

*a) Elevada presència de situacions de reflexió metadiscursiva durant el procés de planificació del discurs oral*

Els resultats obtinguts mostren que, durant la fase de planificació del discurs, el 28% dels segments de pràctiques es destina a fer que els estudiants produeixin discurs orals preparats i el 71% es destina a la reflexió sobre aquestes produccions i a l'anàlisi de models orals o escrits. Constatem, doncs, que es destina gairebé el triple del temps a les situacions de reflexió metadiscursiva. Aquestes dades ens permeten reforçar la rellevància que adquireix la reflexió durant la planificació del discurs oral. De fet, les reflexions i les anàlisis durant el procés, que considerem que són la situació d'aprenentatge per excel·lència, tenen sentit perquè permeten modificar i integrar procediments lingüístics, mentre que per als estudiants, aquestes mateixes observacions en el discurs final tenen una influència molt relativa, ja que consideren, lògicament, que el discurs, un cop s'ha produït en públic, és un discurs psicològicament "acabat". Així, doncs, creiem que l'aprenentatge de la llengua oral formal es relaciona amb la possibilitat de refer i de millorar aspectes concrets del discurs oral durant el procés d'elaboració, moment en què hi entra en joc l'avaluació formativa. Esperem que les dades que s'obtinguin al tercer nivell d'anàlisi corroborin aquesta afirmació.

*b) Elevada presència de situacions d'ús de la llengua durant la tasca final*

En canvi, els percentatges anteriors s'inverteixen en la realització de la tasca final de la SD. Constatem que el 75% del temps l'ocupen les produccions orals dels estudiants, mentre que el 24% es destina a la reflexió metadiscursiva. Considerem lògiques les dades obtingudes, perquè, com dèiem abans, en la mesura que un discurs oral s'ha produït públicament en unes condicions predeterminades, com ho són les de la tasca final, el discurs esdevé un producte acabat i qualsevol modificació sol resultar artificialosa i poc operativa. D'altra banda, és possible que aquesta reducció en el temps destinat a les anàlisis també es pugui explicar per la major capacitat dels estudiants per analitzar els discursos de forma més qualitativa i concisa, aspecte sobre el qual pensem trobar indicis al tercer nivell d'anàlisi d'aquesta recerca.

*c) Equilibri entre les situacions d'ús i les situacions de reflexió metadiscursiva en el conjunt de la seqüència didàctica*

Malgrat la diferència entre les dades que hem exposat en els dos apartats anteriors, constatem en la globalitat de la SD un cert equilibri en el temps destinat a situacions de producció oral i a les situacions de reflexió

metadiscursiva. Concretament, comprovem que el 45% de la SD que es destina a les situacions d'ús, mentre que un 54% l'ocupa la reflexió sobre el discurs. De fet, pensem que aquest equilibri és altament positiu, ja que considerem que ensenyar a parlar vol dir crear situacions d'ús i situacions de reflexió, a més de distribuir aquestes situacions de la forma que pugui resultar més funcional per a l'aprenentatge, tal com corroboren les dades obtingudes al primer nivell d'anàlisi sobre els procediments lingüístics que una estudiant incorpora al discurs oral en finalitzar la SD.

*d) La distribució temporal de l'objectiu més directament relacionat amb les estratègies explicatives*

D'entrada, reconeixem la dificultat i l'artificiositat que suposa analitzar aïlladament determinats procediments lingüístics que entren en joc en l'ús de la llengua. Considerem, però, que la planificació d'un procés d'ensenyament i d'aprenentatge requereix sistematitzar i focalitzar seqüenciadament els objectius que es pretenen. Així, doncs, hem aïllat cada objectiu que considerem que forma part de les característiques del gènere discursiu i hem dedicat un temps específic a treballar-lo. Aquesta forma de procedir permet focalitzar els continguts que s'hi relacionen i analitzar el grau d'assoliment per part dels estudiants.

Els tres objectius proposats a la SD que hem analitzat s'interrelacionen i es complementen, ja que els dos primers es relacionen amb l'estructura del discurs i el tercer amb l'ús d'estratègies per fer entenedor el discurs, estratègies en les quals hi entren en joc continguts que formen part dels objectius anteriors, com ara les estratègies de cohesió discursiva. De tota manera, per una qüestió operativa i amb la intenció de reflectir amb la màxima fidelitat les formes d'organitzar l'activitat a l'aula, comentarem breument els resultats obtinguts en analitzar la distribució temporal que pren el treball sistemàtic del tercer objectiu. Constatem que en el conjunt de la SD s'hi destina un 28% de la SD l'ocupa el treball focalitzat sobre estratègies explicatives, tot i que durant tot el procés de planificació del discurs oral hi apareixen seqüenciades aquestes estratègies. Són interessants, en l'anàlisi detallada de l'espai de temps destinat a aquest objectiu, les actuacions dels receptors per reformular i per analitzar les estratègies explicatives que apareixen en cada producció oral durant el procés. L'interès d'aquesta anàlisi se centra, des del meu punt de vista, a constatar, a través de la

tercera anàlisi, com una estudiant integra els procediments lingüístics relacionats amb aquest objectiu en el transcurs de la SD.

En resum, la descripció de les formes d'organització de l'activitat a l'aula ens aporta informació per interpretar com la dinàmica de l'activitat influeix en l'aprenentatge dels estudiants. Ens hem basat, d'una banda, en l'anàlisi detallada de l'estructura dels segments d'interactivitat en relació amb les formes d'actuació dels participants i amb les operacions que entren en joc a l'interior de cada segment. D'altra banda, hem obtingut dades sobre la distribució temporal dels diversos segments d'interactivitat que descriuen formes de gestió de la dinàmica de l'aula en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal. Però aquest tipus d'anàlisi, bàsicament descriptiu, seria incomplet si no anés acompanyat d'una reflexió que permeti explicar com aquestes formes d'organització de l'activitat influeixen en l'aprenentatge de procediments lingüístics. Per això, aquesta part de la recerca s'haurà de complementar amb la primera, centrada a conèixer els procediments lingüístics que incorpora una estudiant en el discurs acadèmic oral final. I, evidentment, amb la tercera de les anàlisis, centrada a analitzar com actua aquesta estudiant dins de la SD, en les diverses situacions que s'hi descriuen i les interaccions en què participa. L'objectiu final és comprendre, gràcies a la interrelació entre aquests tres nivells, els mecanismes a través dels quals l'ensenyament pot ajudar a fer que els alumnes progressin en el domini del discurs oral formal.

## **Tercer nivell d'anàlisi**

**El procés d'incorporació d'estratègies explicatives  
al discurs acadèmic oral**





## **6. Tercer nivell d'anàlisi: el procés d'incorporació d'estratègies explicatives al discurs acadèmic oral**

En aquest darrer nivell d'anàlisi pretenem respondre a la tercera de les qüestions que hem formulat als objectius de la recerca: quins indicis ens pot aportar el seguiment de les interaccions orals de l'estudiant analitzada amb la professora i amb el conjunt d'estudiants que permetin explicar com, quan i per què incorpora el coneixement procedimental durant la seva participació en la SD.

### **6.1. Objectius del tercer nivell d'anàlisi**

El nostre interès és il·lustrar el procés d'incorporació d'estratègies explicatives a través de mostres del discurs a l'aula dels participants en l'activitat conjunta: l'estudiant, la professora i els companys de classe. Així com en l'anàlisi anterior ens interessava conèixer les actuacions dels participants, és a dir, què fan i com actuen en l'activitat conjunta, ara ens interessa endinsar-nos a l'interior dels segments d'interactivitat, amb l'objectiu de conèixer què diuen els participants en l'activitat a l'aula, és a dir, quins missatges emeten en les seves interaccions orals que puguin tenir influència en aprenentatge lingüístic.

En una segona part d'aquesta mateixa anàlisi, i amb el propòsit d'estudiar com es reflecteixen aquests indicis en el discurs i quines traces hi deixen, compararem l'evolució dels dos discursos orals planificats que produeix l'estudiant que hem analitzat durant la fase de planificació de la SD. Finalment, interrelacionarem les dades obtingudes a totes dues parts d'aquesta tercera anàlisi.

A continuació, ens centrarem en l'anàlisi de les situacions més representatives de l'activitat a l'aula i en les quals l'estudiant analitzada participa de forma més directa i explícita. En primer lloc, estudiarem les situacions de recepció/reflexió metadiscursiva, i en segon lloc, ens centrarem en l'anàlisi de l'evolució dels discursos orals planificats de l'estudiant.

## 6.2. Dades recollides i procediment d'anàlisi

Recordem, per començar, el procés que s'ha seguit en aquesta recerca. La transcripció dels discursos orals inicial i final d'una estudiant ens ha permès, en primer lloc, de comparar la incorporació de coneixements procedimentals al discurs acadèmic oral del final de la SD en relació amb els que apareixen a l'inicial. En segon lloc, l'enregistrament audiovisual de les tretze sessions que constitueix la SD, amb la visualització i l'anàlisi de la seqüència, ens ha permès elaborar el mapa de la interactivitat a l'aula construït a través dels diversos segments que hem identificat. Aquest mapa ens ha servit per analitzar com s'organitza l'activitat conjunta, és a dir, què fan els participants al llarg de la SD. Ara completarem l'estudi precedent amb l'anàlisi de les interaccions entre els participants, amb la intenció que aportin informació per explicar de quina manera el que es diu a l'aula influeix en l'aprenentatge.

Les dades recollides serveixen per analitzar amb més profunditat els mecanismes que entren en joc al procés d'ensenyament i d'aprenentatge al llarg de la SD. Amb aquest propòsit hem recollit i sistematitzat les dades següents:

- a) Qüestionari valoratiu de l'estudiant analitzada sobre el reconeixement de les pròpies habilitats orals a l'inici de la SD.
- b) Transcripció de les interaccions orals entre la professora i el conjunt d'alumnes, als segments d'interactivitat d'organització, comunicació i delimitació dels objectius, dels continguts i de les activitats: (SI/1:O).
- c) Transcripció de les interaccions orals entre la professora i el conjunt d'alumnes als segments d'interactivitat d'aportació d'informació: (SI/2:AI).
- d) Transcripció de les interaccions orals entre l'estudiant analitzada i els seus companys de classe, en les situacions en les quals ella analitza els discursos orals d'aquests darrers.
- e) Transcripció de les interaccions orals dels companys de classe en les situacions en les quals es fa una reflexió metadiscursiva sobre els discursos orals de l'estudiant analitzada.
- f) Transcripció de les interaccions orals de la professora en les quals s'analitzen els discursos produïts per l'estudiant.
- g) Transcripció de les intervencions orals en què l'estudiant analitzada fa una reflexió metadiscursiva sobre els seus discursos.

- h) Qüestionari valoratiu de l'estudiant analitzada al final de la SD
- i) Qüestionaris de valoració del seguiment de les activitats de l'estudiant analitzada.
- j) Transcripció del segon discurs oral planificat de l'estudiant analitzada.
- k) Transcripció del tercer discurs oral planificat de l'estudiant analitzada.

A continuació detallem les dues anàlisis que conformen aquest tercer nivell. D'una banda, en relació amb les situacions de recepció i de reflexió metadiscursiva en les quals participa l'estudiant analitzada i, de l'altra, en relació amb l'evolució dels discursos orals que produeix la mateixa estudiant durant la seqüència didàctica.

#### 1. Anàlisi de les situacions de recepció i de reflexió metadiscursiva

a) De la interacció oral entre la professora i el conjunt d'estudiants, especialment als segments d'interactivitat destinats a l'organització i la gestió de l'aula, i a l'aportació d'informació: (SI/1: O i SI/2: AI)

b) De la interacció oral entre el conjunt d'estudiants i de la professora amb l'estudiant analitzada per fer l'anàlisi metadiscursiva de les seves produccions orals planificades.

c) De la interacció oral entre l'estudiant analitzada i els companys de classe en relació amb la reflexió metadiscursiva sobre els discursos orals planificats que produeixals seus companys.

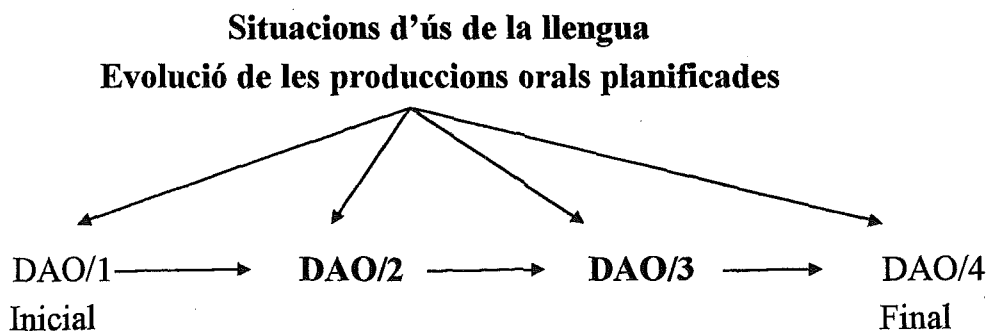
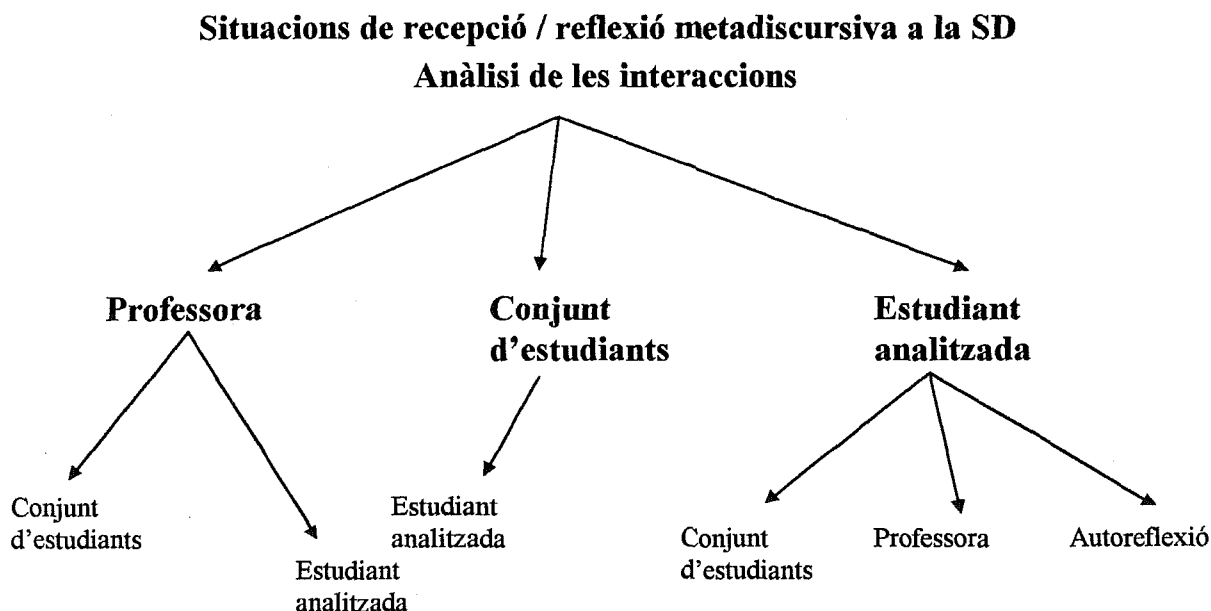
d) De la reflexió metadiscursiva de l'estudiant sobre el propi discurs.

- Anàlisi dels qüestionaris de valoració inicial i final de la SD de l'estudiant analitzada.
- Anàlisi dels qüestionaris de valoració del seguiment de les activitats de l'estudiant analitzada.

2. Anàlisi de l'evolució de les produccions orals planificades de l'estudiant analitzada.

- a) Anàlisi de les estratègies explicatives que apareixen al segon discurs oral planificat.
- b) Anàlisi de les estratègies explicatives que apareixen al tercer discurs oral planificat

A continuació, presentem un quadre que resumeix les diferents perspectives que serveixen de base per a aquest tercer nivell d'anàlisi.



### 6.3. Anàlisi de les situacions de recepció/ reflexió metadiscursiva

En aquesta primera part, destriem, analitzem i il·lustrem les situacions de recepció/reflexió metadiscursiva en les quals participa l'estudiant que ha servit de base per a la nostra anàlisi, ja sigui com una estudiant més del conjunt d'alumnes que participen a la SD o ja sigui de forma més directa, en les interaccions orals de la professora i dels alumnes adreçades a ella mateixa en les diverses situacions a l'aula<sup>67</sup>.

#### a) La interacció oral entre la professora i el conjunt d'estudiants, especialment als segments d'interactivitat destinats a l'organització/ gestió de l'aula i d'aportació d'informació: (SI/1: O i SI/2: AI)

En aquesta primera situació, hem seleccionat els aspectes que ens semblen més representatius per il·lustrar com es reflecteixen en les intervencions orals de la professora els principis que guien la seva actuació en interrelació amb els participants, partint del convenciment que el procés d'ensenyament pot tenir incidència en l'aprenentatge dels estudiants. Tot i que aquests principis sovint s'interrelacionen, per una qüestió operativa focalitzarem els aspectes que considerarem més significatius. Els hem acompanyat amb fragments de transcripcions, que es corresponen amb els segments d'interactivitat a l'aula, especialment d'organització i d'aportació d'informació sobre els continguts d'aprenentatge.

