

Nuria SALÓ I LLOVERAS

LA COMUNICACIÓ A L'ESCOLA

Tesi Doctoral dirigida per C. GENOVARD



Departament de Psicologia de l'Educació  
Facultat de Lletres  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Any 1.987

Si volem ensinistrar-nos en l'ús conscient i eficaç de les paraules, si volem comprendre i utilitzar millor la nostra facultat de parlar, si volem entendre tota l'extraordinària importància de la nostra vida privada i pública, hem d'aturar-nos almenys un moment a reflexionar sobre aquest tema. Les paraules, les llengües que parlem, són per nosaltres una part extensa i important d'un marc molt més ampli i variat, el marc de la comunicació. Si volem comprendre per què és important saber parlar i escriure, hem de comprendre quan, com i perquè és necessari comunicar-se. Sobre el fons general de la comunicació veiem més clares les característiques que fan de l'ús de la parla el "saber fer", la tècnica més important, tal vegada, que l'espècie humana hagi sapigut conquerir en el seu esdevenir biològic i històric.

(Tullio de Mauro. Guia para el uso de la palabra. 1.982)

## AGRAÏMENTS

Aquest estudi no s'haguès pogut realitzar sense l'ajut de diverses persones i institucions.

En primer lloc, expresso el meu reconeixement, al director de la tesi Dr. C. Genovard per la seva fidel col·laboració i l'estímul que m'oferí en tot moment.

Un agraïment especial al Professor J.P. Bronckart, de la Universitat de Ginebra, que ha seguit l'elaboració d'aquest estudi, pels seus consells i suport constant.

Així com, al Dr. H. Boada, el qual ha contribuït ha enriquir considerablement amb les seves aportacions la recerca efectuada.

He d'esmentar, també, les orientacions i suggeriments de la Dra. C. Angel, que m'han estat molt profitosos en les diverses etapes d'elaboració del treball.

He de donar gràcies, a més, a les escoles on he pogut anar i als seus respectius professors i alumnes, els quals hem van permetre realitzar una llarga tasca d'observació en les seves classes.

Finalment, vull fer constar que la realització d'aquest estudi ha estat possible gràcies a l'ajut de la Fundació Jaume Bofill, que hem permetè cobrir les despeses materials inicials.

El meu agraïment també a tots aquells que han intervingut en distints aspectes de la llarga elaboració d'aquest estudi.

AGRAIMENTS .....	2
INDEX .....	3
PRIMERA PART	
PLANTEJAMENT GENERAL .....	12
INTRODUCCIO	
CAPITOL I: USOS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIO	
1.1. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE COMUNICACIÓ. ...	20
1.1.1. L'estudi de la comunicació.....	21
1.1.2. Llengua i comunicació.....	29
1.1.3. Competència comunicativa i compe- tència interactiva.....	34
1.2. LA COMUNICACIÓ A L'ESCOLA.....	36
1.3. ELS ACTES DE PARLA.....	42
1.4. ELS ANALISTES DE LA CONVERSA.....	46
1.4.1. L'etnometodologia.....	47
1.4.2. La sociolingüística conversacional.	53
1.4.3. L'etnografia de la comunicació.....	57
1.4.4. Les màximes de la conversa.....	60
1.4.5. Construccions esquemàtiques.....	62
1.5. US I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ. ....	64
1.5.1. Les funcions comunicatives.....	65
1.5.2. Les aportacions de Vigotski.....	73
1.5.3. El paper de l'adult en la inter- acció. ....	76
1.5.4. La interacció adult-nen. ....	80
1.5.5. La regulació comunicativa.....	96
1.5.6. L'estudi de l'ús i estratègies de la parla en el diàleg a la classe...	112

1.5.7. La interacció a l'aula.....	119
1.5.7.1. Els models d'anàlisi de la interacció.....	122
1.5.7.2. Models d'anàlisi del discurs.....	141

## CAPITOL II: OBJECTIUS I ENFOC METODOLOGIC.

2.1. OBJECTIUS.....	161
2.2. ENFOC METODOLOGIC.....	163
2.2.1. Mostra.....	166
2.2.2. Procediment.....	167
2.2.3. Transcripcions.....	169
2.2.4. Quantificació.....	170
2.2.5. Construcció de les unitats d'anàlisi.....	171
2.3. ESTUDI DE L'ANÀLISI DELS DIALEGS.....	174
2.4. TERMINOLOGIA.....	177

## SEGONA PART

### CAPITOL III: LA COMUNICACIÓ ORAL A LA CLASSE.

3.1. INDEX.....	179
3.2. ANÀLISI DELS RESULTATS.....	181
3.3. ANÀLISI DE LES ACTIVITATS COMUNICATIVES.....	184
3.3.1. Descripció de les activitats.....	185
3.3.2. Descripció dels temes.....	187
3.3.3. Objectius plantejats pels professors.....	189
3.3.4. Comentari.....	191
3.4. ANÀLISI GENERAL DELS RESULTATS.....	202
3.4.1. Anàlisi quantitatiu i comentari.....	203
3.4.2. Resultats totals de cada categoria per cursos.....	208

3.5. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DEL PROFESSOR.	
ANALISI QUANTITATIU I QUALITATIU PER CATEGORIA...	209
3.5.1. Resultats generals del professor per cada categoria d'ús. ....	210
3.5.2. Categories d'ús de la parla del professor..	214
3.5.2.1. Categoria Ordres. Comentari.....	224
3.5.2.1.1. Categoria Aporta informació global sobre l'activitat.....	227
3.5.2.1.2. Categoria Planifica i organi- za l'activitat. ....	230
3.5.2.1.3. Categoria Dirigeix l'activitat....	237
3.5.2.1.4. Categoria Indica situació fí- sica.....	242
3.5.2.1.5. Categoria Indica direcció de l'atenció.....	245
3.5.2.1.6. Categoria Cloenda de l'activitat..	249
3.5.2.1.7. Categoria Comentaris, explica- cions i síntesi.....	251
3.5.2.2. Categoria Sol.licitacions. Comentari...	258
3.5.2.2.1. Categoria Sol.licita relacionar...	263
3.5.2.2.2. Categoria Sol.licita descripció d'elements absents.....	271
3.5.2.2.3. Categoria Sol.licita descripció d'elements presents.....	291
3.5.2.2.4. Categoria Sol.licita comparar.....	301
3.5.2.2.5. Categoria Sol.licita projectar....	304
3.5.2.2.6. Categoria Sol.licita valoració pròpia.....	309
3.5.2.3. Categoria Aportacions. Comentari.....	318
3.5.2.3.1. Categoria Síntesi intervenció alumne.....	321
3.5.2.3.2. Categoria Comentaris interven- ció alumnes.....	326

3.5.2.3.3. Categoria Reprodueix interven-	
ció alumne.....	335
3.5.2.4. Categoria Avaluacions. Comentari.....	34
3.5.2.4.1. Categoria Valoració positiva o	
negativa.....	343
3.5.2.4.2. Categoria Expectativa.....	346
3.6. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DELS ALUMNES: ANÀ-	
LISI QUANTITATIU I QUALITATIU PER CATEGORIA.....	348
3.6.1. Resultats generals de l'alumne per cada	
categoria d'ús.....	349
3.6.2. Categories d'ús de la parla dels alumnes..	352
3.6.2.1. Categoria Denominacions. Comentari..	358
3.6.2.1. Categoria Descripcions i textos. Co-	
mentari.....	379
3.6.2.3. Categoria Expressió i projecció	
d'emocions. Comentari.....	388
3.6.2.4. Categoria Valoració activitat prò-	
pia o del grup.....	390
3.6.2.5. Categoria Si-No. Comentari. ....	393
3.6.2.6. Categoria Sol.licita atenció del	
professor. Comentari.....	396
3.6.2.7. Categoria Pren la iniciativa per	
proposar activitats. Comentari.....	398
3.7. COMPARACIÓ ENTRE LES CATEGORIES DEL PRO-	
FESSOR I DE L'ALUMNE: .....	400
3.8. RESULTATS QUANTITATIUS DE L'ADREÇA DEL	
PROFESSOR A LA CLASSE:.....	405
3.9. RESULTATS QUANTITATIUS DE LA INTERACCIÓ	
PER CADA CURS.....	408
3.9.1. Resultats quantitatius de la inter	
acció per cada curs. ....	409
3.9.2. Comentari.....	429