#### 1. *Justificar la necessitat d'aprendre el gènere discursiu que s'ensenya*

La professora intenta motivar els estudiants en l'aprenentatge, de manera que trobin que té sentit aprendre uns procediments lingüístics. Ho fa insistentment: d'una banda, *apel·la a la seva experiència com a receptors*, amb la intenció que reconeixin les característiques discursives de les explicacions acadèmiques dels

<sup>67</sup> Els exemples que il·lustren les anàlisis d'aquest nivell corresponen a fragments de les transcripcions del corpus oral que configuren les diverses situacions de l'aula. En les situacions dialogades, les intervencions de la professora corresponen a les indicades a l'inici amb una P, i les de l'estudiant analitzada s'indiquen amb E (d'Eulàlia). La resta de noms que apareixen en iniciar una intervenció correspon als dels companys de classe. En les situacions de producció hem analitzat les estratègies explicatives que conformen el segon i el tercer discurs acadèmic oral planificat (DAO/2 i DAO/3).

professors que han tingut i que consideren competents. Vegem-ho il·lustrat al fragment següent, que correspon a la primera sessió de la SD:

P: a veure com són **per vosaltres** per vosaltres les explicacions d'un bon professor / . és a dir\ imagineu/ . eh/ . tots heu tingut molts professors\ . n'hi ha alguns que no us han agradat gaire/ . uns altres que us han agradat més / . i algun altre que dieu/ . carai/ . aquest sí que explicava bé/ . oi/ . sempre al al cap podeu tenir la imatge d'algun professor/ . que era molt competent\ . que quan s'explicava era **molt clar**/ . era molt **entenedor**/ . era **molt interessant**/ . eh/ . quantes vegades ens interessa una assignatura| perquè el professor ens l'ha feta interessant/ . no perquè "a priori" ens interessés\ . llavors\ . la pregunta que jo us faig ara\ . i us deixaré uns minuts perquè ho penseu\ . és\ . **quines característiques tenia el discurs d'aquest professor que aconseguia interessar-vos** mhm/ . com ho feia/ . és a dir\ . **com s'explicava**/ . quines característiques tenia el seu discurs/ . i ara per fer això us deixo **uns minuts** perquè ho penseu\ . vinga/ . per parelles\ .

D'altra banda, la professora *apel·la a la funcionalitat dels coneixements*, fent referència al futur professional dels estudiants i valorant-los com si ja fossin mestres. La professora diu: "encara que nosaltres no hi siguem", en referència als estudiants i a la professora com a part del mateix grup professional. En acabar, relaciona aquests coneixements amb els objectius d'aprenentatge de la SD.

P: en definitiva el nostre objectiu quan expliquem és aconseguir que els alumnes/ . encara que nosaltres no hi **siguem**/ . **s'interessin pels temes** que els temes que els hem explicat / . i que pel seu compte busquin informació/ . i aprenguin també pel seu compte / . per tant/ . les nostres explicacions han de ser per una banda **comprensibles**/ . però per l'altra banda també han de ser **molt interessants**/ . per motivar l'interès per allò que nosaltres fem/ . per tant/ . aquests són els objectius que treballarem aquest aquests eh per per aconseguir que feu una bona explicació acadèmica\ .

En aquest mateix sentit, la professora parteix de les característiques dels discursos produïts pels alumnes a l'aula com model o contramodel per justificar els objectius i continguts d'aprenentatge. Aquesta forma de procedir, a més de fer evident la necessitat d'aprenentatge per les dificultats detectades, esdevé una forma d'implicació dels estudiants i també una manera d'establir-hi complicitat, ja que es comparteixen uns referents comuns viscuts a l'aula. En aquest fragment, la professora parla del discurs inicial d'un alumne que li serveix de referent per explicar una característica del discurs acadèmic oral.

P: el segon objectiu és que sapiguen lligar bé aquesta explicació\ . és a dir\ . que sapiguen utilitzar el que en diem **organitzadors discursius**\ . que serveixen per estructurar bé el

text\, mhm/. i perquè els que escoltareu **no us perdeu** en aquestes exposicions\, us enrecordeu el primer dia que alguns de vosaltres va fer explicacions acadèmiques/. no sé si era el Manel\_ qui més hi havia\, tu eh/. i a **vegades què passava**\, [tots i ell mateix somriuen perquè la seva explicació va ser caòtica ] passava que: eren po::c\_.. que marcaven poc les diferents parts de l'explicació\, **la llengua oral a diferència de la llengua escrita**\, té com a característica que qui escolta/, a diferència de qui llegeix/, qui escolta/, depèn absolutament de qui parla\, és a dir \, qui escolta **no pot** tirar enrera \, **no pot** rellegir un paràgraf\, si no ha entès alguna cosa i qui ho explica no ho té en compte/. doncs es perd\, per tant/. quan es fa una explicació oral /, s'han de **marcar molt** les diferents parts del discurs\, dir\, primer faig això\, després faré tres punts\, el primer és aquest\, el segon és aquest\, el tercer és aquest\, és a dir\, s'ha d'estructurar el discurs de manera quedi **molt entenedor** per a qui escolti\, i que no es perdi XXX que no digui\_ i ara **què explica**\, i ara on som\, aquella sensació que de vegades es té\, eh/. una bona explicació té també aquesta característica\.

## 2. Fomentar la verbalització dels coneixements previs dels estudiants

La professora pretén que els estudiants organitzin i construeixin el propi coneixement, tot relacionant el que ja saben amb la nova informació. Amb aquesta intenció, es fa una recopilació de la informació que aporten els estudiants a partir de la reflexió sobre com s'usa la llengua i el contrast de les diferents aportacions amb la nova informació. Guiar aquesta reflexió estimula l'esforç per a la construcció de coneixements, procediment que esdevé especialment rellevant en l'ensenyament de la llengua. Esperem que aquesta recerca ens permeti constatar que l'aprenentatge lingüístic s'explica per la creació a l'aula de situacions equilibrades entre l'ús de la llengua i la reflexió sobre l'ús.

A la primera sessió, en els segments d'aportació d'informació, la professora demana als estudiants que reflexionin sobre les característiques del discurs acadèmic. Vegem, al fragment següent, com la professora, després d'haver deixat uns minuts per a la reflexió, parteix de les aportacions dels estudiants i formula diferents preguntes perquè aclareixin, ampliin, defineixin o justifiquin el que diuen :

P: a veure/. som-hi/. pareu\_ ja\, pareu\, a veure comencem pel eh:: Xavier i la Susanna\, **una característica** que tingui el discurs/. un discurs ben fet d'un professor\... **una característica** que segons el vostre parer tingui::\_.

Xavier: **complicitat** amb els estudiants\.

P: com /.

Xavier: **complicitat**\.

P: **complicitat amb els estudiants**/. i què vol dir això de la complicitat\.



Xavier: doncs que:: \_... eh:: d'alguna manera que:: \_... que sigui informal \. o sigui o sigui que més o menys sigui de la mateixa:: \_ ... no sé com es diu\.

Sussanna: el mateix nivell que jo\, sigui un professor que es manté molt:: \_...

P: que no hi hagi gaire **distància** entre el que explica el professor i el que saben els alumnes\, vols dir això/.

Sussanna: sí\, sí\, no\, no\.

P: què vols dir\.

Sussanna: que mantingui una distància com a professor/. però que:\_ . que doni la confiança de:\_ . contar-li qualsevol cosa o no sé\.

P: és a dir\, que **equilibri la distància i la proximitat amb els alumnes**\, vols dir això/.

Sussanna: però això no vol dir que li tinguem XXX\.

P: que no li tingueu respecte\, per tant\, segons ells\, una complicitat\, com deia el Xavier\, i un equilibri entre l'autoritat\, vols dir això/. no/, entre l'autoritat que ha de tenir com a professor/. i la proximitat-- és a dir\, que sigui una persona **assequible**\, **fàcil d'arribar-hi**\, però al mateix temps **que faci la feina**\, és a dir\, que actui amb l'autoritat que ha de tenir un professor\, voleu dir això/. [*assentiment dels alumnes que han intervingut; la professora recull les diferents aportacions a la pissarra*]

El fet de mobilitzar els coneixements previs dels estudiants per organitzar els continguts d'aprenentatge, a més de fer la funció d'implicar els alumnes i de facilitar el desenvolupament de les seves habilitats cognitives, també té la funció de detectar els buits de coneixement, buits que de vegades esdevenen sorprenents. Vegem-ne un exemple:

P: què més\.

Xavier: comparacions\.

P: les comparacions\, comparacions\, l'ús de metàfores\, Xavier\, quina diferència hi ha entre una comparació i una metàfora \.

Xavier: eh:: \_ . comparar és agafar dos:: eh:: conceptes\, i dir les:: eh:: diferències\.. metàfora és comparar un:: element amb un altre que s'assembla\, o que:: \_.

P: per exemple\, posa'm un exemple de comparació\, i un exemple de metàfora\.

Xavier: m:: eh:: una metàfora seria tenir les dents eh:: blanques com la lluna\.

[*se senten veus al voltant els seus companys semblen no estar d'acord*]

P: em sembla que no ho tens gaire clar això Xavier\, a veure\, Karen\, explica-l'hi\.

Karen: m:: una metàfora seria dir per exemple\, m:: "les teves dents són perles"\, no poses la XXX\.

[*a continuació la professora completa l'aportació de l'alumna*]

Observem, doncs, com la professora sospita que un estudiant no coneix un concepte i, quan ho constata, parteix dels coneixements previs dels altres estudiants per aclarir el que és una metàfora. Finalment, la professora formalitza el concepte a partir de la informació que li han aportat els alumnes.

Per últim, a través dels fragments transcrits, observem com la professora recull les aportacions dels estudiants, les amplia, les sintetitza i *les reformula en un grau de formalitat més alt*. Tot i això, observem que malgrat la intenció de partir dels coneixements dels alumnes i de seguir aquest procés, hi pot haver comentaris que resulten sorprenents. Per exemple, situem-nos a la vuitena sessió, en els segments de pràctiques orals focalitzades (SI/3.2.: PO) i en el moment de reflexió metadiscursiva. Després d'haver parlat en múltiples ocasions del concepte de paràfrasi, la professora considera que és un concepte metalingüístic clarament entès i que els alumnes han incorporat sense problemes. De cop, una estudiant gosa formular la pregunta següent:

(Durant l'anàlisi metadiscursiva del discurs oral d'una estudiant)

P: i després ha utilitzat un altre recurs moltes vegades que era la paràfrasi\ eh/. no sé si us hi heu fixat que ha utilitzat molt les paràfrasis/. eh/. [apunta a la pissarra ]

Anna: què és la paràfrasi\.

### 3. Afavorir la implicació dels estudiants a través de la seva presència en les intervencions orals de la professora

Com hem vist als fragments transcrits, la professora *contextualitza les seves intervencions*: parla dels estudiants i s'hi refereix contínuament. No únicament fent-los participar per mobilitzar els seus coneixements previs, sinó que parla de les seves aportacions, en diu el nom, sap qui són.

Al fragment següent, que correspon a un moment de l'anàlisi d'un discurs de l'activitat denominada *oralització* la professora hi intervé de la manera següent:

P: a veure\ Rebeca\ tal com diu la Susanna\ no hauria sigut pràctic que ens ho haguessis dit ja al començament\ que parlaves d'una tortuga/.

Aquesta presència dels estudiants al discurs de la professora pot generar una actitud d'implicació i de motivació pròxima a les situacions naturals de conversa. Per tant, podríem dir que el format de la interacció oral, tant pel que fa als torns de paraula com a les formes d'implicació tenen punts en comú en les converses espontànies. Però, com veurem a continuació, en aquesta situació discursiva l'actuació de la professora no és pas espontània, sinó que està altament planificada.

#### 4. La gestió de l'activitat a l'aula: garantir la participació activa de tots els estudiants

La professora planifica acuradament la gestió de l'aula. Tot i l'aparença d'improvisació a la qual fem referència, la professora controla les formes de participació dels estudiants en l'activitat conjunta i gestiona les formes d'organització del treball a l'aula.

Tal com hem descrit en l'anàlisi anterior, en relació amb l'estructura interna dels segments d'interactivitat, la dinàmica de l'activitat a l'aula manté un equilibri entre el treball individual o per parelles i el treball en petit grup i el col·lectiu. Recordem que la dinàmica de la major part dels segments consisteix a seguir quatre passos: *a)* reflexió individual o per parelles; *b)* comentari adreçat al conjunt d'estudiants i a la professora; *c)* complementació de la idea per part de qualsevol alumne; i *d)* activitat de síntesi, de reformulació o d'ampliació per part de la professora i anotació a la pissarra. A continuació, descriurem com es gestiona a través dels discurs aquesta estructura interna. Observem-ne les particularitats següents.

*a)* D'una banda, la professora condueix les interaccions orals dels estudiants ordenadament i successivament, de manera que s'asseguri la *participació activa de tots els alumnes*. Organitza les intervencions de forma que sempre pregunta explícitament a cada parella les seves reflexions o anàlisis. Ho fa després d'haver deixat uns minuts per pensar, i d'aquesta manera s'assegura una resposta. Els demana que només aportin una característica o un aspecte de reflexió, de manera que totes les parelles tinguin l'oportunitat i la possibilitat de dir-hi la seva. Aquesta forma de procedir aparentment tan senzilla presenta diversos avantatges: el primer és que els alumnes sempre saben que hauran d'intervenir, i això fa que aprofitin el temps destinat a la reflexió; el segon és que totes les parelles tenen l'oportunitat d'aportar una part de la informació que es demana, ja que en cada intervenció únicament s'aportarà una idea, de manera que la reflexió conjunta, és a dir, el coneixement, es construeix gràcies a les idees de tots els participants; i el tercer avantatge és que tots els estudiants s'habituen a parlar en públic, cosa especialment rellevant de cara als alumnes especialment cohibits, i, alhora, aquesta forma de procedir serveix de control als més desinhibits. Vegem com es

gestionen les intervencions dels estudiants, en aquests dos fragments que corresponen a la primera sessió dins del segment d'interactivitat d'aportació d'informació:

P: vinga\, més coses\, a veure\, allà\, elles\, vosaltres\, Patrícia i Mar\, digueu\.

Patrícia: doncs exemplificar el que està explicant\, XXX un exemple\.

P: i quina funció tenen els exemples\, segons vosaltres\.

[...]

P: Karen i Rebeca\, què més\.

Karen: que::\_. |que si està explicant un tema dens\, llavors que sàpiga tenir la capacitat de dir-- i bueno\, que faci una mica de broma\, i després torni a XXX\.

P: és a dir\, que sàpiga-- que tingui una mica de sentit de l'humor\, que utilitzi una mica la ironia\.

Rebeca: sí\, que sàpiga cri- cridar l'atenció\.

Hem observat, a la SD, que aquesta forma de procedir ha de preveure alguns inconvenients, com és el nostre cas: si la professora té per costum començar a demanar les reflexions als estudiants més allunyats, els situats en un extrem de l'aula, i si sempre se situen al mateix lloc, els primers i els darrers sempre són els mateixos. És el cas de l'estudiant analitzada, que intervé sempre al final, quan les idees més rellevants ja han estat dites, fet que constatarem més endavant.

b) D'altra banda, en els agrupaments dels estudiants es tenen presents les seves *característiques individuals*. Hi ha casos en què es considera convenient que les parelles es constitueixin tenint en compte algun criteri. Per exemple, es considera avantatjós que els alumnes d'origen castellanoparlant s'aparellin amb un de catalanoparlant, de manera que aquest darrer pugui servir de referent i faci la funció de revisar aspectes lingüístics del discurs del primer. En altres casos, es procura que les parelles mantinguin un cert equilibri en les habilitats expressives de cadascun.

Aquesta gestió tan activa per part de la professora podria ser rebuda com a massa impositiva i per això utilitza recursos que li serveixen per *atenuar la sensació d'imposició*, en la mesura que és possible. Vegem, al fragment següent, com la professora, mentre gestiona la formació de les parelles, introdueix unes pinzellades d'humor que l'ajuden a crear una situació més relaxada i a fer que

s'accepti millor el que proposa, alhora que ho acompanya amb una entonació cordial.

P: vinga\ per parelles\ poseu \_ per par-- les parelles que ja haureu de treballar junts\  
per exemple\tu\ amb qui treballaràs\.

Al: amb ella\.

P: amb ella\ Rebeca i Karen\... tu amb qui treballaràs\.

Al: amb ella\.

P: amb ella \ tu/.

Al: amb ella\.

P: tu\ amb qui treballaràs\.

Al: XXX

P: tu que no tens parella:: \_ a veure\ tu no tens parella\ tu\ amb elles\ i tu\... amb ella\ molt bé\... i tu/ no tens parella/. ja te'n buscarem\ (rialles) i tu Xavi/ amb ella\... Patricia amb ella\... tu/ és clar\ avui no hi és\... tu vols alguna parella d'allà/  
XXX\ (rialles) doncs tu amb ella\ i tu Xavier amb ella\ posa't al seu costat\ ja/  
mhm/.

Observem, en aquest fragment, com el comentari de la professora mentre forma les parelles genera rialles entre els estudiants: "*I tu no tens parella... ja te'n buscarem*" o bé, al final, per acabar d'agrupar els alumnes, fa el comentari següent: "*Tu vols alguna parella d'allà*". En un altre fragment, comunica als estudiants en què consistirà la seqüència didàctica i com hauran de treballar. Igual que en l'exemple anterior, en referir-se a "*parelles estables*", se senten les rialles dels alumnes i cap d'ells no qüestiona la forma de treballar, malgrat la forma categòrica d'adreçar-s'hi per donar les instruccions sobre la feina.