## TERCERA PART

### CAPITOL IV: ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

4.1. ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.....	434
4.2. DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES DE L'ESTRUC <u>TURA</u> INTERACTIVA.....	439
4.2.1. Categories del professor en l'es- tructura interactiva.....	441
4.2.2. Descripció de les categories del professor.....	445
4.2.2.1. El professor reproduïx la in- tervenció de l'alumne.....	445
4.2.2.2. El professor proporciona als alumnes elements d'informació sobre el tema. ....	448
4.2.2.3. El professor introdueix l'ac- tividat i sol·licita una apor- tació d'informació als alumnes... ..	450
4.2.2.4. Marques.....	450
4.2.2.5. El professor sol·licita la par- ticipació verbal de l'alumne en el diàleg a la classe.....	451
4.2.2.6. El professor respon a la sol- licitació formulada per un o diversos alumnes.....	453
4.2.2.7. El professor corregeix la in- tervenció dels alumnes.....	453
4.2.3. Resultats generals interacció.....	454
4.2.3.1. Anàlisi resultats generals de la interacció professor-alumnes. .	455



4.3. ANALISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA:.....	464
4.3.1. Estructura interactiva A.....	466
4.3.2. Estructura interactiva B.....	478
4.3.3. Estructura interactiva F.....	486
4.4. ANALISI DELS ENCADENAMENTS DELS TORNOS DE PARLA.....	491
4.4.1. Encadenaments dels tornos de parla. Resultats totals.....	494
4.4.2. Modalitats d'encadenaments dels tornos de parla.....	496
4.4.3. Anàlisi de les modalitats d'encade- naments dels tornos de parla.....	498
4.5. ANALISI DELS RESULTATS DE L'ESTRUCTURA IN- TERACTIVA:.....	510

## QUARTA PART

### CAPITOL V: CONCLUSIONS

5.1. APROXIMACIÓ GENERAL A L'ÚS DE LA PARLA A L'ESCOLA.....	521
5.2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.....	544
5.3. UNA PROPOSTA PER ANALITZAR L'ÚS DE LA PARLA I LES ESTRATÈGIES DEL DIALÈG.....	552
5.3.1. Descripció de les estratègies del diàleg.....	558
5.3.2. Comentari.....	575
5.3.3. Estudi de dues activitats.....	576
5.3.4. Comentari.....	589
5.4. CONCLUSIONS.....	590

## CINQUENA PART

### CAPITOL VI: APENDIX.

6.1. BIBLIOGRAFIA:.....	602
6.2. INDEX DE QUADRES.....	627

### ANEX

1. ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA EN UNA ACTIVITAT, UN CONTE: "ANA LE DA FLORES A SU MADRE", REPRESENTAT EN QUATRE LAMINES.

## PRIMERA PART

PLANTEJAMENT GENERAL

INTRODUCCIÓ

CAPITOL I: USOS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ

CAPITOL II: OBJECTIUS I ENFOC METODOLÒGIC

## PLANTEJAMENT GENERAL

## PLANTEJAMENT DE LA TESI.

Conèixer la comunicació significa també conèixer la interacció parlada.

Per tal de confegir, entre d'altres possibles, un esboç que doni compte adequada de la pràctica cultural de l'ús del parlar en un dels contextes on de forma més específica i reconeguda aquest ús té i obté natura i cos, anirem desgranant aquells elements que, segons el nostre criteri, són essencials per realitzar aquesta tasca.

Pouar en aquest sentit ens porta a palesar la diversitat, i al mateix temps, unicitat de factors, coneixements que conformen una aproximació com la que acabem d'esmentar.

No deixa de ser sorprenent que encara a finals del segle XX, en un món sensibilitzat pels "mass media", no s'hagi establert un paràmetre sobre la funció de la parla en les situacions educatives.

Durant els últims anys, l'interés per la comunicació i, sobretot, per l'estudi de l'ús de la parla, ha crescut a Europa i als EE.UU. És un fet ben palès si s'examinen els darrers treballs.

Tanmateix, tots ells, inclòs el que presentem, es limiten a tractar, establir o enfocar diferents aspectes que, progressivament, ajudaran a configurar un coneixement més vertebrat sobre el tema que ens ocupa.

Des d'una perspectiva actual, l'estudi de la comunicació en la seva forma d'interacció parlada a l'aula es compon d'un conjunt de conceptes que provenen de distints sectors de recerca.

Aquestes aportacions provenen, en general, de les noves disciplines centrades en l'estudi dels fenòmens comunicatius, i componen un conjunt de conceptes eclèctic.

L'objectiu central de la nostra recerca és el d'escatir els trets que enmarquen les situacions comunicatives de parla a la classe, per la qual cosa hem replantejat i actualitzat l'estudi de la interacció a l'escola, des de la perspectiva que ens vam fixar:

L'estudi i l'anàlisi dels usos i funcions de la comunicació en el contexte educatiu, per tal d'obtenir indicacions sobre la pràctica que es desenvolupa a l'escola, la qual és mediatra entre el coneixement dels alumnes i el context social.

Saber quins usos culturals i socials han estat triats pels professors per tal de ser elaborats col·lectivament, i quines pràctiques (procediments d'intervenció, significacions) permeten l'apropiació dels sistemes de pensar que es desenvolupen a l'escola.

La realització dels objectius esmentats ha involucrat un enfoc teòric i metodològic conseqüent.

Al capítol I ens referirem extensament al tema que ens ocupa, l'estudi de l'ús i de les funcions de la comunicació.

En primer lloc, caldrà fer una aproximació al que s'entén per comunicació, des d'una perspectiva general, donada la manca de definició d'aquest concepte, ja que, en realitat, en trobem amb una gran diversitat de concepcions.

De tota manera, i per tal d'introduir una concepció de la comunicació des de la nostra perspectiva d'estudi, al·ludim molt breument al treball de Piaget i als dos paradigmes expressats per Dickson (1.981): la tradició de recerca referencial i sociolingüística.

Tot seguit, destaquem les nocions de parla, llengua i comunicació en el marc de la psicologia del llenguatge i del que hom anomena la psicolingüística pragmàtica. En el mateix sentit, hem introduït el concepte de competència comunicativa i competència interactiva.

Podríem citar, entre elles, la corrent anomenada d'interacció verbal i l'anàlisi del discurs, l'interaccionisme simbòlic, la psicolingüística pragmàtica i la consideració dels aspectes pragmàtics en l'adquisició del llenguatge i la lingüística, les teories sobre el desenvolupament de la comunicació en el nen, l'estudi de l'ús i l'adquisició dels significats i llur relació amb el contexte on són produïts, els mecanismes de la conversa, les màximes de cooperació, la psicologia cognitiva i els marcs semàntics que parteixen de construccions semàntiques i que s'anomenen, segons els autors, "scripts", esquemes o marcs, l'etnometodologia i l'etnografia.

Malgrat els intents d'aplicació o generalització a partir d'alguna d'aquestes teories, la seva influència en les pràctiques comunicatives ha estat nul·la i no han repercutit en canvis substancials en la pràctica comunicativa a la classe.

Troblem a faltar estudis empírics que considerin i recullin aquestes diferents perspectives i aportacions, malgrat el seu eclecticisme, en relació a l'anàlisi de les actuacions comunicatives en el contexte real de l'escola.

Suggerim que aquesta dificultat de dissenyar un estudi de la comunicació és conseqüència o prové, en primer lloc, de la complexitat que presenten les situacions educatives, i de la dificultat a identificar els paràmetres que hi són implicats, i, en segon lloc, de la indefinició mateixa del concepte de comunicació, dels seus derivats, la interacció i l'ús en diferents contextes, així com a la pròpia situació de l'educació lingüística i al poc reconeixement que han tingut en la nostra cultura els fets de parla, l'estudi de la llengua comuna, en raó de problemàtiques més específicament socials.

Distingim, a més, en la comunicació a l'escola el que hom anomena concepte de comunicació motivada que continua vigent actualment en les pràctiques escolars.

Per l'estudi de la comunicació ens hem referit, també, a elements conceptuals com els que foren elaborats per la filosofia del llenguatge, els actes de parla, elements que ens permeten iniciar l'apartat següent, en el que hem exposat totes aquelles aportacions pertinents en relació a l'estudi dels mecanismes de la conversa, els quals ens han estat realment útils per arribar a configurar i comprendre una aproximació als fenòmens comunicatius des d'una perspectiva interactiva.

En l'apartat següent ens hem aturat a il·lustrar aquelles recerques que situen en el centre de la seva problemàtica l'estudi dels usos i funcions comunicatives i, aquelles que, no obstant no ser així, ens aporten dades sobre determinats aspectes de l'adquisició del llenguatge en el nen.

De bell antuvi, hem distingit el marc teòric i metodològic que conforma l'estudi de l'ús de la llengua en la interacció a la classe, per la qual cosa, hem fet una primera referència a les recerques sobre les funcions comunicatives.

Seguidament, hem pres en consideració les aportacions de Vigotski, d'entre les quals hem exposat la seva concepció de la noció de significat, del sentit i del mecanisme de descontextualització, donat que les referències al desplegament del concepte de zona de desenvolupament pròxim o a la funció reguladora ha estat més avinent tractar-ho en d'altres capítols.