P: mireu\ què haurem de fer\ durant aquestes tres setmanes o una miqueta més que durarà aquesta seqüència didàctica\ haureu de treballar igualment per parelles\  
parelle:s estables\ parelles que us en pugueu refiar durant aquestes tres setmanes\ eh/... (rialles) per parelles\ i haureu d'**elaborar una explicació d'un tema acadèmic**\ és a dir\ haureu d'imaginar que vosaltres sou professors\ uns bons professors\ molt bons professors\ i expliqueu\ als vostres companys\ una un tema\ un tema d'aquí mateix del vostre currículum\.

Per últim, farem referència a un aspecte que pot semblar secundari però que facilita la gestió de l'aula. La professora determina també l'ordre en què es produiran els discursos orals planificats de tots els estudiants, és a dir, l'ordre d'aquests discursos no és arbitrari, sinó que la professora preveu que les primeres intervencions serveixin de referent, de model per a les posteriors. Per altra banda, amb la intenció d'atorgar agilitat i ritme a les pràctiques orals dels estudiants,

estableix una alternança entre les produccions que preveu de més i de menys qualitat.

### 5. Crear un clima de cooperació i d'acceptació de les diverses intervencions: preservar la imatge de tots els estudiants

Com hem dit en d'altres ocasions, en l'aprenentatge en general, i especialment en el de la llengua oral, hi intervenen, a més dels factors pròpiament lingüístics, factors d'ordre psicològic que interfereixen o afavoreixen les actituds dels estudiants per aprendre. Considerem indispensable la creació a l'aula d'un clima de cooperació entre els alumnes i amb la professora. En aquest sentit, hi entrarien en joc les diverses formes de participació i d'implicació dels estudiants que hem apuntat anteriorment. Vegem al fragment següent, que correspon a un segment d'aportació d'informació, com *es valora positivament* i es reforcen les intervencions dels estudiants, amb la intenció de valorar les aportacions que fan.

P: a veure\, més coses\, vosaltres\.

Anna Belén: que estructuri el tema\, que no es comenci així sense situar el tema\, i després que aquest tema XXX\.

P: molt bé\, és molt important això que dius\, que situï el tema\, que delimiti el tema\, que digui exactament de què parlarà i que ho faci d'una manera ordenada\.

Ens referirem, a continuació, a la manera com *es preserva la imatge dels estudiants* i com s'actua en relació amb aspectes especialment rellevants i delicats, com són els espais d'avaluació formativa dels discursos produïts durant el procés de planificació de la SD. Vegem, al fragment següent, una forma de procedir: d'entrada es valora positivament la intervenció de l'alumne, i a continuació es fa referència a aspectes que cal millorar. Per tant, es procura animar els estudiants i controlar-ne la frustració, tot atorgant-los, en primer lloc, seguretat, i a continuació fent referència als aspectes que cal incorporar o modificar.

P: l'Eulàlia i la Bàrbara\, a veure comecem per allà\, Xavier\, a veure què t'han semblat aquestes noies\.

Xavier: XXX una mica ràpid l'Eulàlia\.

P: una mica ràpid/. l'Eulàlia/. [*adreçant-se a un altre alumne*] tu ràpid/. considereu que l'Eulàlia ha anat una mica massa de pressa/.

Al: XXX

P: no\. és que l'esquema era claríssim\. molt ben fet\. molt clar\. vull dir que quedava molt molt XXX aquesta divisió que han fet entre formals i no formals/. [*referint-se a l'esquema de la pissarra*] era claríssim\. per tant\. encara que anessis una mica de pressa/. com que l'esquema era molt clar./ mira\. eh/. sempre val la pena anar una miqueta més a poc a poc\. el que passa/.. a veure si surt\. és que quan feu el final d'aquesta explicació/. l'heu de fer més esponjosa\. és a dir\. tu anaves-- clar\. ara és lògic que surti tal com ho heu fet\. perquè el que es denama ara és que expliqueu una mica l'esquema\. per tant ja està bé\. però quan feu el el de debò a la classe al final/. heu d'intentar de fer-ho/. utilitzant altres recursos\. més parafrasis\. més definicions\. posant exemples\. i llavors no tindrem aquesta sensació que va tan ràpid\.

D'altra banda, també s'intenta crear un clima de cooperació entre els estudiants gràcies a la pròpia dinàmica de l'aula, com ja hem descrit a l'anàlisi anterior. El fet d'organitzar *pràctiques simultànies en petit grup* (SI/3.1 i 3.2.: PO) és clarament beneficiós: primer, perquè permet que tots els estudiants practiquin simultàniament; segon, perquè el fet d'assajar en petit grup, "en privat", afavoreix els estudiants inhibits, perquè s'hi senten més còmodes i això els atorga seguretat; tercer, perquè l'assaig en si mateix constitueix, en certa manera, una garantia de la qualitat de les produccions orals, tot i que el control que exerceix la professora sobre les produccions orals que es realitzen simultàniament és mínim; i quart, perquè el fet d'haver d'explicar-se entre iguals uns coneixements "de debò", a més de l'aprenentatge que això genera, fa que les relacions entre els estudiants siguin més cooperatives i més cordials. Vegem, a continuació, un fragment de l'activitat d'*oralització* en el qual, en un petit grup, una estudiant intenta explicar un concepte de química a una altra estudiant. Observem com qui explica es veu obligada a reformular i a refer el que explica en interrelació amb la receptora, la qual ha de poder entendre-ho i explicar-ho. Posteriorment, quan aquesta mateixa estudiant exposa el concepte químic davant del conjunt de la classe, la millora és molt evident.

[*la professora intervé en un petit grup*]

P: ara ho has d'explicar\. eh/. [*rialles perquè l'explicació era molt complexa*]

Anna Belen: tenim dos elements i els volem XXX\. i els bullim i els àtoms es xo quen/.

Mar: xoquen\. xoquen\. sí\. i arriba un moment\. que... bueno\. que no es pot... no es pot... no reacciona més\. llavors\. pugem el volum perquè bulli ah::... bueno\. perquè no::... i aconseguim que aquesta aquesta barreja\. doncs\. disminueixi la::... de volum\. i tendirà anar cap a on disminueixi el volum la reacció química\.

P: i per tant\, treu-ne una conclusió\, no/\... (rialles perquè tampoc s'entén ) jo crec que no l'has acabat d'entendre\, eh/\ [a l'Anna Belen ]

Anna Belen: no\, no\, és que sóc molt negada jo\.

P: no\, però ella és una gran professional\, [referint-se a la Mar ]

Anna Belen: sí\, ella sí\, però::\... (rialles) tot i així sempre hi han alumnes que::\.

P: no\, sempre s'ha de procurar que-- un bon professor és aquell que aconseguix que tothom l'entengui\, no/\, mira\, acaba-li d'explicar\, va\, escolta bé tu\, eh/\.

Mar: XXX que jo li augmento el::\... fins que reaccionen i es queden normals\, bueno\, fins que ja no pot reaccionar més\, (rialles) sí\, sí\, sí\, ui ui ui els meus nens em mataran\, [l'estudiant fa referència a unes classes particulars que imparteix ] llavors\, el que fa és posar-li més foc\, tu què diries/ que sí o que no\, que seguiria bullint/.

Anna Belen: clar\.

Mar: que seguiria pujant tot\, doncs químicament\, si es produeix un sistema d'equilibri\, no tendeix a pujar el::\, o sigui la reacció\, i s'ha produït aquesta reacció\, i aquesta reacció imagina't que la poguessis separar un altre cop amb la llet i el Colacao\, vale/\, doncs primer les has barrejat\, i després les volies barrejar\.

Anna Belen: sí\.

Mar: doncs un cop tot ha bullit\, tota la olla\, doncs ara imagina't què passaria\, tu què diries\, que seguirien barrejant-se/\, que seguirien barrejats/.

Anna Belen: sí\.

Mar: pues no\, si les tornessis a separar tindries altre cop la llet i el Colacao i en menys quantitat\.

[ a continuació la Mar torna a començar l'explicació utilitzant altres estratègies explicatives ]

Per últim, la professora explicita els objectius de la SD i les activitats previstes perquè els estudiants assoleixin els objectius d'aprenentatge. Ho fa de dues maneres: en primer lloc, equilibra l'exigència en l'assoliment dels objectius "sigueu uns professors **molt bons**" amb la predisposició d'ajudar-los, dient insistentment que "es farà a poc a poc", de manera que els alumnes percebin que s'ha de treballar, però que alhora se'ls ajudarà.

P: a més a més ho feu **interessantíssim**/ eh/\, i ho feu **ben estructurat**\, ho feu **ben lligat**\, eh/\, per tant\, que vosaltres sigueu uns professors **molt bons**\, m::\, llavors\, ara us explicaré una mica quins són els objectius\, i us explicaré també què és el que haurem de fer i com ho anirem fent a poc a poc\, eh/\, com ho anirem fent a poc a poc\.

En segon lloc, relaciona els objectius d'aprenentatge amb les activitats de manera que quedi explícit per als estudiants el lligam entre el que s'ha d'aprendre i els processos que se seguiran per ajudar-los a assolir els objectius.

P: aquests objectius\, per aconseguir aquests objectius\, ho fem a través d'un seguit d'activitats\, que són aquestes d'aquí que ara us explicaré\, primer treballarem



## 6. Tercer nivell d'anàlisi

---

**l'esquema**, què vol dir això de **l'esquema**, és a dir, del tema que vosaltres hagueu triat, per explicar com si fossiu uns professors **extraordinaris**, en fareu **l'esquema**, és a dir, una organització, la selecció de la informació bàsica, i la relació entre les idees.

### 6. La modelització dels procediments a través del discurs de la professora

La professora utilitza en el seu discurs oral els procediments lingüístics que proposa que aprenguin els alumnes. Vegem, per exemple, l'ús de les estratègies explicatives que constitueix els continguts d'aprenentatge que hem analitzat: les estratègies d'emfasització, d'expansió i de cohesió discursiva. Al fragment següent, que correspon a la primera sessió, la professora utilitza estratègies d'emfasització com ara l'èmfasi expressiu, la repetició idèntica o bé els marcadors d'importància:

P: i per últim\, i molt important\, és que ho feu de manera en-te-ne-do-ra\, eh/. que quan us expliqueu us feu entendre bé\, eh/. que feu un discurs entenedor i interessant\, perquè no hi ha res més avorrit que un professor avorrit\, eh/. que no explica amb amb d'una manera per fer interessar els que escolten en allò que diu \.

O, per exemple, al fragment següent, que també correspon a la primera sessió, la professora utilitza ajudes visuals com la pissarra o el retroprojector mentre explica. Distribueix la pissarra de manera que la informació que recull aparegui ordenada i també utilitza transparències amb la informació bàsica, interrelacionada i llegible. Paral·lelament, formula preguntes epistèmiques i utilitza diverses estratègies d'expansió, com ara la reformulació parafràstica a través de sinònims, i diverses estratègies de cohesió discursiva, com ara anticipacions i recapitulacions. Vegem-ho a continuació:

P: és que haureu de tenir en compte/. que una explicació didàctica o una explicació qualsevol té diferents parts\, que no només és el desenvolupament sinó que té tres grans parts\, i quines característiques tenen\, quins són els elements que configuren cadascuna d'aquestes parts\, per tant\, treballarem la disposició del discurs relacionada amb aquest primer objectiu que dèiem d'estructurar una explicació acadèmica\, després entrarem al segon objectiu\, saber utilitzar organitzadors discursius\, els connectors\, els elements que serveixen per enllaçar\, eh/. per enllaçar i relacionar les diferents idees del discurs\, i això ho treballarem en part oralment i en part també per escrit\, perquè són elements de reflexió\, de reflexió metalingüística\, de reflexió sobre la llengua\, eh/.

En aquesta part hem remarcat i il·lustrat els principis que guien l'actuació de la professora en interacció amb els estudiants en l'activitat conjunta de l'aula, durant el desenvolupament de la SD. Sintetitzem breument els aspectes als quals ens hem referit: la justificació de l'aprenentatge, la verbalització dels coneixements previs, la implicació dels estudiants, la creació un clima de

cooperació i de participació i la modelització dels procediments lingüístics en el seu propi discurs. A continuació, a l'apartat següent, analitzarem la interacció entre l'estudiant i els altres participants, companys de classe i professora, als espais de reflexió metadiscursiva.

**b) La interacció oral entre el conjunt d'estudiants i de la professora amb l'estudiant analitzada per fer l'anàlisi metadiscursiva de les seves produccions orals planificades**

En aquest apartat ens situarem en un nivell més estretament vinculat als objectius i als continguts d'aprenentatge. Analitzarem les interaccions orals en relació amb les estratègies explicatives a les quals fan referència la professora i els companys de classe, durant els espais de reflexió metadiscursiva, en les diverses interaccions que s'estableixen a l'aula. A la segona part d'aquesta tercera anàlisi veurem com evolucionen els discursos orals planificats de l'estudiant analitzada i les traces que deixen al seu discurs els comentaris dels companys de classe, de la professora i d'ella mateixa. Dit amb altres paraules, ens interessa conèixer quina influència té l'anàlisi metadiscursiva en l'aprenentatge, és a dir, si el que es diu sobre les produccions orals durant la planificació permet explicar la incorporació d'estratègies explicatives al discurs acadèmic oral final de l'estudiant analitzada.

Seguint el mateix procediment d'anàlisi anterior, per a aquesta part hem seleccionat i transcrit fragments relatius a diverses situacions de la vida de l'aula que considerem representatives per il·lustrar les formes de reflexió metadiscursiva.

**a) La delimitació dels paràmetres del context**

Podem observar a través dels diversos fragments transcrits, com la professora, en múltiples ocasions, explicita i delimita clarament les característiques de la tasca, amb el propòsit que els estudiants es facin una representació mental en consonància amb les expectatives que té la professora sobre l'activitat: quins objectius i quines característiques, a qui s'han d'adreçar, amb quina intenció i com s'espera que ho facin. És a dir, crea a l'aula una situació de comunicació compartida amb els estudiants i clarament delimitada en relació amb els paràmetres del context. Vegem en un exemple com l'estudiant que analitzem, l'Eulàlia, ha previst parcialment els paràmetres contextuals en iniciar el *DAO/2*, el segon discurs oral planificat:

P: a veure la Bàrbara i l'Eulàlia... [surten a la pissarra i fan l'esquema del tema buit, sense paraules i la resta d'alumnes el copien] a veure\, quin tema heu agafat vosaltres\  
E: els registres lingüístics\  
P: de què sou professores\  
E: de català\  
P: d'on\  
Bàrbara: d'aquí d'aquí podria ser\  
P: de llengua escrita/. d'aquí\, molt bé\  
E i Bàrbara: mhm\  
P: vosaltres\, qui sou\, [adreçant-se als alumnes ]  
E i Bàrbara: de llengües estrangeres\  
P: de llengües estrangeres\, a veure\, sou d'aquí\, de llengües estrangeres\, per tant se suposa que teniu un interès especial per la llengua\<2> ja/<2> XXX ja ho explicareu\  
recordeu Eulàlia i:: Bàrbara\, que aquesta vegada ja heu de fer una introducció talment com si féssiu la classe\, i unes conclusions talment com si l'acabéssiu... nosaltres valorarem\, a veure\<

*(La professora apunta a la pissarra els elements que componen a la introducció i a les conclusions).*

### **b) L'explicitació dels elements d'avaluació formativa**

Abans de la producció de cada discurs oral planificat, la professora recorda al conjunt d'alumnes de la classe, i també als alumnes a qui toca intervenir, els aspectes concrets que són motiu d'aprenentatge i que recull la pauta de valoració. Conformen, doncs, els elements per a la reflexió metadiscursiva posterior. Vegem-ho exemplificat en aquest fragment, immediatament anterior a la producció del segon discurs oral planificat (DAO/2) de l'estudiant analitzada.

P: quan elles hagin acabat\, nosaltres valorarem com han fet la introducció\, si han justificat el tema\, si l'han delimitat\, eh:: si heu situat ben bé les parts del tema que treballaríeu o que explicaríeu\, si heu anticipat les parts més importants\, si ho heu fet d'una manera amena\, atractiva\, allò \_ fent-nos venir ganes d'escoltar-vos de gust\, eh/  
després en el desenvolupament la selecció de la informació\, si era massa\, o si era massa poca\, si era adequada per nosaltres la relació entre les idees principals i les idees secundàries que aneu dient\, i l'ordenació d'aquestes idees\, si les heu ordenat d'una manera lògica i clara\, i per últim\, les conclusions\, si heu fet una síntesi que no sigui una repetició\, eh/  
que sigui breu\, no torneu a fer tota l'explicació a la síntesi final\  
eh/  
i si heu buscat una fórmula\, una manera\, una fórmula adequada per tancar l'exposició\, és a dir\, allò que deiem\, [apunta a la pissarra les paraules claus de cada part del discurs al mateix temps que les diu ] justificació\, i també delimitació i interès\, eh/  
desenvolupament\, la selecció de les idees\, la relació entre principals i secundàries\, i l'ordenació\, eh/  
tot això\, endavant\.

De tota manera hem d'apuntar que, malgrat que es pretengui valorar uns elements en concret, en general aquestes anàlisis tendeixen a ser progressivament més flexibles. Les reflexions sobre la llengua oral, en produir-se en una situació pública i successiva, convé que siguin dinàmiques i àgils. Això fa que, de vegades, les valoracions dels darrers discursos sobre un mateix objectiu i uns determinats continguts d'aprenentatge, com és el cas de l'Eulàlia, s'allunyin parcialment dels aspectes previstos i es tendeixi a introduir-hi progressivament elements de reflexió més generals o que formen part del següent objectiu de la SD.

Vegem-ho exemplificat amb un fragment que ja ha aparegut comentat:

Xavier: XXX una mica ràpid l'Eulàlia\.

P: una mica ràpid/. l'Eulàlia/. [*adreçant-se a un altre alumne*] tu ràpid/. considereu que l'Eulàlia ha anat una mica massa de pressa/.

Ai: XXX

P: no\, és que l'esquema era claríssim\, molt ben fet\, molt clar\, vull dir que quedava molt molt XXX aquesta divisió que han fet entre formals i no formals/. [*referint-se a l'esquema de la pissarra*] era claríssim\, [...]

però quan feu el el de debò a la classe al final/. heu d'intentar de fer-ho/. utilitzant altres recursos\, més paràfrasis\, més definicions\, posant exemples\, i llavors no tindrem aquesta sensació que va tan ràpid\, [...]

### 3. Reflexions sobre l'ús d'estratègies explicatives

#### a) Estratègies d'emfasització

La intenció d'aquest tipus d'estratègies, com apuntàvem al tercer capítol, és contribuir a emfasitzar punts rellevants del discurs i, alhora, a dosificar-ne la densitat informativa. Atorguem a aquestes estratègies la funció d'intensificar elements de la cadena fònica per donar a entendre als receptors que tenen un valor especial. A més, hi poden entrar en joc altres elements relacionats amb les ajudes visuals i els elements no verbals.

Els comentaris que fan els estudiants s'orienten a remarcar aspectes relacionats amb l'actitud general. L'Eulàlia és una estudiant més aviat inhibida, que sol expressar-se amb un mínim d'èmfasi expressiu i amb una actitud força rígida. Més endavant veurem com ella mateixa reconeix la seva timidesa i també considera que té un domini molt relatiu de les seves habilitats expressives. Observem, al fragment següent, com els estudiants li recomanen que es valgui

d'un suport visual per acompanyar la seva expressió i com se li suggereix que apunti un concepte clau a la pissarra. Vegem-ho al fragment següent:

P: a tu t'ha quedat molt clar\, molt bé\, què li recomanaries que fes per millorar\, quines estratègies podria utilitzar\.

Al: a l'Eulàlia/.

P: no\, sí sí a l'Eulàlia\, sí sí... has trobat que ja estava bé/.

Al: jo per exemple una cosa que hagués fet és apuntar el medicament\, [fent referència a la pissarra ]

P: sí això sí\.

Per altra banda, la professora comenta en diverses ocasions la utilitat de formular *preguntes epistèmiques*, per aportar varietat i vitalitat al discurs. El canvi d'entonació, com és el pas d'una afirmació a una pregunta que el mateix emissor respon, ja és en si mateix una operació important, perquè concentra l'atenció dels interlocutors en aquest canvi i ajuda a trencar el ritme monotonal del discurs monogestionat. Vegem, al discurs oral final, (DAO/4), com els estudiants valoren la incorporació al discurs oral de l'Eulàlia de preguntes que, com hem dit abans, li permeten emfasitzar la seva forma natural d'expressió tendent a la monotonalitat.

P: què\, què us ha semblat\, a veure\, comencem per:: tu Patrícia\, XXX\.

Patrícia: a mi m'ha semblat molt bé\, perquè trobo que té moltes preguntes retòriques per exemple\, aleshores ho repetien tot tot sense repetir massa\, i feia moltes paràfrasis\.

P: sí\.

Patrícia: potser l'Eulàlia parlava una mica ràpid\, però trobo que tenia molt ben estructurat el que havia de dir\, i que ho feia molt bé\, molt natural\.

Xavier: millor\.

P: jo crec que també millor que altres vegades\, més ben emfasitzat\.

### b) Estratègies d'expansió

Com indicàvem al tercer capítol, aquestes estratègies s'entenen com el procés d'ampliació, de desplegament d'una idea o d'un concepte que es considera especialment complex o nou per als receptors. L'emissor que anuncia la idea la fa créixer, l'expandeix i la desenvolupa amb la intenció de fer-la més entenedora per a uns interlocutors determinats. Un dels aspectes que es valoren del discurs oral planificat (DAO/2) de l'Eulàlia és precisament la necessitat d'expandir-lo, d'"esponjar-lo", de no condensar excessivament la informació, i se li suggereix

que es valgui de diverses estratègies que li permetin regular aquesta densitat informativa. Al fragment següent s'apunten algunes d'aquestes estratègies explicatives que la professora suggereix que s'incorporin al discurs oral final per facilitar-ne la recepció i la comunicabilitat, alhora que també aconsella controlar la velocitat elocutiva a la producció. Vegem-ho al fragment següent:

P: no\, és que l'esquema era claríssim\, molt ben fet\, molt clar\, vull dir que quedava molt molt XXX aquesta divisió que han fet entre formals i no formals/. [*referint-se a l'esquema de la pissarra*] era claríssim\, per tant\, encara que anessis una mica de pressa/. com que l'esquema era molt clar./ mira\, eh/. sempre val la pena anar una miqueta més a poc a poc\, el que passa/.. a veure si surt\, és que quan feu el final d'aquesta explicació/. l'heu de fer més esponjosa\, és a dir\, tu anaves-- clar\, [*en referència a la velocitat elocutiva de la qual han parlat els companys*] ara és lògic que surti tal com ho heu fet\, perquè el que es denama ara és que expliqueu una mica l'esquema\, per tant ja està bé\, però quan feu el el de debò a la classe al final/. heu d'intentar de fer-ho/. utilitzant altres recursos\, més paràfrasis\, més definicions\, posant exemples\, i llavors no tindrem aquesta sensació que va tan ràpid\, però és que és clar\, tenim aquesta sensació\, perquè és que realment el que fan és reproduir l'esquema\.

En aquesta mateixa línia, en altres ocasions del procés d'anàlisi metadiscursiva dels discursos produïts per l'Eulàlia s'insisteix en la utilitat dels exemples. Vegem-ho il·lustrat amb diversos fragments. El primer correspon al moment en què la professora, malgrat valorar positivament el discurs oral produït, (DAO/2 i DAO/3), recorda a l'estudiant la necessitat de posar exemples i de controlar la velocitat elocutiva:

P: algú més\, més coses que volgueu comentar\, eh/. jo he trobat que estava força bé\, l'esquema era molt clar\, quan ho feu de debò heu de posar exemples/. de cada un\, heu de-- si considereu que hi ha algun registre menys conegut per ells\, explicar-lo amb més calma\, d'acord\, a veure\, qui més\, i vosaltres/.

Més endavant, en finalitzar el tercer discurs oral planificat (DAO/3) de l'Eulàlia, una companya de la classe també insisteix en la necessitat d'utilitzar els exemples com a estratègies explicatives, tot i que comenta que trobar l'exemple adequat és sempre molt complex. Vegem-ho il·lustrat amb el comentari d'un altre company de classe:



P: Karen què li recomanaries a l'Eulàlia\.

Karen: més exemples\.

P: però és que en aquest cas/.

Xavier: (PP) però és que lo dels exemples és molt difícil\.

I per últim, al discurs acadèmic oral final (DAO/4) de l'Eulàlia, vegem com encara se li torna a comentar que utilitza pocs exemples:

P: jo el que he trobat és que per exemple tú [a l'Eulàlia] haguessis pogut usar una frase per ilustrar cada registre formal\, bé\, jo crec que hagués quedat més clar\.

Per altra banda, en relació amb els processos de reformulació parafràstica, es fa referència als diversos tipus de definicions. Es parla de la definició etimològica com un recurs que facilita que el receptor pugui entendre un concepte a partir del context intern de la paraula, dels sufixos, prefixos o lexemes que la componen. Vegem, en un fragment que correspon a la reflexió d'una pràctica oral (SI/3.2), que correspon a la sisena sessió, com es recomana directament a Eulàlia l'ús d'aquest tipus d'estratègia explicativa:

P: què més\.

Bàrbara: que quan ha dit el nom/, que era "Angi-no-sé-què"\, dir que:: perquè\, una mica d'etimologia\, que era d'angina/.

P: exacte\, fer referència a l'etimologia de la paraula\, "angi" que ve de/, del que sigui\, d'angina o de coll del que sigui\, de coll XXX\, alguna cosa més en aquesta línia/.

I més endavant, en un altre moment de pràctica oral (SI/3.2) denominada "oralització", que correspon a la vuitena sessió:

P: la closca\, escolta\, fóra bo\, també\, això ja ho vam dir\, que alguns termes que s'utilitzen en les definicions tècniques\, es busqués l'etimologia d'aquests termes\, perquè de vegades la mateixa etimologia explica moltes coses\, per exemple aquest això els clònids\, jo no tinc ni idea del que vol dir aquesta paraula\, tu ho saps/.

Carol: és-- no\.

P: no/.

Carol: ordre dels anàspids\.

P: i què són anàspids\.

Carol: una subclasse dels rèptils\, (rialles)

P: i la paraula anàspid d'on ve\.

Carol: no ho sé\.

P: ah clar/. però per poder recordar aquests termes quan expliquem a classe\, perquè els alumnes que escolten se'n recordin i puguin associar-los a alguna cosa\, és molt interessant utilitzar-- recórrer a l'etimologia\, perquè l'etimologia t'explica què vol dir aquest terme\, d'on ve\, és una paraula grega/. és una paraula llatina/. quina\, què vol dir\, de què està composta\... i això ja ens explica molt\.

### c) Estratègies de cohesió discursiva

A continuació, ens referirem a les estratègies explicatives que tenen la funció de guiar la progressió temàtica i d'explicitar l'organització del discurs. Vegem, al fragment següent, que correspon al segment de pràctiques escrites focalitzades (SI/4:PE), la intervenció de l'Eulàlia. Primer, llegeix un text "escrit per ser dit" i, per tant, molt marcat des del punt de vista de l'organització discursiva. Vegem com la professora comenta la lectura de l'estudiant:

E: en resum\ hem vist com després d'una història basada en la desigualtat la dona ha aconseguit avenços en la seva emancipació\, però tot i això\, encara hi ha presents en la mentalitat social\, moltes pràctiques i idees discriminatòries que són asumides tant pels homes com per les mateixes dones\, i que dificulten el camí necessari cap a la igualtat\, s'ha de fer tot el que calgui per a que les dones en definitiva\, la meitat de la població mundial\, no segueixin essent\, en cap aspecte\, ciutadanes de segona\, moltes gràcies per la vostra atenció\.

P: eh/. fa un resum\, on\, d'una banda\, reconeix\, el que deiem abans/. que XXX com ens ha dit a l'inici\, la dona XXX i per tant ha anat avançant al llarg de la història\, i per tant el seu paper és més important ara que abans\, però fixeu-vos a la tercera línia diu\, però tot i això\, utilitza aquest element d'advertiment\, però tot i això\, encara existeixen pràctiques i idees discriminatòries i tal\, per tant acaba dient que s'ha de fer tot el que calgui per a que les dones\, en definitiva la meitat de la població mundial\, vol dir que no són quatre gats sinó que més de la meitat de la població mundial\, no es quedin-- no segueixin sent\, ciutadanes de segona\, per tant aquest és un text que una persona pot escoltar tranquilament\, perquè està ben organitzat\, això és un text ben organitzat\, eh/. clar\, està ben organitzat perquè utilitza connectors i organitzadors textuais que marquen molt l'organització del text\, si tombeu a la pàgina trenta-tres/. [en referència al dossier ] trobareu una taula d'organitzadors discursius\

Per últim, farem una breu referència al clima de cooperació entre els estudiants. Vegem, al fragment següent, que correspon al discurs oral final (DAO/4) de l'Eulàlia, com una companya de classe l'anima dient que "ha millorat moltíssim" i que la seva actitud a l'hora de parlar en públic és molt més distesa. La professora també reforça aquesta intervenció. Vegem-ho il·lustrat:

P: digues Karen\.

Karen: que per mi eh/. per mi jo crec l'Eulàlia des del primer dia que va fer l'exposició\, se la notava molt tancada molt així\, ha millorat moltíssim\.

P: Eulàlia./

E: gràcies Karen\.

Karen: no no i a més que ho explicava molt bé\.

P: t'ha semblat que ho explicava molt bé/. t'ha semblat que era molt clar\, molt ben estructurat\, XXX\, vull dir que era molt complet\, les idees secundàries molt ben col·locades\, eh/. jo no sé si us trobeu molt nerviosos però\, la imatge que doneu quan sortiu aquí \, no és tan neguit de neguit\, eh/. fóra b que us veiguéssiu\, vull dir perquè és que realment ho feu amb una tranquil·litat\, eh/. alguna cosa més de l'Eulàlia/.

A través de les transcripcions del corpus oral que correspon a les diverses situacions que es viuen a l'aula, hem analitzat les reflexions metadiscursives que fan els companys de classe i les de la professora sobre els discursos orals planificats de l'Eulàlia en relació amb els objectius i els continguts d'aprenentatge. A continuació, ens interessa saber quines valoracions fa l'estudiant analitzada, Eulàlia, en relació amb els discursos orals dels quals ha estat receptora, amb la intenció de contrastar, posteriorment, com les seves reflexions metadiscursives influeixen sobre els discursos dels altres alumnes en la seva respectiva producció oral.

### **c) Les interaccions orals de l'estudiant: reflexió metadiscursiva de l'estudiant sobre les explicacions orals a classe de les quals ha estat receptora**

En aquest apartat analitzarem la interacció oral entre l'Eulàlia i la professora i els companys de classe, als moments en què l'estudiant valora els models de professors dels quals ha estat alumna, així com les reflexions metadiscursives de les produccions orals dels seus companys de classe. Analitzem, més endavant, les repercussions que tenen les seves opinions en els discursos orals que ella mateixa produeix.

#### *a) Actitud receptiva del professor*

Un dels aspectes que valora l'estudiant que analitzem és l'actitud atenta i receptiva de la professora quan explica i l'interès que comunica als alumnes. Al fragment següent, que correspon a la primera sessió, concretament al segment

d'aportació d'informació, vegem el que pensa l'Eulàlia sobre les actituds que la professora hauria de mostrar en les explicacions orals a classe:

P: d'acord\, vosaltres\, més coses\.

E: que:: o sigui\_ , el professor ha d'entrar amb ganes d'explicar\, que comunicui les ganes de:: no sé\_.

B: de saber-ho\.

P: és a dir que mostri un interès pel tema\, un cert entusiasme\, no/.

E: XXX si tu veus al professor entrant en una classe\, i el veus cansat i que no té ganes\, doncs tothom ja passa\, no/.

P: ja\, voleu dir que que sigui capaç de transmetre/. un cert entusiasme\, un cert interès\, això és molt important\, eh/. perquè a vegades hi ha temes que pot ser/. ara per ara no ens agraden gaire/. però quan veiem que la persona doncs/. ho fa interessant perquè ell realment està interessat en allò\, o sigui mostrar interès<3> [ *escriu a la pissarra* ]

### *b) L'ús d'estratègies per atendre l'heterogeneïtat d'estudiants de l'aula*

Realment, l'Eulàlia és una estudiant que valora enormement que l'ús d'estratègies explicatives formin part del discurs del professor, de cara a atendre la diversitat d'alumnes que conforma la classe. Ho diu insistentment, gairebé reivindicant l'obligació que té el professor de tenir en compte l'heterogeneïtat de l'aula i com a dret dels estudiants. Vegem-ho il·lustrat al fragment següent, que forma part de la segona sessió i de l'espai d'aportació d'informació:

P: Karen i Rebeca\, què més\, alguna cosa més/. [*parla espontàniament l'Eulàlia* ]

E: és important que un professor/. o sigui que coneguim bé a cada un\, perquè a vegades sembla que només s'expliquin pels tres o quatre que saben que ho enganxen de seguida i ja està\, perquè hi ha hi ha gent que té un nivell molt més baix/. i sembla que que els hi donen més importància a la gent que ja en sap/. que no a la gent que necessiten més\, i i que han de sapiguer que si en aquell alumne li costa més/. doncs donar-li més més-- o sigui estar més per ell/. i no per l'altra gent que de seguida ho enganxa\.

P: és és important\, que un professor sàpiga explicar una cosa\, de diferents maneres\, és a dir\, una mateixa idea/. tu la pots-- es pot explicar d'una manera molt formal\, però es pot explicar amb un registre més planer\, més col.loquial\, més fàcil\, i després tornar-lo a reformular amb un registre més elaborat\, què passa quan es fa d'aquesta manera\, passa/. que en la primera versió\, en la primera idea que es diu\, amb un registre formal\, aquells que deies tu\, aquells cinc o sis ho agafen\, i ja ho saben\, però n'hi ha molts altres que no\, gràcies a l'habilitat del professor de tornar a dir\, tornar a repetir aquella mateixa idea\, perquè és una idea important\, amb un registre més planer\, més col.loquial\, [*moviment constant de les mans marcant els diferents registres* ] fa que tota l'altra colla que al principi no sabia de què parlava/. ho entengui\, i llavors ja ho pugui interpretar/. en el registre formal\, m'explico\, eh/. per tant\, vosaltres quan feu

l'esquema/. quan feu el tema final/. doncs dir a veure\, aquesta idea que és important\, dir-la amb unes altres paraules més planeres\, més ben explicat\, és això\, per tant\, el fet de XXX se'n diu/. reformular una explicació\.