Hem centrat l'atenció en esbossar alguns treballs descriptius que mostren com les variacions culturals en què els adults es dirigeixen als nens, es reflecteix en els usos cognitius de la llengua, John-Steiner i Panofs



ky (1.985), Berk i Garvin (1.984), McCartney (1.984), i en aquells que han estudiat l'ús de la parla a l'escola, com Collins (1.982) i Michael i Collins (1.984).

En aquest sentit hem dedicat un apartat a exposar la notable contribució de Tough (1.973, 1.976, 1.977).

Hem remarcat diferents elements de la interacció adult-nen, donat que ens eren útils per comprendre els aspectes de l'ús de la parla a la classe. Així, hem exposat les requestes d'acció i d'informació, i les recerques sobre les represes, les expansions i les extensions, en raó del nombre de produccions d'aquest tipus identificades.

A l'exposició detallada d'aquest apartat hem destinat una part especial a la funció reguladora del llenguatge, al seu predomini i ús en l'escola, i hem descrit els mecanismes reguladors i autoreguladors en relació a les interaccions de tutela i a les recerques sobre l'adequació i la comprensió dels missatges.

En darrer lloc, hem reflectit alguns dels treballs pertanyents al sector de recerca de la interacció verbal a l'aula i els treballs que s'orienten envers l'anàlisi del discurs.

La referència a aquests treballs ens ha semblat de caràcter obligat donat que, durant molt temps han representat gairebé l'única aproximació a l'estudi de la interacció a l'aula.

Presentem en el capítol II els objectius i l'enfoc metodològic, que es centra, sobretot, en la construcció de les unitats d'anàlisi (diàlegs i categories) i reflecteix les dificultats empíriques d'enmarcar, a nivell metodològic, l'estudi de l'ús, i aportar coherència a les dades observades, per tal de que siguin significatives.

En el capítol III, hem agrupat tots els resultats referits a les categories d'ús de la parla del professor i de l'alumne, separadament.

Als capítols IV i V hem exposat l'estudi de l'estructura interactiva i una aproximació a l'ús de la parla a l'escola, respectivament.

## INTRODUCCIÓ

### CAPITOL I: USOS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ

## CAPITOL I: USOS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ

### 1.1. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE COMUNICACIÓ.

1.1.1. L'estudi de la comunicació.

1.1.2. Llengua i comunicació.

1.1.3. Competència comunicativa i competència interactiva.

### 1.2. LA COMUNICACIÓ A L'ESCOLA.

### 1.3. ELS ACTES DE PARLA.

### 1.4. ELS ANALISTES DE LA CONVERSA.

1.4.1. L'etnometodologia.

1.4.2. La sociolingüística conversacional.

1.4.3. L'etnografia de la comunicació.

1.4.4. Les màximes de la conversa.

1.4.5. Construccions esquemàtiques.

### 1.5. USOS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ.

1.5.1. Les funcions comunicatives.

1.5.2. Les aportacions de Vigotski.

1.5.3. El paper de l'adult en la interacció.

1.5.4. La interacció adult-nen.

1.5.5. La regulació comunicativa.

1.5.6. L'estudi de l'ús i estratègies de la llengua en el diàleg a l'escola.

1.5.7. La interacció a l'aula.

1.5.7.1. Els models d'anàlisi de la interacció.

1.5.7.2. Models d'anàlisi del discurs.

## 1.1. APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE COMUNICACIÓ

### 1.1.1. L'ESTUDI DE LA COMUNICACIÓ.

La teoria actual en relació a la comunicació no se'ns presenta com un camp de coneixements homogeni i estructurat amb límits i objectius precisos.

No comptem amb una teoria unitària i coherent, sinó amb distintes aportacions no integrables, parcials i fragmentàries.

No entrarem a ressenyar les diferents formulacions teòriques o metodològiques que s'ocupen de la comunicació, ja que ens centrarem fonamentalment en les recerques realitzades en el sector específic caracteritzat per una aproximació al nostre objecte d'estudi.

Assenyalem la dificultat d'establir els límits i l'extensió del concepte que compte actualment amb nombroses accepcions.

Comunicar prové de "communicatio", que significa "posar en comú", "difondre".

Posar en comú significa interactuar amb l'altre, intentar una comprensió recíproca.

Hom pot distingir diverses manifestacions comunicatives: les comunicacions verbals o gràfiques, les comunicacions para-lingüístiques o cinètiques, les comunicacions directes...

Com utilitzem el terme comunicació?

A vegades per referir-nos a situacions que no són comunicatives, per exemple quan el nen parla d'ell mateix sense resposta.

Una cosa és la parla i l'altre la comunicació. Parlar és una de les maneres de comunicar, la comunicació ha d'és ser eficaç, s'ha de produir efectivament, el parlant i l'oïdor han de comprendre's. Parlar és, a més, una activitat indispensable per la vida quotidiana, activitat subjecte a constant evolució i canvi, a un moviment continuat d'aprenentatge.

La llengua és el mitjà més eficaç de comunicació, però això no significa que quan l'utilitzem ens comuniquem sempre eficaçment. L'estructura de la comunicació és complexa, malgrat que els significats puguin ser simples. Comunicar i saber comunicar és diferent de saber una llengua, no és suficient conèixer les paraules i la gramàtica per saber fer alguna cosa amb el llenguatge, François (1.983).

La comunicació comporta aspectes interns de l'individu, motivacions, objectius, actituds, elements cognitius que permeten una autoregulació i consciència de les accions pròpies i les de l'altre.

Cada participant ha de tenir en compte les característiques de l'altre, les seves intencions comunicatives. Regular la pròpia acció comunicativa i la de l'altre.

La comunicació humana és un fenomen social, un instrument de socialització. Forma part del sistema d'acció social i en les seves funcions reflecteix la cultura. A més a més, hom parla en el contexte d'una comunicació social, amb les seves rutines, normes i valors.

Com assenyala Goffman (1.964), parlar és socialment organitzat, no només en el sentit de qui parla, a qui i en quin llenguatge, sinó en tant que petit sistema d'acció cara a cara, acció mutualment ratificada i ritualment governada.

Tanmateix, la comunicació és un procés simultani, interdependent d'interacció social en el qual els participants intersubjectivament determinen les finalitats de la realitat social o el significat d'aquests intercanvis.

Cada participant en una conversa ha d'ésser capaç de parlar, d'escoltar, d'indicar la pròpia intenció, d'intervenir o de donar la paraula a un altre, per arribar al producte conjunt de la interacció.

Per que un enunciat sigui comprès i acceptat, tant pel parlant com per l'oïdor, cal que la informació transmesa

s'acondicioni a les regles o postulats de la conversa, als pressuposits, a l'ús de procediments socials convencionals que permeten expressar una mateixa informació de forma diversificada.

La comunicació inclou "patterns", regles o convencions relatives a les etapes on cadascuna comporta un intercanvi, més o menys llarg, que concerneixen els rols socials dels participants i l'ús d'un llenguatge adequat tenint en compte el contexte lingüístic i extra-lingüístic: "scripts", rituals socials, regles de trobades.

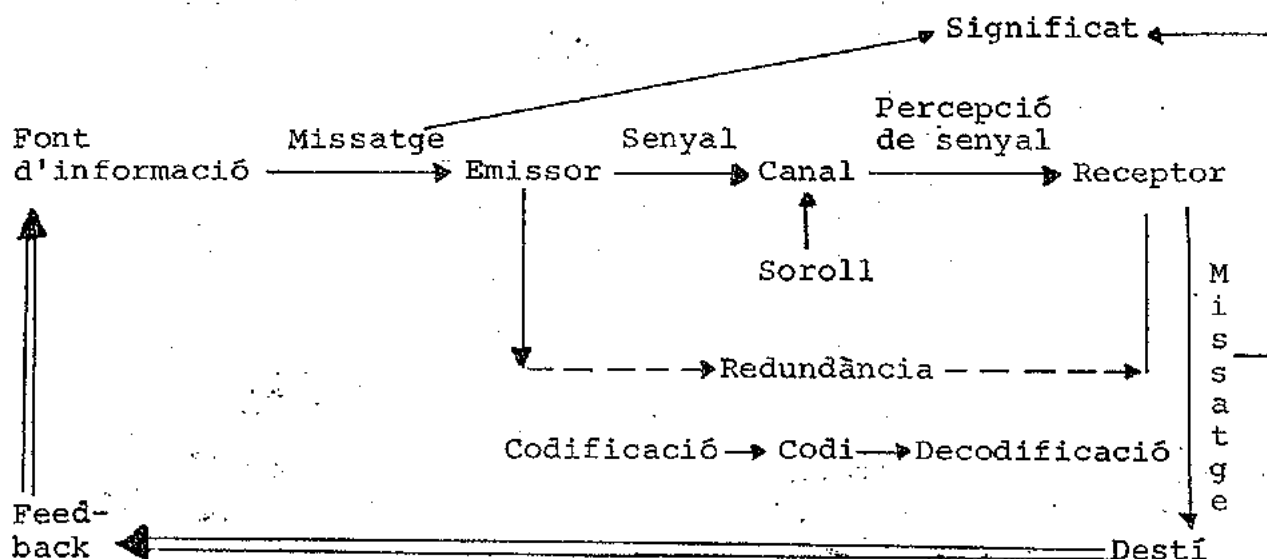
Després del que acabem d'esmentar, presentarem al llarg de la introducció la nostra concepció del concepte de comunicació en relació a l'estudi de la llengua parlada a la classe.