*c) La referència als coneixements compartits*

Un altre dels aspectes que valora l'Eulàlia del discurs d'una companya de classe és la referència explícita als coneixements compartits. Vegem, al fragment següent, que correspon al segment d'interactivitat de pràctiques orals focalitzades, (SI/3.2.) , com ella valora positivament que a l'inici i al final de l'explicació s'hagi fet referència als coneixements que es comparteixen amb els receptors, com a una forma d'implicació.

P: què faries més per implicar els receptors en el discurs/.

E: XXX\.

P: mhm\, i jo diria::\_, què més/.

Carol: coneixements compartits\.

P: alguns coneixements compartits\.

Carol: al principi i al final\.

P: sí\.

*d) La claredat i l'ordre en l'exposició*

Per últim, observem com l'Eulàlia valora la capacitat d'aclarir la informació, d'ordenar-la lògicament i d'exemplificar-la. Al fragment següent, que correspon al discurs oral final d'un estudiant (DOF/5) en l'espai de reflexió metadiscursiva, vegem com l'Eulàlia justifica la necessitat de ser clar i ordenat i de fer servir exemples. Aquest darrer és un aspecte que, com hem vist anteriorment, els companys de classe i la professora li han suggerit que incorporés als seus discursos orals en diverses ocasions:

P: a veure\, què li diries al Manel\.

E: molt bé\.

P: però per què\, per què has trobat que estava bé\.

E: XXX nerviós\, XXX no ho sé\, ha posat molts exemples\<2> o sigui que quan tu XXX jo encara no ho sabia no/. quan tu t'expliquen una cosa i ja comences a dubtar i comencen a sortir dubtes\, això ja vol dir que no t'has enterat de res\, i en canvi ho anava explicant\, i si havia excepcions o hi havia alguna correspondència-- no sé a mi no m'ha sortit cap dubte\<2> molt clar\.

P: molt clar\.

E: molt ordenat\.

P: molt ordenat\.

En aquest apartat hem analitzat les valoracions metadiscursives que fa l'Eulàlia sobre els discursos dels companys de classe i dels professors dels quals ha estat alumna. Com hem pogut constatar, l'estudiant valora extraordinàriament l'ús d'estratègies comunicatives que permetin atendre la diversitat d'estudiants que conformen l'aula i una actitud receptiva i entusiasta del professor. A continuació, per completar aquesta part de la recerca, ens interessa fer l'anàlisi del que diu ella mateixa sobre les seves produccions: quin autoconcepte té de les seves habilitats comunicatives orals i com valora les activitats en les quals participa al llarg de la SD.

#### **d) La reflexió metadiscursiva de l'estudiant sobre el propi discurs**

En aquest apartat analitzarem la reflexió metadiscursiva de l'estudiant analitzada sobre els discursos que ella mateixa produeix i l'opinió que té de les seves habilitats comunicatives orals. Com ja hem dit en diverses ocasions, es tracta d'una estudiant més aviat inhibida, que, segons manifesta en un qüestionari inicial, ha fet poques exposicions orals durant l'ensenyament secundari i pràcticament mai no se li han donat orientacions sobre com s'estructura una explicació ni sobre les estratègies explicatives que hi entren en joc. A continuació, analitzarem els seus punts de vista, il·lustrats amb les transcripcions de les seves anàlisis i amb fragments dels qüestionaris valoratius que acompanyen la SD.

##### *a) Reconeixement de la inhibició*

Com hem dit anteriorment, l'Eulàlia és una estudiant tímida, que tendeix a eclipsar-se en públic. Per exemple, observem com, al segon discurs oral planificat (DAO/2), que correspon a la tercera sessió, la professora li suggereix que dirigeixi la mirada als receptors. Ella addueix que "tremola" quan ha de parlar en públic i prefereix adreçar la mirada al guió de suport. Vegem-ho il·lustrat:

P: l'Eulàlia tenia molta dependència del paper\ molta Eulàlia\ has de mirar la gent\.

E: sí però a vegades miro però no estic pas llegint\ eh/.

P: no hi XXX\ no\ perquè si no es nota molt\ m'agradaria molt que et veiesis\.

[assenyalant la càmera ] perquè veuries l'estona tan llarga que passes dissimulant\.

perquè si no llegeixes és que dissimules\ sense mirar els companys\ sense mirar els companys\ en canvi ella mira més\ eh/ els companys\ mira els companys\ que tens vergonya/.

E: XXX\.

P: sí\ tu/.

E: jo estava molt tranquil.la/. i quan he començat a explicar/. he començat a tremolar\.

Més endavant, en demanar-li l'opinió sobre la seva intervenció oral, ella mateixa confessa:

P: tu mateixa quina recomanació et faries\ eh/.

E: (PP) XXX\.

P: eh/.

E: (P) mirar més la gent\.

P: jo crec que sí\ que hauries de mirar més la gent a l'hora d' explicar-nos\ què més\ què més li recomanarieu que fes\ què més\.

b) *La capacitat per a l'anàlisi metadiscursiva*

L'Eulàlia, en l'activitat denominada *oralització*, reconeix que ha utilitzat diverses estratègies explicatives per reformular un concepte que ha explicat una companya de classe. Manifesta que ha fet servir definicions, un suport visual, exemples i paràfrasis. Vegem-ho il·lustrat al fragment següent que correspon, dins de la setena sessió, al segment d'interactivitat de pràctiques orals focalitzades, (SI/3.2:PO):

E: he utilitzat com a estratègies/. la definició/. què més\ el suport visual/. què més\ quines altres estratègies\ XXX l'exemple al final\ què més\ quins altres\ paràfrasis d'una mateixa idea important/.

Al: XXX no ho sé\ sí\.

P: sí/. quina\.

E: lo de la mandíbula\.

P: sí\ la idea de que la mandíbula era aplanada\ has dibuixat com un bec\ vol dir que has utilitzat la comparació\ quines altres estratègies\ exemples/.

Al: XXX ha dit que no tenia la cavitat temporal o no-sé-què\.

P: sí\ d'acord\ eh/. què més ha utilitzat\ algun altre recurs/. no has fet gaire referència a lo del coneixement compartit\ la imatge del del aquesta del cap d'una tortuga\ era era molt fàcil fer aquest pont entre la informació\ eh/. molt bé\ parem aquí\.

En aquest exemple constatem que l'Eulàlia és capaç d'utilitzar termes específics i concisos per a l'anàlisi metadiscursiva del seu discurs. L'ús d'aquests termes pot constituir un indici que expliqui la reducció del temps destinat a les anàlisis conforme avança la SD, i especialment en el discurs oral final. Recordem que aquest fet és un dels aspectes que apuntàvem en el segon nivell d'anàlisi d'aquesta recerca.

A continuació, comentarem breument les opinions de l'estudiant analitzada respecte de les seves habilitats comunicatives orals i la valoració que fa de les activitats de la SD que es realitzen a l'aula. En primer lloc, recollim les respostes del qüestionari inicial, que va respondre l'estudiant en començar la SD, immediatament abans de la producció del discurs acadèmic inicial (DAO/1). En segon lloc, presentem les reflexions de l'estudiant sobre cadascuna de les activitats que conforma la SD. Per últim, l'Eulàlia fa un balanç general del que li ha significat participar a la SD sobre el discurs acadèmic oral com a estudiant de Magisteri.

### *1. Qüestionari inicial*

Al qüestionari inicial es formula la pregunta següent: "Quines habilitats i dificultats et reconeixes a l'hora de parlar en públic?" Ella respon textualment: "la vergonya i la manca de recursos lingüístics. Cap habilitat."

Com es pot desprendre de les seves paraules, abans de començar la seqüència didàctica, la valoració que fa l'Eulàlia de les seves habilitats comunicatives orals és clarament negativa. Explicita la seva inseguretats i el desconeixement i les dificultats en l'ús d'estratègies comunicatives.

### *2. Reflexió sobre les activitats realitzades al llarg de la SD*

En totes les activitats es demana als estudiants que responguin dues preguntes:

- a) Comenteu les dificultats amb què us heu trobat
- b) Valoreu aquesta pràctica i feu suggeriments per millorar-la.

#### *Activitat 1. Elaboració d'un esquema sobre el tema acadèmic*

- a) "Era difícil de resumir, ja que pot ser un tema molt més extens"
- b) "Creiem que és una pràctica per millorar l'expressió oral de cara a l'ensenyança".

El balanç que fa l'Eulàlia de la primera activitat és força general, tot i que explicita la dificultat que li suposa resumir una informació acadèmica d'un cert grau de complexitat. La segona valoració no la justifica; simplement fa una afirmació en el sentit que "és una pràctica per millorar l'expressió oral de cara a l'ensenyança"

#### *Activitat 2. La disposició del discurs en tres parts*



- a) “Com que és un tema força extens, a l'hora de sintetitzar els continguts de les parts més importants han sorgit petites dificultats.”
- b) “No creiem que s'hagi de fer res per millorar-la; suposem que el que s'ha fet és el millor mitjà per estructurar un discurs”

La valoració que fa l'Eulàlia de la segona activitat és molt similar a l'anterior. Insisteix en la dificultat que li suposa sintetitzar informació i valora positivament l'activitat perquè considera que s'ha fet com calia.

### *L'activitat 3. Els connectors*

- a) “A vegades és una mica difícil de saber si una paraula és connector o no ho és. Encara que això no passa gaire sovint.”
- b) “És una pràctica més teòrica, per dir-ho d'alguna manera, i potser és tan enriquidora com les pràctiques orals.”

L'estudiant considera que aquesta activitat, centrada en la reflexió metadiscursiva, tenia un cert grau de complexitat i, com que s'enfoca a partir d'un text escrit, ella la considera “una pràctica més teòrica”. Tot seguit, però, ho matisa valorant-la positivament, tant com les activitats orals.

### *Activitat 4. L'oralització*

- a) “A part d'haver de buscar informació sobre paraules científiques, no hi he trobat cap més dificultat”
- b) “Suposo que per poder fer una oralització més perfecta d'aquests textos caldria fer algunes pràctiques més d'aquest tipus, tan sols per un millor perfeccionament”.

La valoració que fa l'Eulàlia de l'activitat d'“oralització” és que ha estat insuficient. Segons ella hauria calgut ampliar les pràctiques per treballar més a fons les estratègies explicatives que entren en joc en aquesta activitat.

### *3) Valoració del conjunt de la SD*

Sobre la pregunta següent, formulada en finalitzar la SD: “Fes una valoració global de la SD”, l'estudiant escriu:

“Aquesta seqüència ha estat molt interessant per mi ja que hem pogut dissenyar d’una manera correcta, al nostre gust i joia, una explicació d’un tema. Per primera vegada hem tingut l’oportunitat de donar una classe, i a més, ens hem creat una imatge mental de com ha de ser un bon mestre a l’hora d’explicar, i d’aquesta manera ens hem vist nosaltres mateixos: hem estat mestres, i amb tot el que hem après durant la seqüència, ho hem fet de la millor manera possible”

A través d’aquestes valoracions, constatem que l’Eulàlia valora positivament la seva participació a la SD i manifesta que s’ha dut a terme “d’una manera correcta”. Comprovem com, al qüestionari inicial, l’Eulàlia feia una valoració absolutament negativa de les seves habilitats orals; en canvi, al final la seva autoimatge és molt més positiva i, a més, manifesta que s’ha fet una representació mental del que significa fer de mestra amb les paraules següents: “Hem creat una imatge mental de com ha de ser un bon mestre a l’hora d’explicar”, i manifesta que, amb el que ha après durant a la SD, ho ha fet de la millor manera possible.

En aquesta primera part de la tercera anàlisi de la nostra recerca hem vist el funcionament de les interaccions orals dels participants, en l’activitat conjunta durant el desenvolupament de la SD en relació amb l’estudiant analitzada. Ara veurem com evolucionen les seves produccions orals durant la fase de planificació de la tasca final. És a dir, ens interessa conèixer com s’incorporen estratègies explicatives al discurs acadèmic oral final, com a conseqüència de la influència de l’activitat a l’aula i de la interacció entre els participants.

#### 6.4. Anàlisi de l'evolució de les produccions orals planificades

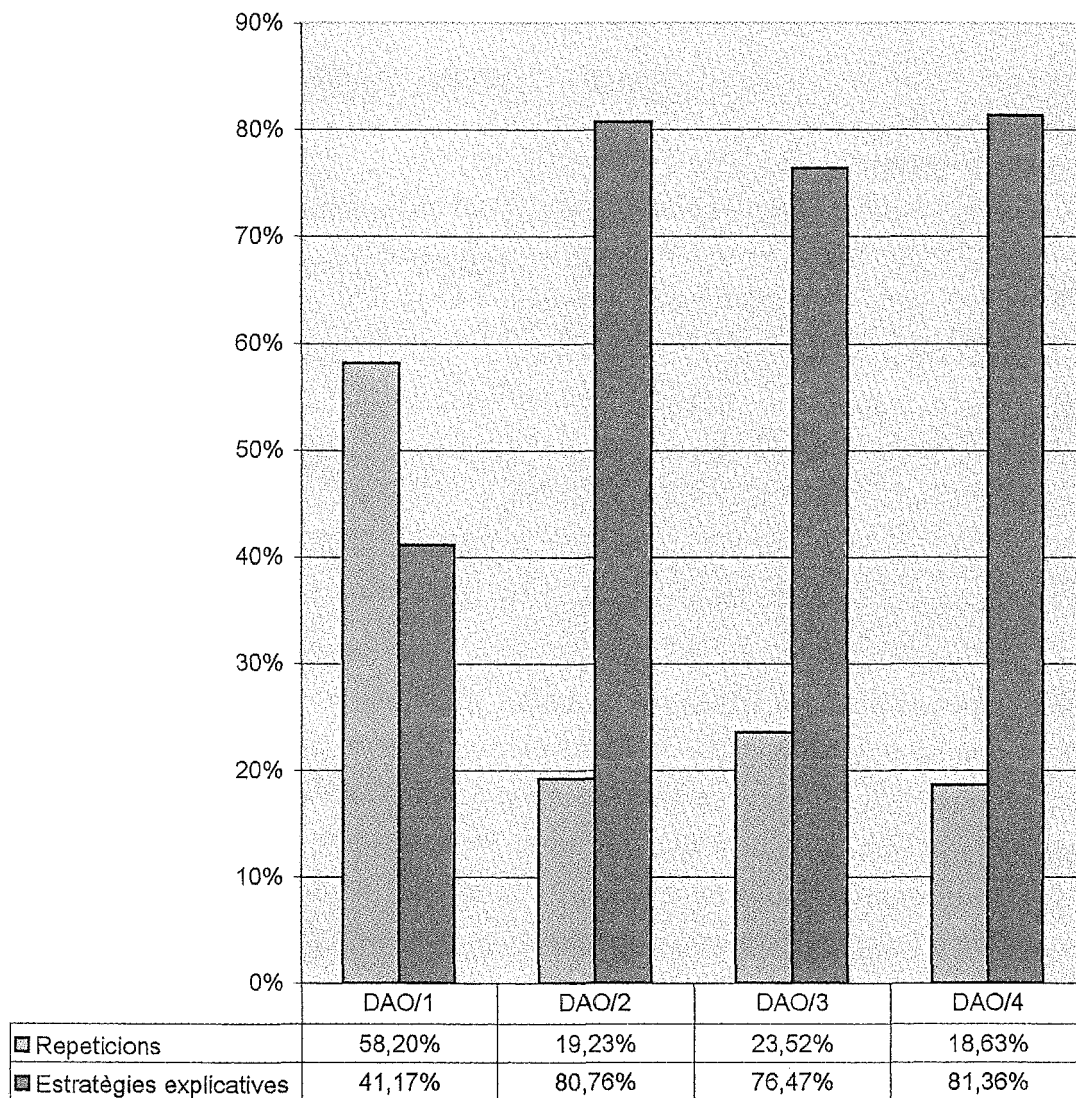
Presentem, a continuació, els resultats obtinguts pel que fa a l'evolució que es produeix en la incorporació d'estratègies explicatives als discursos orals planificats de l'estudiant analitzada al transcurs de la SD. En primer lloc, presentem els resultats genèrics de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció. En segon lloc, presentem el detall dels resultats obtinguts i en fem una breu explicació descriptiva. Finalment, a les conclusions, interrelacionarem aquestes dades amb l'anàlisi de la interacció a l'aula per complementar i integrar els resultats obtinguts.

**Taula 1. Resultats genèrics de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció**

	DAO/1	DAO/2	DAO/3	DAO/4
1. Repeticions basades en la producció de l'emissor	20 58,82%	5 19,23%	4 23,52%	30 18,63%
2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades al procés de recepció/interacció	14 41,17%	21 80,76%	13 76,47%	131 81,36%
Nombre total d'ocurrències	34 100%	26 100%	17 100%	161 100%

La classificació de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció de la taula 1 ens ha permès comprovar que l'estudiant ja incorpora als discursos segon i el tercer (DAO/2 i DAO/3) un percentatge molt elevat d'estratègies explicatives que manté al discurs final (DAO/4). En concret, les *repeticions basades en la producció* passen d'un 58% al primer, (DAO/1) a un 19% al segon (DAO/2), i a un 23% al tercer (DAO/3); disminueixen fins a un 18% al discurs final (DAO/4). En aquesta mateixa línia, el nombre d'*estratègies basades en la recepció* gairebé es multiplica a tots els discursos posteriors a l'inicial, ja que passa d'un 41% (DAO/1) a un 80% al (DAO/2); el percentatge es manté, al (DAO/3) un 76% i augmenta lleugerament al final: 81% al (DAO/4). Per tant, es fa evident la incorporació de coneixement procedimental que forma part dels objectius de la seqüència didàctica, ja des del segon discurs, alhora que augmenta la capacitat de control de l'estudiant sobre els aspectes lingüísticodiscursius i estratègics del discurs oral.

Taula 1. Repeticions basades en la producció i estratègies explicatives basades en la recepció



Taula 2 Resultats detallats de les repeticions basades en la producció de l'emissor

	DAO/1	DAO/2	DAO/3	DAO/4
<b>1. Repeticions basades en la producció de l'emissor</b>				
1.1. Repeticions aleatòries	13 38,23%	4 15,38%	2 11,76%	18 11,18%
1.2. Repeticions reparatives	4 11,76%	1 3,84%	0 0%	10 6,20%
1.3. Repeticions redundants	3 8,82%	0 0%	2 11,76%	2 1,24%
Total	20 58,82%	5 19,23%	4 23,5%	30 18,63%

De l'observació de les dades de la taula 2 sobre els resultats detallats de les repeticions basades en la producció de l'emissor, constatem que aquestes formes de repetició disminueixen de forma evident en totes les produccions al llarg de la SD. En la interpretació de les dades hem de tenir present, com dèiem en la primera anàlisi, que les diferents formes de repetició s'interrelacionen contínuament en l'ús de la llengua, tot i que per una qüestió operativa ens interessa delimitar-les.

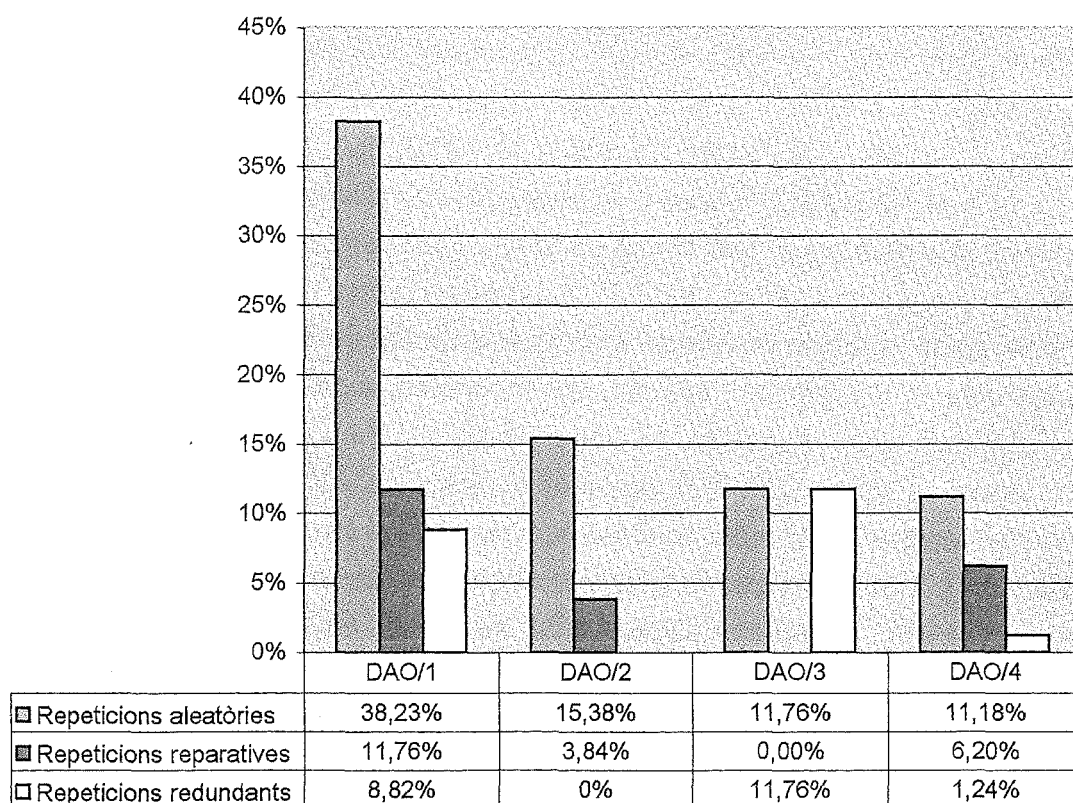
En primer lloc, les *repeticions* aleatòries passen d'un 38% (DAO/1), un percentatge molt elevat que disminueix fins a un 15% al segon discurs (DAO/2) i continua decreixent fins a un 11% a la resta de discursos (DAO/3 i DAO/4), la qual cosa ens fa pensar que l'estudiant exerceix progressivament un major control sobre els aspectes lingüístics i sobre els elements suprasedgmentals del discurs oral. És evident que en totes les intervencions hi resten traces d'aquestes repeticions, com ara vacil·lacions o trencaments sintàctics, però considerem, com dèiem també en la primera anàlisi, que determinades formes de repetició són pràcticament inevitables.

En segon lloc, les repeticions *reparatives* també disminueixen al transcurs de la SD. Passen d'un 11% al discurs inicial (DAO/1) a un 3% al segon (DAO/2); desapareixen completament al tercer (DAO/3) i tornen a aparèixer al final en un 6%

(DAO/4). La reducció d'aquest tipus de repeticions es podria relacionar amb un coneixement més gran per part de l'estudiant sobre el tema d'exposició. Considerarem, doncs, que la disminució percentual d'aquesta forma de repetició pot ser deguda, d'una banda, al coneixement sobre el tema i, de l'altra, a factors d'ordre psicològic, com ara el control sobre la tensió que l'estudiant va adquirint progressivament en el transcurs de la SD.

En tercer lloc, pel que fa a les dades obtingudes sobre les *repeticions redundants* observem una acusada fluctuació als percentatges: al discurs inicial (DAO/1) apareix en un 8% de les ocurrències, mentre que desapareixen al segon (DAO/2), per tornar a aparèixer al tercer (DAO/3) en un 11%, percentatge superior al primer; finalment, a l'últim discurs (DAO/4) decreix fins a un 1%. Més endavant, interpretarem aquestes fluctuacions amb la informació que ens aporta la primera part d'aquesta anàlisi.

Taula 2. Repeticions basades en la producció

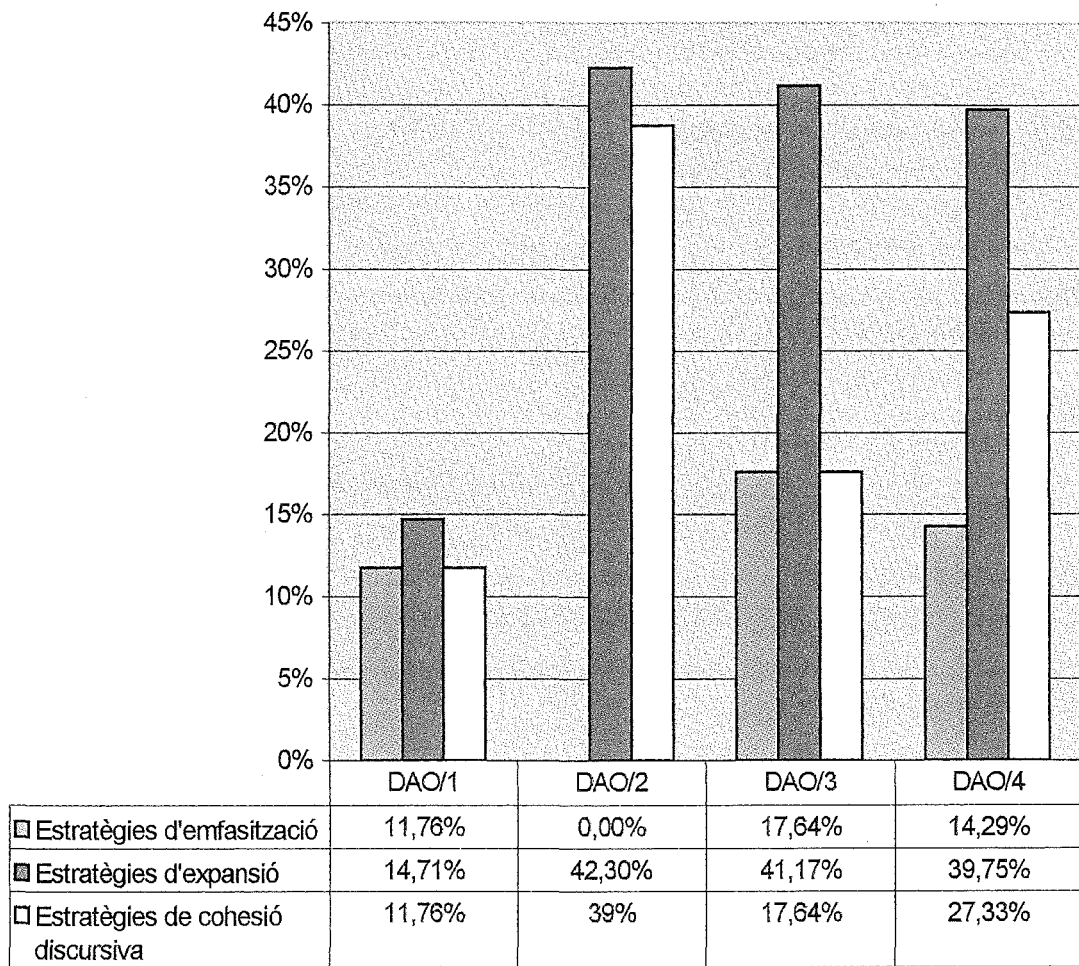


**Taula 3. Resultats de les bases que constitueixen les estratègies explicatives per regular la densitat informativa del discurs basades en la recepció**

<i>2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades al procés de recepció</i>	DAO/1	DAO/2	DAO/3	DAO/4
<b>2.1. Estratègies d'emfasització</b>	4 11,76%	0 0%	3 17,64%	23 14,29%
<b>2.2. Estratègies d'expansió</b>	5 14,71%	11 42,3%	7 41,17%	64 39,75%
<b>2.3. Estratègies de cohesió discursiva</b>	5 11,76%	10 38,46%	3 17,64%	44 27,33%
<b>Total</b>	14 43,75%	21 80,76%	13 76,47%	131 81,36%

A la taula 3 hi apareixen les dades referides a les estratègies explicatives bàsiques que permeten regular la densitat informativa en el procés de recepció/interacció. En la interpretació d'aquestes dades constatem diversos aspectes. Pel que fa a les *estratègies d'emfasització*, observem que el percentatge que apareix al primer i al darrer discursos analitzats és força similar: 11% al (DAO/1) i 14% al (DAO/4). En canvi, al segon discurs (DAO/2) no apareix ni una sola estratègia d'emfasització i al tercer (DAO/3) apareixen aquestes estratègies en un percentatge superior, un 17% (DAO/3). A la taula següent observarem si aquestes fluctuacions també es donen en relació amb l'especificitat de les estratègies. Pel que fa a les *estratègies d'expansió* apareix una diferència molt considerable entre el discurs inicial i els altres discursos. Al primer discurs (DAO/1) hi apareixen en un 14 %; en canvi, al segon (DAO/2) augmenten fins a un 42%, percentatge que es manté gairebé constant en la resta de discursos: un 41% al tercer (DAO/3) i un 39% al final (DAO/4). També pel que fa a les *estratègies de cohesió discursiva* observem la mateixa evolució. Al primer discurs n'hi apareixen en un 11%, al segon hi augmenten fins a un 38%; el tercer disminueixen fins a un 17% i el discurs final tornen a augmentar fins a un 27%. Aquestes dades ens permeten constatar que el segon discurs (DAO/2) és el que presenta percentualment més elements explícits de cohesió del discurs.

Taula 3. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa





**Taula 4. Resultats detallats de les subcategories que constitueixen les estratègies explicatives per regular la densitat informativa del discurs basades en la recepció**

<b>2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades al procés de recepció/interacció</b>	<i>DAO/1</i>	<i>DAO/2</i>	<i>DAO/3</i>	<i>DAO/4</i>
<b>2.1. Estratègies d'emfasització</b>				
2.1.1. Repetició idèntica	3 8,82%	0 0%	0 0%	10 6,21%
2.1.2. Marcadors d'importància	1 2,94%	0 0%	3 17,64%	3 1,86%
2.1.3. Pregunta epistèmica	0 0%	0 0%	0 0%	10 6,21%

<b>2.2. Estratègies de expansió</b>	<i>DAO/1</i>	<i>DAO/2</i>	<i>DAO/3</i>	<i>DAO/4</i>
2.2.1. Recursos analògics	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2.2.2. Reformulació parafràstica	5 14,70%	11 42,3%	7 41,17%	64 39,65%

<b>2.3. Estratègies de cohesió discursiva</b>	<i>DAO/1</i>	<i>DAO/2</i>	<i>DAO/3</i>	<i>DAO/4</i>
2.3.1. Repetició per encadenament	4 11,76%	0 0%	0 0%	12 7,45%
2.3.2. Dixi discursiva	1 2,94%	10 38,46%	3 17,64%	32 19,87%

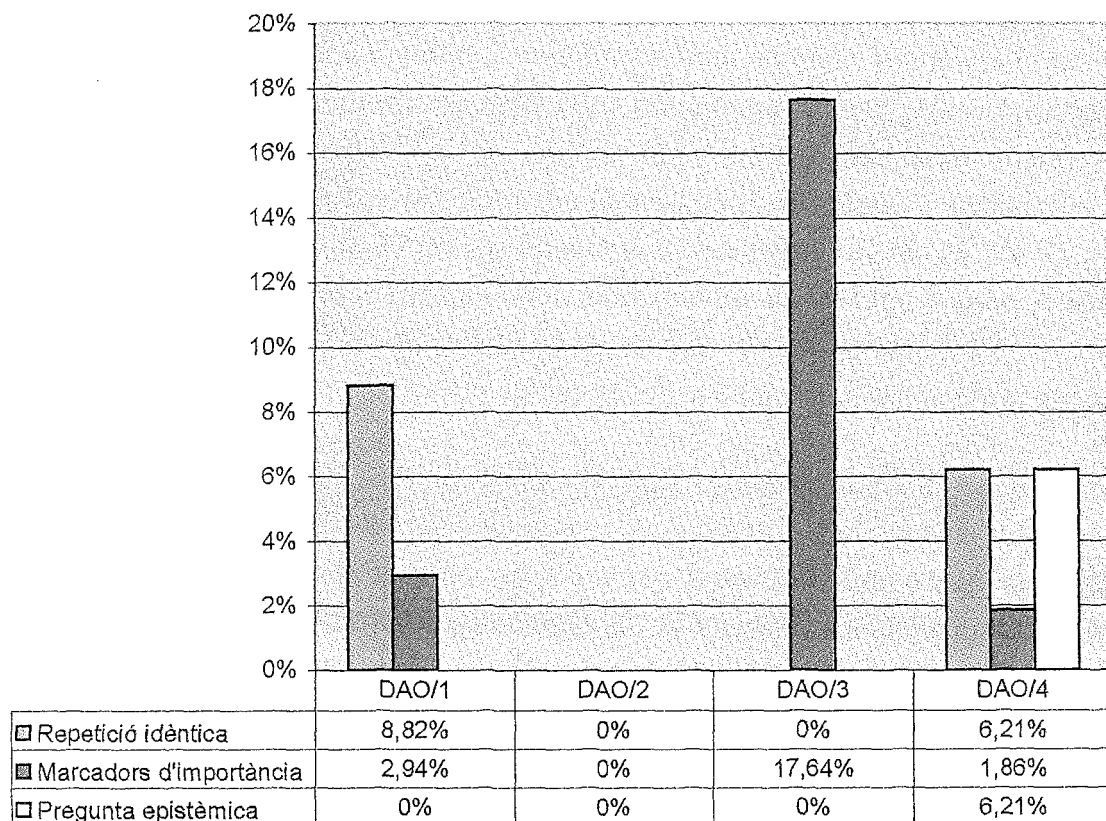
A la taula 4 observem els resultats detallats de les subcategories que configuren les estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció. Primerament, en relació amb les estratègies d'emfasització observem que el percentatge de *repetició idèntica* és similar als discursos inicial i final (8% i 6%, respectivament); en canvi, desapareix totalment al segon i al tercer discurs (DAO/2 i DAO/3). D'altra banda, els *marcadors d'importància* només apareixen en un 2% al

DAO/1 i desapareixen totalment al segon (DAO/2); a continuació, es produeix un augment espectacular (un 17% al DAO/3) i, al final, tornen a disminuir fins a un 1% (DAO/4). Sobre aquest aspecte hem de recordar, tal com hem apuntat en la primera anàlisi, que l'Eulàlia s'expressa amb un mínim d'èmfasi expressiu, de manera que produeix un discurs gairebé monotonal i en algunes ocasions produeix una corba excessivament ascendent o descendent al final de la cadena fònica, la qual cosa encara intensifica i regularitza més la monotonalitat del seu discurs oral. En canvi, pel que fa a l'ús de les *preguntes epistèmiques*, en fa un progrés especialment remarcable, perquè apareix clarament diferenciat al final respecte dels tres primers discursos. L'estudiant passa de no formular cap pregunta epistèmica a fer que aquesta categoria constitueixi un 6% de les estratègies del discurs final.