Donat que l'estudi de la comunicació ha estat realitzat per autors com Beaudichon (1.982), Dickson (1.981), Noizet, Belanger i Bresson (1.985), Boada (1.986), entre d'altres, ens limitarem a referir-nos a aquells elements conceptuals que són adients pels nostres objectius d'anàlisi de la llengua parlada.

Com bé descriu Beaudichon (1.982), l'estudi des d'una perspectiva psicològica, de desenvolupament dels mecanismes comunicatius en el ser humà, manifestà un llarg període d'oblit, durant el qual l'element central de referència va anar lligat al model de la teoria de la comunicació, model del cibernètic proposat per Shannon i Weaver a finals dels anys 40, model al qual s'assajaren d'aplicar altres conceptualitzacions com la que presentem.

Model de la teoria de la comunicació

adaptat a la psicolingüística per Osgood. (Boada, 1.986)



Es en el transcurs d'aquests anys que pren forma l'obra de Piaget (1.923), sobre el llenguatge i el pensament en el nen, la qual, es convertí, posteriorment, en un estudi primigèni de l'anàlisi de la comunicació en el nen, malgrat la intenció inicial del seu autor d'estudiar el pensament a través del llenguatge.

En les pròpies paraules de Piaget es pot entreveure el que acabem d'esmentar. "L'adult, mitjançant la seva paraula, intenta comunicar diferents formes de pensament, Adès, el seu llenguatge serveix per a la constatació: els mots formen part de reflexions objectives, informen i resten lligats al coneixement: 'el temps canvia', 'els cossos cauen' ... Adès al contrari, el llenguatge comunica ordres o desitjos, serveix per criticar, per amenaçar, per despertar sentiments i per provocar actes: 'anem', 'quin horror', etc... Si coneixessim aproximadament per cada individu la relació d'aquestes dues categories de comunicació, estaríem en possessió de dades psicològiques interessants." (1.923, 13).



Piaget fou el primer en avançar la noció d'egocentrisme que defineix com la capacitat de descentrar-se en relació a un mateix.

Tanmateix, esboçà dos tipus d'experiències que marquen l'inici de la configuració d'elements metodològics i del que es considerarà posteriorment, comunicació referencial i comunicació sociolingüística.

Hom pot trobar actualment gran quantitat de síntesis, exposicions i recensions sobre els resultats dels diferents estudis realitzats a partir de la consideració empírica del concepte d'egocentrisme, d'altre banda ben conegudes, per la qual cosa ens remetem per la seva descripció a algunes d'aquestes obres: Dickson (1.981), Beaudichon (1.982), Boada (1.986), entre d'altres.

Com assenyala Boada (1.986), no és fins a partir de 1.966, amb la publicació dels dos treballs iniciadors de línees de recerca distintes, que es desplega el tema encetat per Piaget sobre l'egocentrisme. Aquests treballs són els dels psicolingüistes americans Glucksberg, Krauss i Weisberg i, en llengua francesa, el de Slama-Cazacu, que Dickson (1.981) qualificà posteriorment de recerca referencial i sociolingüística, respectivament.

Malgrat que creiem que no són comparables, cal dir que en relació a l'adquisició de les habilitats comunicatives per part del nen, la tradició sociolingüística ens mostra un desenvolupament comunicatiu més precòç, mentre que en la tradició referencial, potser pel tipus de tasques artificials proposades, és més tardà.

D'altra banda, els límits entre una tradició i una altra en alguns casos se'ns presenten desdibuixats i poc clars.

En la tradició de recerca anomenada comunicació referencial s'empren, a nivell metodològic, tasques artificials de laboratori.

Es pretèn que el subjecte descrigui un referent, un objecte o un dibuix, amb precisió suficient perquè hom el pugui identificar entre un conjunt de referents possibles.

S'inicià als EE.UU. vers els anys 60 amb Flavell (1.968) i Glucksberg i Krauss (1.967).

Una part de les recerques incloses en aquest paradigma han estudiat la capacitat d'assumpció de rol o "role-talking", concepte emprat per Mead (1.934). Es defineix com la capacitat del nen de considerar les característiques dels altres fent abstracció de la pròpia situació.

Flavell i el seu equip (1.968) foren els primers a estudiar l'assumpció del rol, i, especialment, els mecanismes que l'afavoreixen. Beaudichon i altres (1.978), Maratsos (1.973), Pratt, Scribner i Cole (1.977), seguint a Flavell, posaren en evidència perspectives distintes.

Un altre paràmetre de recerca en aquest paradigma correspon a la noció de doble codi, de Werner i Kaplan, la qual permet establir una distinció entre allò que hom codifica per un mateix, codi privat, i allò que es codifica per l'altre, codi social, distint de l'anterior.

En l'aproximació sociolingüística s'empren dades que provenen d'observacions, mitjançant mètodes etnogràfics.

Aquest enfoc convergeix, a nivell general, amb la sociolingüística en relació a la descripció i l'explicitació de les situacions en què els parlants interactuen; té la comesa d'estudiar els comportaments lingüístics en situacions culturals, en els diferents contextes on tenen lloc els actes comunicatius.

La recerca actual en sociologia inclou:

L'estudi dels models d'ús o funcions de la llengua.

El procés de construcció de significats.

Les relacions entre les variables socials, rols i estatus, i l'expressió lingüística en termes de forma i funció.

Tanmateix, la referència principal es centra en el concepte de competència comunicativa.

La sociolingüística privilegia l'estudi de les experiències conversacionals en els diferents contextes socials on el nen desenvolupa la seva competència comunicativa.

Un dels principis bàsics de la sociolingüística és que existeixen diferents possibilitats per expressar un mateix significat o per complir una mateixa funció,

La tria d'una forma particular d'expressió és determinada per factors socials i contextuals, com és ara el tema de comunicació o les habilitats comunicatives atribuïdes a l'oïdor. Hymes (1.974)

Labov elaborà unes regles de seqüenciació, formulació i d'interpretació en relació a la coherència en la conversa, les quals relacionen el que és dit: afirmacions, interrogatives, etc..., amb el que és fet: accions com refusar, afirmar, etc...

Per l'autor, dues expressions poden acomplir diferents accions malgrat tenir la mateixa representació gramatical, com per exemple, les declaratives: "M'està trepitjant!", "Aixequi el peu!". La primera és una frase declarativa, mentre que la segona és imperativa.

Les regles d'interpretació i producció relacionen expressions d'accions i seqüències de regles que operen entre accions.

En l'obra de Piaget (1.923), hom remarca observacions que poden incloure's en aquest paradigma..

Nota, a l'interior del que anomena comunicació socialitzada, les funcions del diàleg entre dos nens de 6 anys, en les que distingeix la intenció, la natura, la funció, i l'eficacitat. Classifica les següents funcions: informació adaptada, crítiques, ordres, prec, amenaces, preguntes i respostes.

Defineix la informació adaptada com un intercanvi real de pensament amb el dels altres, com informar a l'interlocutor, influenciant la seva conducta, i com un intercanvi veritable, discussió o col.laboració amb un objectiu comú. Hi ha informació adaptada quan el nen pot situar-se en el punt de vista de l'interlocutor.

Així, considera:

- resposta, a tot enunciat adaptat, entès i comprès en el contingut de la pregunta,

- pregunta, a la búsqueda espontània d'informació. Distingeix preguntes sobre objectes, aspecte estàtic de la realitat (classificacions, lloc, fets, esdeveniments, nombres), i persones, i

- ordres, precís, amenaces, crítica, a la acció clara d'un nen sobre un altre.

No fou fins molt més tard que apareix l'obra de Slama-Cazacu (1.966, 1.977), on a partir d'una metodologia que consistí en enregistrar observacions de situacions naturals, nens en llur vida quotidiana, en diferents contextes, estudià els trets principals dels diàlegs en nens de 22 mesos.

A partir de 2 anys, hom remarca converses en grup, amb demanda de cooperació, en relació a l'interlocutor, repliques significatives i respostes reals que aporten una informació.

### 1.1.2. LLENGUA I COMUNICACIÓ.

La psicolingüística, a partir dels anys 60, va ser influïda profundament per les teories de la gramàtica transformacional de Chomsky. L'aportació de Chomsky per als psicòlegs consistia fonamentalment en el rebuig del conductisme, fins aleshores dominant als EE.UU.

Chomsky havia proposat que les frases són generades a partir d'estructures profundes sintàctiques de caire abstracte. Sintaxi, doncs, va ser el mot d'ordre al llarg de tots els anys seixanta a l'hora d'estudiar el llenguatge i més concretament la seva adquisició, Bates (1.976, 413).

Al començament dels anys setanta, en canvi, l'èmfasi fou posat, no ja en la relació entre els signes (la sintaxi), sinó en els significats expressats per un o més elements lexicals, i llur relació amb el desenvolupament cognitiu del nen. És a dir, hom volia arribar a captivar tot el sentit assenyalat en les estructures superficials mitjançant l'anàlisi de llurs respectives estructures profundes semàntiques.

Aquest intent d'establir un sistema semàntic formal topà amb un obstacle que el féu fracassar: calia tenir en compte el context, el qual s'esmunyia de tot intent de formalització. Es en aquest moment que irromp la perspectiva de la pragmàtica.

La pragmàtica considera la proposició, com un acte, com una operació mental que el parlant fa, i no com un objecte que el parlant posseeix.

De les tres àrees en què es pot dividir l'estudi del llenguatge segons Morris (1.938), la sintaxi (relació entre els signes lingüístics), la semàntica (relació entre el signe i llur referent), i la pragmàtica (relació entre els

signes i llurs usuaris), és aquesta darrera la que es centra en la funció comunicativa del llenguatge.

Cada intercanvi comunicatiu pot ser interpretat de manera diferent segons la intenció comunicativa, i, segons les condicions contextuals que en regulen, així mateix, el funcionament.

Ens declarem subsidiaris d'una psicologia del llenguatge que tingui com a objectiu el d'analitzar i d'explicar els processos psicològics que formen part del funcionament i l'adquisició de l'activitat parlant.

Quan dos parlants comuniquen a través de la llengua, realitzen una acció d'un sobre l'altre en funció d'un fi.

En aquesta acció comuna hi es transmesa una determinada representació d'un referent en un contexte determinat.

Comunicació i representació avancen i es construeixen a partir de l'acció, acció que és regida per unes regles convencionals i socials.

Com bé afirma Bronckart (1.981): "Per la seva forma de representació comunicativa i de comunicació representada, la llengua esdevé l'instrument per excel·lència d'acumulació i de transmissió dels sabers i de les formes d'interacció humana."

"El sistema de comunicació és totalment investit per la representació, la qual cosa, no li priva de ser, en primer lloc, un sistema de comunicació, d'acció, sobre el medi físic i humà." Bronckart i Schneuwly (1.981)

El que acabem d'esmentar té rellevància en l'adquisició de la consciència que permet al ser humà regular i autoregular les seves capacitats comunicatives en relació a un marc més ampli, el de la regulació cognitiva i social.

Hom ha de poder regular, conèixer, controlar, de manera conscient la pròpia comunicació, tant en relació als aspectes més pragmàtics, saber com, quan, on i de quina manera parlar, en el sentit de Hymes, com en els seus aspectes cognitius.

Parlar per la seva acció mateixa, que esdevé comunicació i representació al mateix temps.

Parlar és una de les maneres més usuals de comunicar, i és la forma més fonamental en què hom s'expressa.

Quan parlem ens dirigim a algú, parlem d'alguna cosa, d'una realitat que és coneguda o produïda recíprocament. Parlem en un determinat contexte o situació social, a on hi ha unes normes i valors que hem de tenir en compte per poder comunicar.

L'activitat parlant és, en primer lloc, una activitat material que s'emmarca en tres paràmetres: la persona que parla, el temps i l'espai.

En segon lloc, s'emmarca, així mateix, en una situació de comunicació que és caracteritzada per tres paràmetres bàsics: l'àmbit social en el que es produeixen, entre altres, les pràctiques lingüístiques; l'objectiu, el qual té relació amb l'àmbit social i implica una representació del destinatari sobre el que es vol actuar; finalment, l'activitat de parlar té per objectiu actuar sobre els interlocutors per transmetre uns continguts de coneixement que el parlant ha elaborat. Schneuwly i Bronckart (1.983).

La parla funciona, s'estructura i ocorre a través del diàleg. Sense el diàleg hom no pot esdevenir un parlant. Participar en espais d'ús de parla és una de les condicions necessàries perquè hom pugui, amb plé dret, ser capaç de compartir i cooperar en la construcció i apropiació dels instruments culturals.

Així, el diàleg és el resultat de l'activitat dels parlants en la que, mitjançant una acció amb objectius comuns, un actua sobre l'altre. Aquesta interacció possibilita la construcció dels significats, a partir dels referents sobre els que es parla (significats que inclouen conceptes, experiències, etc...), intersubjectius de cada parlant, en cada situació concreta i delimitada de comunicació.

Una aproximació a l'ús de la llengua, del context on aquest ocorre, així com, a la comunicació com acció i com a interacció, ens fa anar més enllà en la recerca de formulacions que ens ofereixin noves aproximacions als fets lingüístics.

La consideració empírica del contexte, en el que hom utilitza la llengua, amb les seves peculiaritats i variacions, del teixit d'accions i de relacions pròpies dels intercanvis entre els parlants en el marc de la interacció, els trets essencials de la situació comunicativa, els objectius, necessitats i intencions, i els significats socials i culturals que són construïts, donen lloc a processos comunicatius en els que la parla es produeix de forma particular.

El cúmul de possibilitats empíriques que obre la referència a l'ús ha de reintroduir-se en el sistema de la llengua i no solament en una anàlisi formal o, sinó, en determinacions psicosociològiques.

Tanmateix, l'actuació pragmàtica ha d'anar estretament lligada al renovament del sistema de la llengua.

Aquesta aproximació als fets lingüístics encara es troba en un estadi inicial.

D'entre el ventall de recerques sobre aquesta problemàtica, alguns autors inclouen tres línies de recerca: els actes de parla, els mecanismes conversacionals i les proposicions. Kail (1.983).

Tanmateix, per una millor clarificació, cal assenyalar que hem utilitzat els conceptes de llengua, discurs o text en el sentit que esmentem, així, hem fet referència a l'acurada definició que fa Caron (1.983) de la llengua. "La llengua és un instrument cognitiu, sistema de signes, el qual juga un paper en la representació de les informacions i les transformacions, i, al mateix temps, és un objecte de coneixement exterior al subjecte, objecte del qual ha d'apropiar-se.



Cal afegir-hi un altre aspecte que la distingeix de totes les altres activitats cognitives: el seu caràcter intersubjectiu.

La seva funció de representació és inseparable de la seva funció de comunicació, genèticament i funcionalment."

El mateix autor inclou la psicolingüística en la psicologia cognitiva en raó del seu objecte d'estudi: les activitats psicològiques del subjecte, i pel seu mètode: l'experimentació i l'observació sistemàtica.

Els procediments que s'utilitzen en l'adquisició i el funcionament de la llengua, selecció, enregistrament, tractament de la informació, de decissió, són comparables a l'anàlisi de la cognició, i, s'articulen amb activitats no lingüístiques, com la percepció, l'evocació de records i l'activitat intel·lectual.

Hem considerat la interacció parlada com discurs en relació a la definició que presenta el mateix autor: el discurs és "una seqüència ordenada d'enunciats".

En distingeix quatre aspectes:

1. És una relació efectuada per l'activitat enunciativa entre un conjunt d'enunciats.

2. És un procés que es desenvolupa en el temps de manera orientada en l'estructura tema-comentari, vell-nou, pressuposat-posat.

3. Constitueix una progressió en direcció a cert fi. És un acte i com a tal correspon a una intenció.

4. És una estructura que es construeix i s'actualitza tot regulant-se.

Terme que, en el moment actual, potser, és més adaptable que el de text a l'estructura dialogada que hem analitzat.

Texte es defineix com una suma d'enunciats organitzats, escrits o orals.

Per parlar d'un text hom ha de complir amb:

1. Estar en presència d'un corpus de més d'un enunciat.
2. Poder identificar una forma d'organització subtenent a aquests enunciats. Bain (1.982).

### 1.1.3. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA I COMPETÈNCIA INTERACTIVA.

Escatirem, per fer més entenedors els conceptes, el que hom anomena competència interactiva i competència comunicativa.

En aquest sentit ens sembla oportú referir-nos als presupòsits comunicatius i interactius d'ambdues.

Hymes (1.971) defineix la competència comunicativa com saber "quan parlar, quan callar, sobre quina cosa, a qui parlar, on i de quina manera expressar-se", és a dir, saber utilitzar el llenguatge no només de forma gramaticalment correcte, sinó també en el contexte apropiat.

Així mateix, pot ser entesa en termes d'un conjunt de coneixements, capacitats i habilitats que fan possible l'adquisició i el domini de tots els codis comunicatius i llur utilització adequada en les diverses situacions interaccionals en la que els participants realitzen una acció en comú en una comunitat donada.