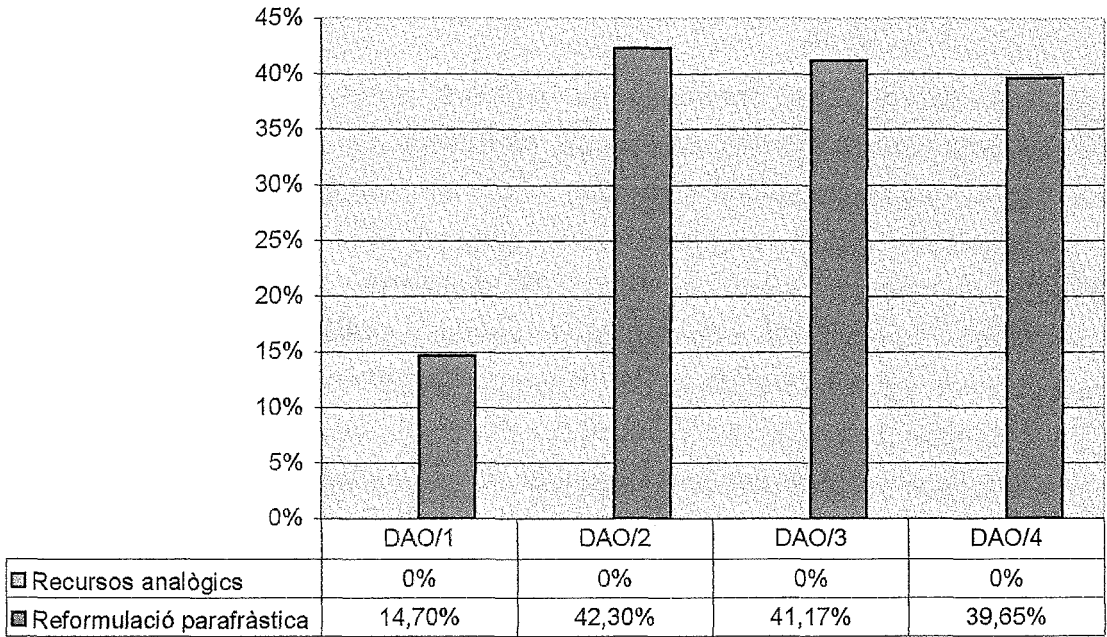
En segon lloc, en relació amb el detall de les *estratègies d'expansió*, constatem que en cap dels discursos no apareixen *recursos analògics*, la qual cosa ens fa pensar que aquests recursos no han estat motiu d'aprenentatge per part de l'estudiant. D'altra banda, respecte de la *reformulació parafràstica*, constatem que el percentatge es triplica des del discurs primer fins al darrer. Així, al discurs inicial, hi apareixen en un 14%, percentatge que augmenta fins a un 42% al segon discurs, i que es manté al tercer, amb un 41%; a continuació, disminueix lleugeríssimament fins a un 39% al discurs final.

En tercer lloc, en relació amb les *estratègies de cohesió discursiva*, observem que la *repetició per encadenament* també és desigual, ja que passa de l'11% al DAO/1 a desaparèixer totalment al segon i tercer discursos (DAO/2 i DAO/3) i, en canvi, torna a aparèixer en un 7% al DAO/4. Interpretem aquest canvi en relació amb l'altra subcategoria, la *dixi discursiva*, ja que aquesta estratègia presenta molta fluctuació. Passa de ser gairebé inexistent, un 2% al discurs inicial, a constituir el 38% de les estratègies del segon discurs; a continuació decreix fins a un 17% al tercer i augmenta lleugerament fins a un 19% al discurs final.

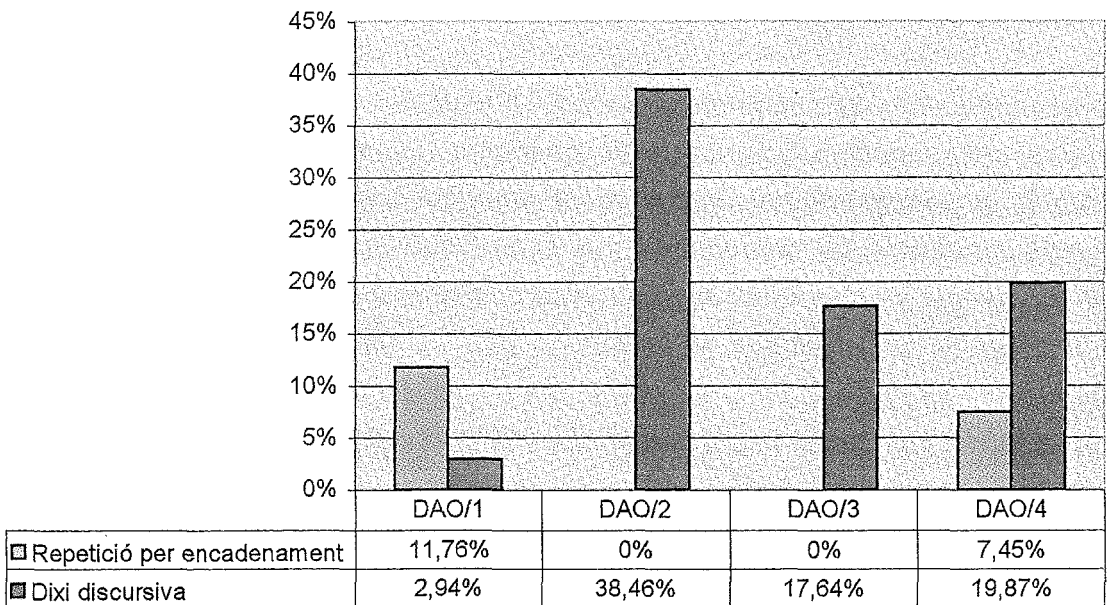
Taula 4.1. Estratègies d'emfasització



Taula 4.2. Estratègies d'expansió



Taula 4.3. Estratègies de cohesió discursiva



## 6.5. Conclusions sobre les interaccions orals a l'aula en relació amb l'evolució dels discursos orals planificats

Els resultats obtinguts mostren una evolució positiva en la incorporació d'estratègies explicatives als discursos orals planificats de l'estudiant analitzada. Així, per una banda, les repeticions basades a la producció es redueixen clarament ja des del segon discurs, perquè passen d'ocupar un 58% de les ocurrencies al discurs inicial a aparèixer únicament en un 20% de mitjana a la resta de discursos orals planificats. Per tant, el control que exerceix l'estudiant sobre els aspectes lingüísticodiscursius i els estratègics del discurs és notablement superior. Per altra banda, s'incorporen al llarg de la SD múltiples estratègies en relació amb el discurs inicial. De fet, ja al primer discurs hi apareix un 41% d'estratègies explicatives, però aquest percentatge es duplica, a la resta de discursos (DAO/2, DAO/3 i DAO/4). Ens interessa interpretar els resultats obtinguts en relació amb la primera part d'aquesta tercera anàlisi a través del seguiment de les interaccions orals entre la professora i el conjunt d'alumnes de la classe amb l'estudiant analitzada. El propòsit és, doncs, detectar indicis que permetin explicar com, quan i per què aquesta estudiant incorpora el coneixement lingüístic procedimental que hem corroborat a través de les dades obtingudes.

A continuació, interpretarem l'evolució d'aquestes dades, en primer lloc, en relació amb cadascun dels discursos orals planificats i la seva distribució temporal a la SD tenint en compte el tipus d'activitat, els objectius i continguts d'aprenentatge i les interaccions entre els participants. La interrelació entre aquests aspectes pot aportar indicis que permetin fer una interpretació global del procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral a l'aula.

*a) Indicis que expliquen la incorporació d'estratègies explicatives al segon discurs (DAO/2).*

Situem aquest discurs a la tercera sessió de la SD. Les dues sessions anteriors s'han dedicat a analitzar les característiques del discurs acadèmic oral següent, com hem vist en l'estructura dels segments, un procediment inductiu en el qual l'estudiant ha participat activament. S'ha de tenir en compte que el segon discurs (DAO/2) és la primera producció oral de l'estudiant, llevat del discurs inicial. Aquesta producció es correspon amb la darrera intervenció sobre el primer dels

objectius i, per tant, tanca la primera pràctica oral focalitzada que s'organitza a la SD.

Les dades obtingudes mostren les estratègies explicatives que s'incorporen en aquest segon discurs. D'una banda, el percentatge d'*estratègies d'emfasització* és nul, l'estudiant no n'utilitza ni en una sola ocasió. En canvi, incorpora un 42% de les *estratègies d'expansió*, tot i que encara no s'ha realitzat cap pràctica sistemàtica per a l'aprenentatge d'aquest tipus d'estratègies, i també n'incorpora un percentatge similar de *cohesió discursiva*. Les causes poden ser molt diverses i les relacionarem amb el que es fa i el que es diu a l'aula en l'activitat conjunta.

En primer lloc, comentarem els procediments lingüístics que s'incorporen. El percentatge d'estratègies d'expansió és el 42% del total de les ocurrències al segon discurs (DAO/2), les quals corresponen íntegrament a procediments de reformulació parafràstica. Interpretem aquests resultats en relació amb les interaccions orals entre la professora i el conjunt d'alumnes durant les dues primeres sessions, concretament als segments de comunicació dels objectius de la SD (SI/1). En aquest segment, la professora justifica àmpliament la necessitat de conèixer i saber utilitzar el gènere discursiu que s'ensenya, amb la intenció que els estudiants trobin sentit a incorporar estratègies en les seves explicacions a classe. Ho fa a través de diverses vies. Apel·la a la funcionalitat dels coneixements i a la seva experiència com a receptors. I, en aquest sentit, en una de les intervencions de l'Eulàlia, fent referència a la seva experiència com a estudiant, manifesta explícitament la necessitat d'utilitzar estratègies perquè els coneixements arribin a la diversitat d'alumnes de la classe. Recordem les paraules de l'Eulàlia: “De vegades sembla que [els professors] només expliquin per als tres o quatre que saben que ho enganxen de seguida i ja està, perquè hi ha hi ha gent que té un nivell molt més baix [...] i que han de sapiguer que si en aquell alumne li costa més doncs donar-li més o sigui estar més per ell”. D'altra banda, la professora també apel·la a la necessitat de saber-se explicar com una condició imprescindible per ser un bon mestre, tot valent-se, doncs, d'un argument d'incompatibilitat. I, encara més, apel·la als coneixements i a les dificultats detectades en els alumnes de la classe per justificar els objectius i els continguts d'aprenentatge. Per tant, podríem afirmar que l'estudiant, durant les primeres sessions dedicades a la reflexió sobre les característiques del gènere, pren consciència de la intenció “didàctica” de les explicacions orals de la professora i de la funció explicativa de determinades estratègies comunicatives.

En aquesta mateixa línia, un altre aspecte que pot explicar la incorporació d'aquest tipus d'estratègies és el fet següent. Immediatament abans de la producció del segon discurs de l'Eulàlia, la professora li demana que expliciti com ha previst delimitar els paràmetres de la situació comunicativa: qui figura que és, a qui s'adreça, quina part del tema explica, en quin lloc social. Considerem que la concreció dels paràmetres del context esdevé un element absolutament rellevant en la creació de situacions versemblants de comunicació. En altres paraules, la delimitació del context facilita que la representació mental de la tasca que es proposa sigui al màxim de compartida en relació amb les expectatives dels participants, alhora que constitueix un element imprescindible per valorar l'adequació de les estratègies explicatives. Per tant, és possible que l'Eulàlia incorpori determinades estratègies perquè exerceixi el rol que s'ha establert, és a dir, que actuï com una professora i sigui rebuda com a tal pels destinataris.

En segon lloc, parlarem de les estratègies explicatives de cohesió discursiva que l'Eulàlia incorpora al segon discurs (DAO/2), tenint en compte els continguts que se sistematitzen en la pràctica oral focalitzada. Aquesta és una activitat que s'orienta a treballar el primer dels objectius d'aprenentatge de la SD (saber estructurar una explicació acadèmica) i sobre el qual se'n farà l'avaluació formativa, centrada en la reflexió metadiscursiva dels elements bàsics que hi entren en joc.

Abans hem vist que la professora recorda els elements d'avaluació formativa abans d'iniciar el discurs: la disposició en tres parts, l'ordenació lògica de la informació i la diferenciació entre les idees principals i les secundàries, així com el grau d'adequació als coneixements previs dels destinataris. Per tant, és d'esperar que l'actuació dels estudiants se centri en l'objectiu comunicatiu i en els continguts que se'n deriven. Això explicaria, analitzant el detall de les estratègies explicatives, que el 38% de les que apareixen siguin de cohesió discursiva. De fet, en l'anàlisi del discurs de l'Eulàlia, es valora positivament l'ordenació de les idees i els elements explícits de cohesió discursiva, tot i que més endavant aquests elements es reprenen per treballar-los de forma més sistemàtica.

3. En tercer lloc, farem referència a les estratègies d'emfasització ja que constitueixen un dels aspectes que té més interès. Com ja hem dit anteriorment, en aquest discurs l'Eulàlia no utilitza ni una sola estratègia d'emfasització, un 0% (DAO/2), menys encara que al discurs inicial (DAO/1), en què apareixien en un 11% de les ocurrencies. Pensem que la no-presència d'aquestes estratègies pot semblar deguda al fet que encara no s'han treballat sistemàticament, però més aviat ens inclinem per altres causes. Una de les raons podria relacionar-se amb la formació dels estudiants a la preparació d'exposicions orals. Possiblement l'Eulàlia hagi preparat acuradament el seu discurs, però la nostra experiència ens demostra que la major part dels estudiants interpreten que preparar vol dir "escriure linealment el discurs i memoritzar-ne les paraules". Això té com a conseqüència que la producció pública sembli més un *recitat* o una *lectura en veu alta* que no pas un discurs contextualitzat. Fixem-nos que una bona part dels comentaris metadiscursius dels companys de classe de l'Eulàlia giren a l'entorn de la sensació de rapidesa, d'excessiva velocitat elocutiva: "va molt ràpid". L'elocució de l'Eulàlia es produeix amb un major control lingüísticodiscursiu i, per tant, va acompanyada d'una dràstica disminució de les repeticions basades en la producció: poques repeticions aleatòries i una sola repetició reparativa i cap redundància.

Podríem afirmar que el cas de l'Eulàlia és molt freqüent entre els estudiants: s'expressen amb un mínim de vacil·lacions perquè, en realitat, no *pensen* en les idees que despleguen, és a dir, en el contingut proposicional, sinó que tota l'atenció es concentra a recordar allò que s'han escrit, a retenir totes i cadascuna de les paraules del discurs. De fet, visionant l'enregistrament s'observa com l'Eulàlia es basa aparentment en un breu esquema, però que també disposa d'un redactat lineal -amb fragments subratllats-, la qual cosa fa sospitar que en realitat no explica l'esquema, sinó que focalitza tota l'atenció a recordar o a mirar d'esquitllada les paraules que ha previst. Aquesta concentració en els mots -o el fet de donar el discurs per preparat quan s'ha textualitzat com si es tractés d'un text escrit- fa que no es despleguin idees en interrelació amb el *feed-back* que aporta el context. La conseqüència és un discurs sense emfasització, absolutament monòton i, evidentment, des d'aquest punt de vista, molt poc comunicatiu.

El procés de preparació que segueix l'Eulàlia és un procés incomplet. El pas del recitat o memoritzat al pas d'un *text creat en el context* requeriria modificar o completar el procés de preparació. Això implicaria la realització d'altres operacions.



Per exemple, l'operació de convertir el text escrit lineal en un guió personal o bé la d'organitzar un esquema amb les idees nuclears ben seleccionades, interrelacionades lògicament i distribuïdes en l'espai. En realitat, si es disposa de prou cabal lingüístic, les paraules es creen al moment de la producció i les idees flueixen harmònicament, tot mostrant un discurs cohesionat i una imatge de naturalitat i de credibilitat molt evidents.

D'altra banda, les estratègies d'emfasització són les més vinculades amb factors d'ordre actitudinal. En aquest sentit, a l'autovaloració de l'inici de la SD, l'Eulàlia es reconeix com una estudiant especialment inhibida. Per tant, en l'anàlisi de les causes del progrés no podem fer referència únicament a continguts de tipus procedimental, sinó que també s'ha de valorar la influència dels aspectes d'ordre psicosocial. Al discurs tercer constatarem quins indicis ha aportat l'anàlisi de les interaccions a l'aula entre els participants, per confirmar si l'Eulàlia ha trobat un espai d'expressió i d'acceptació que ha revertit en l'ús d'aquest tipus d'estratègies.

*b) Indicis que expliquen la incorporació d'estratègies explicatives al tercer discurs (DAO/3).*

Situem aquest discurs a la setena sessió de la SD. La intervenció de l'Eulàlia forma part dels darrers discursos orals planificats que els estudiants produeixen en relació amb el tercer dels objectius de la SD: "saber utilitzar estratègies per fer entendre els coneixements". Aquest és, doncs, l'objectiu d'aprenentatge més vinculat a les estratègies explicatives.

Les dades obtingudes mostren, d'una banda, que les repeticions basades a la producció es mantenen per sota del discurs inicial, però que s'incrementen en un percentatge lleugerament superior al segon discurs. D'altra banda, les estratègies explicatives basades a la recepció i la interacció es mantenen en un percentatge elevat, en un 76% de les ocurrències, un percentatge similar al discurs anterior.