Com senyala François (1.983), en la competència comunicativa podem distingir, a més a més, del saber lingüístic, la tria del moment de parlar o de callar, l'ordre amb què el discurs es realitza, la manera de comunicar mitjançant el cos, el somriure, el vestir, etc..., és a dir, l'art d'adaptar-se al discurs de l'altre o, al contrari, afirmar-se en les seves posicions.

Definirem la competència interactiva com el saber actualitzar un conjunt de coneixements i habilitats que responguin a l'exigència de reciprocitat, d'adaptació i de coordinació de les intervencions dels parlants en un diàleg, de manera que cada participant assoleixi l'objectiu propi o prefixat.

Els presupòsits interactius de la competència lingüística es concreten en:

- Els mecanismes de torn de parla. A l'interior de cada

intercanvi comunicatiu, els interlocutors assumeixen diferents rols, el rol del parlant i el rol de l'oïdor, els quals es complementen entre ells, s'intercanvien i s'alternen amb una certa regularitat o ordre. (Vegeu capítol IV ).

El diàleg constitueix una de les formes més usades d'aplicació del mecanisme de torn per la qual cosa es considerat com la base de totes les interaccions que caracteritzen l'organització de la parla.

L'intervenir en una situació comunicativa demana als interlocutors no solament una motivació per comunicar, sinó també l'activació dels procediments cognitius i socials d'autoregulació.

Cada participant en una conversa ha d'ésser capaç de parlar, d'escoltar, d'indicar la pròpia intenció d'intervenir o de donar la paraula a un altre, ha de demostrar com argumenta Goffman que es present en escena.

- El principi o capacitat de cooperació entre els parlants. (Vegeu Grice, capítol I ). Fa referència al saber o habilitat d'adaptar-se recíprocament i coordinar els propis comportaments, per tal de fer possible la dinàmica comuna de la interacció.

- La referència comuna al tema en l'adquisició dels significats. Els parlants comparteixen l'atenció i orienten les intervencions envers la construcció de significats comuns.

Els parlants transmeten informacions i sol·liciten informacions que intenten negociar constantment, per tal d'assegurar-se que es comparteixen els mateixos significats.

Per la qual cosa, és molt important el coneixement del contexte verbal o lingüístic, i del contexte no-verbal o extralingüístic.

## 1.2. LA COMUNICACIÓ A L'ESCOLA.

## 1.2. LA COMUNICACIÓ A L'ESCOLA.

Per la comprensió de la situació actual de la pràctica comunicativa a l'escola, cal indicar els aspectes que la conformen:

- La tradició cultural i pedagògica, i
- El valor atribuït al concepte de comunicació.

La tradició pedagògica occidental ha privilegiat l'ús de la parla com a:

- . instrument comunicatiu habitual en la interacció entre professor i alumnes en el curs de les tasques escolars.
- . instrument de transmissió dels continguts socials i culturals propis de l'ensenyament.

Tanmateix, els intercanvis que conformen el diàleg constitueixen el procés educacional.

Les arrels d'aquesta interacció peculiar provenen d'un fet molt antic, que és el fet mateix de parlar.

Culturalment, durant molts anys s'ha considerat com a fet explícit que l'ensenyar depenia del parlar, o de la més o menys gran capacitat per expressar-se que els professors assolien, a partir d'una visió de l'escola i de l'acció educativa de caire verbal i humanístic. Un professor fa coses com: explicar, fer preguntes i dir que es facin coses. Els alumnes han d'escoltar, entendre, contestar i respondre.

A aquest model s'ha intentat aportar-hi alternatives en diferents propostes didàctiques d'organització de la classe, no obstant això, l'anàlisi de l'actualitat ens mostra que aquesta actuació és encara vigent i dominant, donat que, diferents estudis convergeixen en que una gran part de l'ensenyament en general i, no només en els seus aspectes més específicament de didàctica de la llengua, mostren com a constant l'ús prioritari i privilegiat de l'instrument lingüístic.

Cal assenyalar, en segon lloc, que es produeix, a partir dels anys 1.965-70, un canvi notable en l'ensenyament,

la qual es fonamenta en l'aportació, ja històrica, dels pedagogs i filòsofs de l'escola activa (Dewey, Claparade, Lewin, Freinet, etc...) i constitueix l'inici dels moviments de renovació pedagògica.

En les aportacions de la psicologia evolutiva i de la psicologia de l'educació (Piaget, Bruner, etc...) més conegudes i difoses actualment, s'introdueixen conceptes que anaren prenent forma concreta en distintes pràctiques basades en un intent de desenvolupar, entre d'altres capacitats, la comunicació motivada.

La introducció d'aquests conceptes es concreta en:

Respecte a la pròpia activitat de l'alumne, consideració de les seves motivacions i interessos.

Foment de l'expressió en general, i sobre tot de la comunicació gestual.

Introducció de diàlegs espontanis a la classe a partir de les aportacions de l'alumne.

Introducció de diàlegs reglats i converses col·lectives, en relació a qualsevol activitat curricular.

La introducció d'un espai pedagògic per comunicar-se i dialogar és un fet repetit en les propostes pedagògiques que es situen sota la denominació d'educació activa o educació progressiva.

El que acabem d'esmentar és observable en aquests fragments que presentem.

Freinet (1.968) defineix la comunicació com "el moment de l'intercanvi verbal, de la lliure expressió de les pròpies motivacions i de les pròpies experiències com a protagonista de tota l'activitat a l'aula."

En el mateix sentit, trobem: "Es important que el nen usi la llengua per comunicar amb els altres (nens i mestre) el seu estat d'ànim, la seva experiència, tot allò que forma part de la seva vida en el moment en què ho desitja.

Primer ho farà a través del text lliure oral, després,

quan serà capaç d'escriure, amb el text lliure escrit.

Al matí, quan es retroba a l'escola assegut sobre la catifa, cada nen és convidat a explicar, si ho desitja, les coses que li han passat a casa, allò que vol fer saber als altres. Això, més que un mitjà per entrar en relació amb els altres, per conèixe'ls millor, és una manera d'aprendre a expressar-se sempre millor.

Si un nen, explicant la seva experiència, no parla amb molta claredat, serà convidat pel mestre a aclarir els punts incomprensibles de la seva exposició, no perquè a l'escola necessiti parlar bé, sinó perquè la seva explicació interessa tots i tots volen entendre bé allò que diu." MCE (1.977, 163).

Al fet de parlar, d'introduir la parla en les activitats didàctiques, hom hi atribueix i focalitza, en certa manera, el fet implícit d'un canvi en la pràctica, canvi en la direcció de l'actuació adequada i promoguda per les noves teories pedagògiques.

L'accent es posa en l'expressió espontània del nen. Es busquen i creen situacions per fer parlar als alumnes; s'atribueix a la comunicació una funció, per definició, de millora.

Aquest interès teòric per propiciar la comunicació i el parlar, fomentà un ús de la parla que consistí en generalitzar en la pràctica escolar el diàleg o la conversa, en relació a qualsevol àrea del currículum.

Com assenyala encertadament Lumbelli (1.979): "El moment de la conversa, del lliure intercanvi d'idees, d'impressions, d'experiències, és al centre de les orientacions teòriques i pràctiques de la pedagogia progressiva i, és un dels aspectes catacterístics del moviment filosòfic-educatiu que es defineix mitjançant la crítica pedagògica implícita en la praxis escolar institucional de tipus tradicional."

Malgrat la importància atribuïda explícitament a l'ús de la llengua i als intercanvis comunicatius en el desenvolupament lingüístic de l'alumne, hom observa que l'únic espai en què aquest fet lingüístic té lloc, els diàlegs o conversa sobre les diverses matèries del currículum, la pràctica més usual i generalitzada d'interacció parlada amb que l'escola compta, ha estat deixada a la decisió individual de cada professor, amb la qual cosa, hom identifica una gran varietat de pràctiques com comunicació.

Sense instruments d'anàlisi i de recerca, i sense les informacions adients, els professors han aplicat la seva representació de comunicació motivada, que es concreta en formes d'acció més arrelades a les pràctiques escolars.

Així ens trobem en absència de dades sobre "l'aquí i ara" de la comunicació, de les condicions que la faciliten o l'obstaculitzen, de la seva funció en el currículum, quines modalitats d'ús d'apliquen, quin model cultural és transmès, etc...

La llengua parlada a l'escola té relació amb els objectius educatius i la transmissió dels sabers. La interacció es realitza segons formes peculiars adequades a tal propòsit.

Així, a l'escola, les diferents modalitats del parlar, constitueixen un dels camins per l'aprenentatge dels alumnes, per la qual cosa, hem de conèixer el què i el com d'aquesta modalitat comunicativa.

La parla es relaciona amb la comunicació i l'aprenentatge; permet els aprenentatges a través de la transmissió dels significats propis del coneixement. Introdueix als nens en les diferents possibilitats de creació dels sabers i a les diferents formes de pensar.

Ara bé, com assenyala Tough (1.982), algun tipus de parla pot també impedir pensar i aprendre.



La parla permet a l'alumne autoregular i controlar les seves intervencions i accions, en la parla pròpia i en la dels altres, així com regular la pròpia experiència.

La comunicació a l'escola té com a referent uns continguts que no tenen les mateixes característiques que els referents en una comunicació en d'altres contextes. Són referents pertanyents a l'experiència social del ser humà i que aquest ha d'ensenyar i aprendre.

Tanmateix, els referents sobre els que versa la comunicació són conformats pels continguts nacionals que l'escola vehicula, valors i actituds, aprenentatges socials i intel·lectuals, etc...

Perque es produeixi comunicació ha d'haver adaptació i convergència envers la consecució d'objectius comuns.

### 1.3. ELS ACTES DE PARLA.

### 1.3. ELS ACTES DE PARLA.

La filosofia del llenguatge és la disciplina que entrellucà primerament aquesta visió de les proposicions com a actes, obrint pas al concepte dels actes de parla.

Wittgenstein (1.958) havia introduït amb el concepte del "joc lingüístic" la visió contextualitzada de la llengua: "el significat és l'ús". Wittgenstein reaccionava contra el positivisme lògic que havia dominat en els anys trenta, per al qual una proposició no verificada mitjançant texts de veritat o falsedat, mancava de sentit. Així el significat d'un mot com Maó no és l'objecte vermellós, rectangular, per ell mateix, sinó aquell conjunt de circumstàncies en què és emprat. A poc a poc aquestes circumstàncies poden ésser reduïdes a aquelles en què l'objecte rectangular vermell és present físicament o psicològicament. El punt de partida, tanmateix, és un acte contextualitzat, i no pas el referent per ell mateix.

També com a reacció contra el positivisme lògic, Austin (1.962) llançà la seva teoria dels actes de parla, publicada després de la seva mort a How to do things with words. Austin hi assenyala certes frases de la parla ordinària que no són usades per dir coses sinó per fer coses. Aquestes frases no compleixen les condicions de veritat o falsedat.

Austin anomena aquestes enunciats performatius, en oposició als enunciats constatius dels quals es podia dir si eren veritables o falsos. Els enunciats performatius sols poden tenir èxit o fracassar per tal que l'execució d'una acció (això és, tingui forma il.locutiva) cal que el parlant tingui en compte una sèrie de convencions (gesticulació adient, persona adequada, sinceritat de l'emissor) o "felicity conditions".

Més endavant, Austin passa a analitzar tot tipus d'enunciats dirigits a un interlocutor en tres tipus d'actes de parla: locucions, il.locucions i perlocucions.

Actes locucionaris es refereixen a la producció d'un enunciat d'acord amb la gramàtica de la llengua. Els actes il.locucionaris són actes que són reconeguts com a tals tant pel parlant com per l'oïdor, d'ací el seu caràcter convencional regit per regles. Tenen lloc quan una frase és enunciativa; per exemple: una ordre, una afirmació, aconsellar, etc... La força il.locutiva va lligada a les converses. Rigau (1.981). Finalment els enunciats són els efectes, volguts o no, que té sobre les actituds o comportaments de l'emissor o emissors (sentiments, pensaments o actes).

Un enunciat té una força locutiva: les regles gramaticals, estructura semàntica, sintàctica i morfològica; una força il.locutiva: pot ser una pregunta, una afirmació, etc; i pot tenir efectes perlocutius, per realitzar una acció.

Més endavant, Searle (1.969) elabora i divulga les idees inicials d'Austin. Considera que parlar un llenguatge és una forma de conducta governada per regles; parlar consisteix en realitzar actes segons regles (p.31). Defineix la noció d'acte lingüístic com la unitat bàsica de la comunicació lingüística.

Distingeix tres components en tot acte de parla: l'enunciació dels mots, el contingut proposicional (referència i predicació) i acte il.locutori (prometre), els quals són correlatius amb les unitats lingüístiques que intervenen en l'enunciat.

Dues proposicions com: "David tanca la porta" i "David, tanca la porta!" són iguals però tenen diversa força il.locutiva. La primera, d'informar; la segona, donar una ordre.

La comunicació es realitza quan l'oient compren la intenció del parlant a l'emetre una proposició concreta.

Searle (1.969) especifica unes condicions necessàries per a qualsevol acte il.locutori que anomena "felicity conditions":

1.- Condicions preparatòries. La persona que realitza l'acte ha d'ésser la persona justa, amb autoritat suficient.

2.- Condicions de sinceritat. L'executor de l'acte ha d'ésser sincer. Si hom dóna una ordre ha de desitjar que sigui complida.

3.- Condicions essencials. La persona que executa l'acte s'ha de sentir compromesa per la força il.locutiva de la seva enunciació.

L'autor estableix, al 1,976, un esquema de cinc tipus bàsics d'acció que hom pot fer en parlar, mitjançant cinc tipus d'acció, tipologia basada en criteris intuïtius.

1.- Representatives. Les quals comprometen el parlant amb la veritat de la proposició expressada (concloure, afirmar).

2.- Directives. Es a dir, intents per part del parlant que l'interlocutor faci quelcom (preguntar, interpellar, ordenar).

3.- Promissius. Que comprometen al parlant en una acció futura (prometre, amenaçar, oferir).

4.- Expressives. Que expressen un estat psicològic (agrair, felicitar, excusar-se).

5.- Declaracions. Que tenen com a efecte canvis immediats en un estat de coses determinades, i que es basen en institucions extra-lingüístiques força elaborades (dimitir, declarar la guerra).

#### 1.4. ELS ANALISTES DE LA CONVERSA.

## 1.4. ELS ANALISTES DE LA CONVERSA.

La tradició dels actes de parla tenia unes arrels de caire filosòfic: l'establiment i classificació dels actes de parla en Austin o Searle es basava en especulacions, molt brillants, però intuïtives.

Els conversacionalistes i els etnògrafs de la comunicació, ben al contrari, estudien la interacció amb l'afany de partir de dades empíriques.

Les seves arrels es troben en la sociologia, l'antropologia i la sociolingüística (i lingüística) i els seus límits són encara molt poc clars: uns enfocaments i els altres s'entrecreuen i enllacen.

### 1.4.1. L'ETNOMETODOLOGIA.

En els anys cinquanta, la sociologia nord-americana estava dominada per l'empiricisme quantitatiu. L'etiqueta "etnometodologia" cobreix un enfilall d'estudiosos que reaccionaren contra les tècniques quantitatives. El moviment desconfiava dels apriorismes teòrics i sense fonament pràctic que s'atribuïen als objectes socials. El punt de vista dels practicants de l'etnometodologia era que, en la mesura que fos possible, les categories d'anàlisi haurien de ser proporcionades pels propis participants en la interacció. Hom vol conèixer el sentit comú de la quotidianitat: hom presta atenció als detalls més remenuts per tal de descobrir "les estructures formals de les activitats comunes" (Garfinkel-Sacks, 1.970, 345). És, doncs, una microsociologia que vol arribar a descobrir el que tothom coneix però no diu: el consens que lliga i dóna sentit als infinits detalls. Cicourel (1.972, 27), un dels etnometodologistes més coneguts, arriba a distingir (com en la gramàtica generativa) entre les normes de superfície i les estructures generatives profundes en el comportament social:

"Els procediments interpretatius són com les estructures profundes a la gramàtica generativa (...); aquestes posen l'actor social en condicions de sostenir un sentit de l'estructura social en el transcurs dels seus mutables ambients socials d'interacció, mentre les regles de superfície, o normes, proporcionen una vàlida històrica institucional més general al significat de les accions."

Resultat d'aquest estudi del particular, proposat tant pels etnometodologistes com per Goffman, és l'aparició dels analistes de conversa, principalment Sacks, Schegloff, Jefferson (1.974). Aquests autors, en plena coherència amb Cicourel (1.972), Garfinkel (1.968), volen trobar les regles subjacents en quelcom aparentment tan "lliure" i "asistemàtic" com una simple conversa, l'activitat conversacional: què hi ha darrera de l'"espontaneïtat" amb què ens adrecem als companys d'un viatge d'ascensor, o als alumnes en una aula d'E.G.B. Per als conversacionalistes, la conversa inclou qualsevol "situació discursiva", des de la conferència formalitzada fins al xiuxiueig de nens explicant-se secrets.

Sacks, Schegloff i Jefferson expliciten quins són els mecanismes de la conversa en un article, massa sovint críptic, el 1.972. Aquests mecanismes, molt breument, són els següents:

1.- Els torns de paraula. Com s'atribueixen aquests torns? Quin grau de superposició i de silenci és admès? Com és interpretat? Quins són els mecanismes rituals d'obrir i tancar la successió de torns de paraula?