Una primera lectura de les dades obtingudes sobre repeticions basades a la producció es podria interpretar en clau negativa. Semblaria lògic que, com més s'avança en la SD, més coneixement i seguretat s'adquireix i, per tant, major control i domini sobre el gènere discursiu. Des de la perspectiva de l'evolució dels

discursos, i encara que sembli contradictori, considerem positiu l'increment de les repeticions basades en la producció, i això per diversos motius. En primer lloc, perquè l'Eulàlia, tal com hem dit anteriorment, al segon discurs tendeix a reproduir oralment un text memoritzat i és per això que presenta relativament poques vacil·lacions, en un discurs que resulta artificios i poc emfàtic. Per això, considerem que és un bon símptoma, i una mostra de l'avenç del procés de desinhibició de l'Eulàlia, el fet que sigui capaç d'explicar-se de forma més contextualitzada en interrelació amb el *feed-back*, que aporta la situació, malgrat que incorpori vacil·lacions pròpies de la immediatesa de l'oralitat.

Relacionem aquest procés de desinhibició de l'Eulàlia amb la creació a l'aula d'un clima de cooperació entre els i les participants. D'una banda, vinculat al treball cooperatiu i a la comunicació en tots els àmbits: treball per parelles, en petit grup i col·lectiu. En aquestes esferes més *privades* l'Eulàlia pot trobar un espai que facilita l'aproximació entre iguals. D'altra banda, vinculem aquest clima a la constant preservació de la seva imatge i la valoració positiva o atenuada que fan els participants sobre els seus discursos. Recordem les paraules d'una companya en què li valora precisament la seva seguretat. Per últim, vinculem també aquest procés de desinhibició a la possibilitat que tenen tots els alumnes d'intervenir contínuament en la vida de l'aula, ja sigui per aportar informació sobre els continguts o ja sigui per dur a terme la reflexió metadiscursiva sobre els discursos dels seus companys. Dit amb altres paraules, l'Eulàlia no només intervé en públic en els discursos orals planificats sinó que, com tots els altres estudiants, intervé contínuament i participa amb les seves aportacions a la construcció del discurs col·lectiu.

A continuació, analitzem les estratègies explicatives basades en el procés de recepció/interacció. El percentatge d'ocurrències és similar al del segon discurs, tot i que disminueixen lleugerament al tercer discurs (vegeu la taula -4). La diferència més rellevant és l'equilibri que apareix en l'ús dels diferents tipus d'estratègies explicatives.

1. En primer lloc, en relació amb el tercer discurs, les estratègies d'expansió, que són les que es treballen de forma més sistemàtica, apareixen en un percentatge similar al del discurs anterior. La diferència és que en els discursos anteriors s'utilitzen procediments de reformulació parafràstica basats únicament en la sinonímia o en el pas d'un registre lingüístic a un altre. En canvi, les estratègies

d'expansió que formen part del tercer discurs de l'Eulàlia són molt més diversificades. Es basen en diversos procediments de reformulació parafràstica: les definicions hiperonímiques, les sinonímiques, les etimològiques i els exemples no analògics. Així, a través de les dades obtingudes observem com l'Eulàlia incorpora aquells procediments lingüístics que se sistematitzen en activitats específiques; és a dir, no pas aquells que "es diu que s'han d'utilitzar" sinó els que es treballen focalitzadament perquè s'incorporin i dels quals se n'analiza l'ús. En aquest sentit, per exemple, els resultats mostren que, malgrat que en diverses ocasions s'hagi parlat de la utilitat dels recursos analògics, no se n'ha fet cap pràctica específica i, de fet, l'Eulàlia no incorpora en cap ocasió ni una sola analogia als seus discursos orals.

En segon lloc, pel que fa a les estratègies d'emfasització, apareixen en un 17% de les ocurrències, un percentatge molt elevat si considerem que en el discurs anterior (DAO/2) el percentatge era nul. Ja hem exposat les raons que semblen més evidents per explicar aquest increment en les estratègies d'emfasització. De fet, s'incorporen els marcadors d'importància, però com que l'Eulàlia tendeix a no marcar la intensitat articulatòria de determinades unitats del discurs, se li suggereix l'ús de preguntes retòriques o epistèmiques que poden ajudar-la en aquesta funció emfasitzadora, per compensar una entonació monotonal. En l'anàlisi de la reflexió metadiscursiva dels discursos dels companys de classe, ella mateixa els suggereix en diverses ocasions la incorporació d'aquest tipus d'estratègies. Si analitzem breument l'efecte que han tingut aquests suggeriments i aquestes reflexions, comprovem que al discurs final, les dades obtingudes corroboren que ella mateixa les ha incorporades en el discurs final.

3. En tercer lloc, en relació amb les estratègies de cohesió discursiva, observem apareixen en un percentatge considerablement inferior al del segon discurs. Interpretem aquesta reducció per dues raons. D'una banda, perquè l'objectiu del segon discurs se centra a la sistematització d'aquest tipus d'estratègies (per tant, la seva incorporació, des d'aquest punt de vista, semblaria lògica). I de l'altra, coincidim amb els estudis actuals sobre els processos d'aprenentatge que mostren que el progrés no és lineal, sinó que l'avenç (en el nostre cas, la progressiva incorporació de procediments lingüístics), es du a terme amb discontinuïtats i trencaments, ja que la construcció de coneixements es perfila com un doble

moviment d'avenç i de retorn. Aquest moviment subratlla el caràcter dinàmic del procés d'ensenyament i d'aprenentatge i indica que l'exercici d'influència educativa és un fenomen complex i divers que opera en múltiples nivells. En altres paraules, els resultats obtinguts mostren que la incorporació d'estratègies explicatives no sempre es realitza de manera que graviti en adquisicions anteriors totalment consolidades, sinó que la creació de múltiples situacions d'ús, en interrelació amb les de reflexió metadiscursiva, facilita aquest procés dinàmic de consolidació dels procediments lingüístics.

**7. Conclusions: la interrelació dels tres nivells d'anàlisi**

## 7. Conclusions: la interrelació dels tres nivells d'anàlisi

L'interès d'aquest treball, com ja hem apuntat a l'inici, ha estat contribuir a l'elaboració d'un model d'ensenyament de la llengua oral per als nivells acadèmics superiors que tingués en compte, d'una banda, els coneixements específics del gènere discursiu que s'ensenyava i, de l'altra, la relació entre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal. Malgrat la diversitat de factors que hi intervenen i la complexitat i l'amplitud que suposa aquest objectiu, confiem que aquest treball contribuirà a proporcionar uns elements de reflexió al professorat que li permetin prendre decisions sobre què cal ensenyar i sobre com és possible fer que els estudiants millorin la seva competència oral. I, d'altra banda, també confiem que l'ensenyament de l'oralitat formal serà, cada vegada més, motiu d'altres treballs de recerca que permetran aprofundir en aquest mateix sentit.

L'objectiu de la nostra recerca ha estat, doncs, explicar, a partir d'una situació natural d'aprenentatge, de quina manera la incorporació de determinats coneixements en el discurs oral que s'ensenyava s'interrelaciona amb els processos d'aprenentatge. És a dir, hem pretès comprendre i explicar els mecanismes a través dels quals l'ensenyament pot ajudar a fer que els alumnes progressin en el domini del discurs oral.

Hem partit de la idea 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 exposats als primers capítol, exclusivament naturals i espontaneistes del procés d'aprenentatge, segons els quals únicament cal crear a les aules situacions d'ús de la llengua perquè els alumnes millorin la seva competència oral. I també ens allunyem de la idea que l'habilitat de "parlar" depèn d'un estil personal que algunes persones posseeixen i d'altres no.

A través d'aquesta recerca hem volgut mostrar que la millora en la competència comunicativa és el resultat d'un procés actiu de construcció per part de l'estudiant i que també és fruit d'una intenció clarament educativa per part de l'ensenyant. Per ajudar realment a aprendre cal saber què s'ha d'ensenyar i què aprèn un alumne en una situació concreta, com interioritza els continguts que són

objecte d'aprenentatge i com aquests continguts incideixen en el domini progressiu que adquireix del discurs oral.

En aquest treball, ens hem centrat en les explicacions orals a classe i hem establert una categorització de les estratègies que hi entren en joc per ajudar a fer entendre el coneixement i per interessar els estudiants. Per establir aquestes categories d'anàlisi hem partit de la interrelació entre tres perspectives:

1. Els estudis sobre el contrast gramatical i textual entre oralitat i escriptura, especialment els que descriuen els gèneres discursius no espontanis (Gregory i Carroll, 1978; Ochs, 1983; Castellà, 1994) que ens han aportat les característiques lingüísticodiscursives específiques de les situacions orals formals.

2. La caracterització del gènere discursiu. El discurs acadèmic oral ha estat motiu de recerca, en primer lloc, dels estudis provinents de la pedagogia i de la psicologia de l'educació. Les seves recerques se centren, d'una banda, en l'anàlisi de les diferències entre les estratègies que apareixen en el discurs oral dels professors considerats "experts" i els principiants (Sánchez i altres 1994). D'altra banda, aquests estudis aporten recursos i reflexions generals per incidir en l'eficàcia pedagògica a l'aula (Chilcoat, 1989; Gibbs, Habeshaw i Habeshaw, 1992; Castelló, 1994).

3. Els estudis d'àmbit sociolingüístic que, des de l'anàlisi del discurs s'han interessat per les estratègies comunicatives que conformen el discurs acadèmic oral. Les recerques actuals situen la intenció "didàctica" del professor com l'element més rellevant en la selecció d'estratègies comunicatives. Conformen aquestes estratègies dos grans components, l'argumentatiu (Cros, 1999) i l'explicatiu, relacionats tots dos amb la doble intenció de fer entendre els coneixements i d'interessar els estudiants. Tot i la dificultat de destriar aquests components, en la nostra recerca ens hem interessat pel segon, l'explicatiu.

Situats en les estratègies explicatives ens hem centrat en aquelles que permeten regular la densitat informativa del discurs perquè són les que es relacionen amb l'especificitat de la situació discursiva. Les estratègies que tenen més rendiment són les que s'orienten a organitzar i dosificar els coneixements, sovint disminuint la condensació d'informació per fer-los al màxim de comprensibles i eficaços. Les

explicacions dels professors -potser més que no cap altre discurs- han de configurar-se tenint en compte el component dialògic, en el sentit bajtinià, i coneixement compartit amb els estudiants i això vol dir regular contínuament la densitat d'informació perquè resulti adequada a la finalitat didàctica.

Hem considerat que les estratègies destinades a dosificar la densitat informativa de les explicacions es basen, sobretot, en les diferents formes d'insistir i de reiterar la informació nuclear. Partint d'aquest supòsit, hem establert una categorització de les formes de repetició basant-nos, en primer lloc, en els estudis provinents de la retòrica clàssica i de la nova retòrica (Lausberg, 1949; Mortara, 1988; Perelman i Olbrechts-Tyteca, 1958) i, per altra banda, en els estudis lingüístics (Fuchs, 1982; Cabré, 1995; Halliday i Hasan, 1976). En segon lloc, ens hem basat en els estudis que provenen de l'anàlisi del discurs oral (Tannen, 1987; Norrick, 1987) que s'han interessat pel fenomen de la repetició en situacions conversacionals.

La base de la nostra categorització ha partit dels tipus de repeticions proposats per Norrick (1987), en contextos interactius. Aquest autor diferencia entre les autorepeticions i les heterorepeticions. Per a la nostra recerca n'hem fet l'adaptació al corpus no-interactiu i hem optat per distingir entre dos tipus de repeticions:

a) Les repeticions basades en la producció de l'emissor, més pròximes a les autorepeticions, que hem categoritzat com a aleatòries, reparatives i redundants. Aquestes repeticions contribueixen a disminuir la densitat informativa del discurs oral, però, a diferència de les altres, no aporten cap operació significativa sobre la primera ocurrència i poden dificultar la recepció del discurs.

b) Les estratègies explicatives basades en el procés de recepció i d'interacció, més pròximes a les heterorepeticions. Les hem categoritzades com a estratègies d'emfasització, d'expansió i de cohesió discursiva i n'hem establert les corresponents subcategories.

L'anàlisi avaluativa de les explicacions orals que produeixen els alumnes ens ha permès analitzar les estratègies categoritzades i comprovar si els alumnes han assolit allò que era objecte d'aprenentatge i que els alumnes han reconegut com a



objectius. En aquest sentit, hem volgut donar resposta a una primera pregunta referida a l'aspecte següent:

1. De quina manera es reflecteixen els objectius i els continguts en les produccions orals posteriors, en finalitzar el cicle d'aprenentatge?

Des del punt de vista de la incidència de l'ensenyament hem partit de la convicció que la millora en el domini de l'oralitat depèn, en gran mesura, de com s'ensenya, és a dir, de com es planifica i de com s'organitza una seqüència didàctica a l'aula. Aquest plantejament suggereix múltiples preguntes. En aquesta recerca, ens hem limitat a les següents, referides a dos aspectes:

2. Quins formats adopta l'activitat conjunta perquè s'afavoreixi la participació activa dels estudiants? Quines operacions entren en joc en cada activitat ?

3. Quin és el paper que hi té la interacció entre professor i alumnes? I entre els mateixos alumnes?

Hem relacionat aquestes tres preguntes amb els tres nivells d'anàlisi que hem establert i n'hem obtingut uns resultats parcials. La interrelació entre aquests nivells ens ha permès detectar una sèrie d'indícis que permeten explicar quins mecanismes d'ensenyament poden tenir repercussions en l'aprenentatge de la llengua oral i quins indícis en l'aprenentatge poden fer variar determinades formes d'ensenyament.

Abans d'entrar en la concreció dels nivells d'anàlisi, en interessa remarcar algunes consideracions sobre el mateix disseny de la recerca. Hem pogut comprovar, en les conclusions parcials, que tots tres nivells estan mútuament relacionats, ja que els resultats mostren que el progrés en la incorporació d'estratègies explicatives està en relació amb les formes d'organització de l'activitat conjunta i amb el tipus d'interacció que s'estableix entre els participants.

Aquesta consideració coincideix amb els enfocaments didàctics comunicatius que hem exposat a la primera part d'aquest treball. Breen (1990) afirma que en un enfocament basat en el procés, es poden integrar els objectius, els continguts i la metodologia i es poden complementar en una interrelació dinàmica. Considerem que

la construcció de coneixement lingüístic es porta a terme a través de la parla i de l'acció, és a dir, hi ha una connexió indestriable entre les formes d'organitzar l'ensenyament i uns objectius i continguts d'aprenentatge.

D'aquesta metodologia d'anàlisi, se'n poden derivar uns punts de reflexió sobre el procés que se segueix en les programacions actuals de llengua. L'apropiació per part dels estudiants d'uns continguts lingüístics requerirà molt més que la planificació o la seqüenciació detallada d'aquests continguts d'aprenentatge. Requerirà, sobretot, una estreta interrelació amb una metodologia adient per aprendre els continguts. En aquest sentit, ens permetem qüestionar les orientacions didàctiques divulgades al Disseny Curricular per a l'Ensenyament Obligatori de l'àrea de llengua sobre les seqüenciacions de continguts, en les quals sembla que per programar es proposi al professorat seguir un eix vertical: dels objectius a les activitats d'aula. Segons el nostre punt de vista, no es tracta d'anar del primer nivell de concreció al segon (dels objectius a la seqüenciació dels continguts), i del segon al tercer nivell de concreció (dels continguts a les activitats), sinó que es tracta d'un procés dialèctic i recursiu que permeti planificar articuladament *què* es pretén ensenyar i *com* s'ensenyava i s'aprèn, és a dir, es tracta d'interrelacionar objectius, continguts d'aprenentatge i metodologia en un doble eix, horitzontal i vertical. Aquest ha estat el procediment metodològic que hem seguit en la nostra recerca.

### **La seqüència didàctica com a enfocament metodològic per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal**

La resposta a les preguntes que hem formulat en la recerca s'ha donat a les conclusions parcials de cadascun dels tres nivells d'anàlisi. Tot seguit, presentarem unes conclusions que els interrelacionen, considerant la seqüència didàctica com a unitat global d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal, en la qual els participants interactuen per a la consecució dels objectius que es proposen.

Recordem que el primer nivell d'anàlisi ens ha permès conèixer fins a quin punt han estat assolits els objectius i continguts d'aprenentatge de la seqüència; les dades obtingudes han mostrat que s'ha produït, efectivament, un aprenentatge. En segon lloc, hem analitzat quina influència han tingut en l'aprenentatge les formes d'organització de l'activitat conjunta; l'elaboració d'un mapa de la interactivitat ens

ha permès obtenir una visió de conjunt de les formes d'organització dels participants en l'activitat a l'aula i ens ha permès determinar les operacions cognitives que entren en joc en les pràctiques, durant el desenvolupament de la SD. En tercer lloc, l'anàlisi de la interacció oral a l'aula entre els participants, és a dir, les anàlisis metadiscursives realitzades pels companys de classe i per la professora ens han permès identificar indicis de per què es produeix aprenentatge. I, per últim, l'evolució dels discursos orals planificats en interrelació amb l'anàlisi metadiscursiva ens ha permès analitzar encara amb més detall aquests indicis, en interrelació amb la dinàmica d'incorporació d'estratègies explicatives en el transcurs de la SD. Vegem les conclusions sintetitzades en el quadre següent.