Pels autors, el sistema de torns de paraula apareix com una invariant de la conversa, una característica general de la conversa, depenent de les formes d'interacció de cada contexte on aquesta es produeix.

El model dels mecanismes de torns es basa en els següents fets observables en les mateixes converses:



- 1.1. Existeix un canvi de locutor.
- 1.2. En la gran majoria dels casos parla un sol locutor a la vegada.
- 1.3. Poden haver-hi superposicions de locutors que parlin simultàneament però és una situació curta.
- 1.4. Hom canvia d'un locutor a l'altre, encara que poden haver-hi breus silencis o sobreposicions.
- 1.5. L'ordre dels torns no és fixat sinó que varia.
- 1.6. L'amplitud i l'extensió del torn no és fixada sinó que és variable.
- 1.7. La llargada de la conversa no s'especifica anteriorment.
- 1.8. El tema sobre el que parlen els participants no s'indica anticipadament.
- 1.9. La distribució relativa dels torns no està decidida.
- 1.10. El nombre de participants pot variar.
- 1.11. La conversa pot ser continua o discontinua.
- 1.12. S'utilitzen procediments d'atribució de torns. El locutor actual (el que en un determinat moment té la paraula) pot ell mateix seleccionar el proper locutor, per exemple, al dirigir una demanda; o els interlocutors poden auto-seleccionar-se com locutors, iniciant la conversa.
- 1.13. Les unitats de torn són diverses. Els torns poden ser compostos només d'una paraula o tenir una durada més extensa, com una seqüència de frase.
- 1.14. Existeixen procediments per tractar els errors dels mecanismes de torn, per exemple: quan una de les parts deixa de parlar cedint el torn a l'altre, i posant fi a la sobreposició de locutors.

Després de l'aportació inicial de Sacks i altres, nous conceptes han estat creats per aclarir aquesta distribució dels torns: així, per exemple, el concepte de punt de transició es refereix a aquell punt en què els parlants poden

(no necessàriament ho fan) canviar els torns de parla. Tres regles regeixen els torns.

A. El locutor que parla selecciona al locutor següent a qui cedeix la paraula.

B. El locutor pren la paraula sense ser-hi convidat: autoselecció.

C. El locutor que parla pot continuar, a menys que un altre locutor s'autoseleccioni.

Aquestes tres regles s'apliquen en ordre (si A no pot aplicar-se, B, sinó C) i són recurrents, s'usen tot el temps que dura la conversa.

2.- Les parelles adjacents. Per tal d'arribar a tancar una conversa, es fa necessari deixar en suspens el sistema de torns de paraula, d'una manera coordinada. Aquesta coordinació s'assoleix mitjançant l'"adjacent pair" (parella adjacent), és a dir, aquelles seqüències aparellades, les més prototípiques de les quals són: pregunta/resposta, salutació/salutació, oferiment/acceptació, excusa/minimització, etc...

Un cas freqüentíssim és la pregunta ritual, "com estàs?". Un reguitzell de mals o infortunis seria una resposta inadequada a aquesta pregunta; hom espera una resposta ritual a una pregunta ritual.

L'interés de les parelles adjacents és que permeten la negociació de la interacció que un sol enunciat no pot realitzar.

3.- Seqüències laterals. Les seqüències laterals fan referència a aquelles seqüències inserides entre la pregunta inicial i la resposta. Seqüències laterals serien B2 i A2 en l'exemple següent:

A1. "Has vist a la mestra?"

B2. "Què ja ha tornat?"

A2. "Sí, estava pel pati"

B1. "No, no l'he vist"

Veiem, doncs, com aquest tipus de seqüències fan molt més complex el funcionament de les parelles adjacents A1/B1.

4.- Les clausures (closing i pre-closing). Aquí es tracta de saber com els participants en una conversa arriben a interrompre la pertinença del sistema de torns, i, així, coordinadament, concloure la interacció. Normalment aquesta clausura és precedida per un torn de parla que és anomenat pre-tancament (pre-closing). Aquest torn ("Bé doncs, així doncs, molt bé") desencadena les seqüències de tancament pròpiament dites, les quals poden acabar amb una parella adjacent del tipus: "Bones festes/igualmente", "Adéu/adéu".

El parlant, per exemple, s'adona que el seu interlocutor vol acabar la conversa, o sap com introduir un tema aprofitant els punts de transició.

El parlant mitjà és conèixedor d'aquests mecanismes que estudia l'etnometodòleg.

Aquests coneixements formen part del que Hymes anomenarà competència comunicativa, i, Cicourel, competència interactiva.

Per Cicourel (1.973) tot individu ha de disposar d'una competència interaccional, comunicar-se amb els de la pròpia comunitat lingüística.

Els participants en una interacció han de poder aplicar un cert nombre de regles de conversa: saber quan i com pendre la paraula, com iniciar i cloure una conversa, tractar la informació rebuda, a nivell de participants i de la situació en ella mateixa.

En una conversa els comportaments han d'ésser interpretats pel reste del grup. La conversa suposa un cert consens que cobreix les regles a aplicar perquè la interacció es produeixi, saber escoltar, saber cedir i pendre la paraula, saber cridar l'atenció. En cada cas, els participants han d'estar en mesura de dépassar la informació per identi-

ficar les apariències, els comportaments, els propòsits o els gestos com a activitats significants.

#### 1.4.2. LA SOCIOLINGÜÍSTICA CONVERSACIONAL.

Dins del marc teòric i metodològic de la tradició de l'etnografia de la comunicació, el treball de Gumperz ha donat més èmfasi als aspectes d'interacció i interpretació en relacions de persona a persona, fins al punt que hom etiqueta la seva obra com sociolingüística interaccional, que fa referència a l'estudi del llenguatge vist com a una comunicació on el context influeix la forma i el contingut del missatge i llurs interpretacions. Aquí Gumperz veu el context no sols com un aplec d'elements (components de l'acte de parla, escena, tema, participants, etc...) que són compartits pels membres d'una interacció, no com a una variable fixa. Per a Gumperz, no podem assumir que el context és constant ni disponible: l'activitat comunicativa és un mecanisme continu d'emmarcament contextual, a "Context framing de vice" (Cook-Gumperz i Gumperz, 1.978, 7).

Gumperz ha analitzat en detalls converses per tal de descobrir com els parlants categoritzen les activitats de parla, i reeixen (o no) a atribuir-hi un context, a partir de minúsculs trets lingüístics (entonació, canvi estilístic, ritme...). La conversa esdevé, per tant, una constant negociació d'interpretacions (Gumperz, 1.982, 5).

Gumperz (1.982) parteix que les situacions comunicatives i els actes de parla estan orientats a un fi, i que les tasques comunicatives són extremadament variables. Per tal d'analitzar les expectatives i els sobreentesos culturals en totes les situacions de comunicació, hom ha d'examinar-ne:

(a) les diferents normes sobreenteses sobre la situació i sobre el comportament i les intencions que hi poden ser apropiades

(b) les diferents maneres d'estructurar la informació en una conversa; i

(c) les diferents maneres de parlar -totes aquelles convencions, sovint inconscients, com, per exemple, el to de veu.

Gumperz ha estudiat amb extraordinària minuciositat els detalls de les interaccions de persona a persona: com el sentit es negocia entre els participants, com els signes no verbals es coordinen rítmicament amb els signes verbals, com les convencions d'interpretació es construeixen en i a partir de la interacció mateixa, etc... Gumperz examina tot fragment parlat a partir de tres perspectives:

(1) l'ús lingüístic: estructures de parla i d'accentuació recurrents.

(2) la inferència: mecanismes d'interacció mitjançant els quals parlants i oïdors negocien i arriben a interpretar llurs missatges.

(3) l'avaluació: com els participants opinen i valoren l'activitat social que ells construeixen cooperativament en parlar.

Gumperz, com en general tots els etnògrafs, vol escatir les "normes amagades de comunicació" (1.982, 9), les normes opaques a l'observador participant. Tenir en compte aquestes "normes amagades" esdevé indispensable si hom vol interpretar adequadament el context de cada situació comunicativa. Gumperz ha exemplificat molt bé el paper continu dels factors contextuals en diferents àmbits socials. Especialment interessant per a nosaltres és la seva anàlisi del paper del context en la parla infantil (J. Cook-Gumperz i J.J. Gumperz, 1.978)

(a) "les interpretacions són negociades conjuntament per l'emissor i el receptor i les avaluacions (o judicis) són o confirmades o canviades per les reaccions que creen"

(b) "les converses en elles mateixes sovint contenen una evidència interna sobre quin serà el seu resultat final. Per exemple, sobre si els participants comparteixen o no convencions comunicatives o assoleixen els seus fins comunicatius amb èxit."

Amb la desaparició de societats igualitàries, petites, basades en la comunicació cara a cara, i la consolidació creixent de societats multiculturals i burocratitzades, on les convencions comunicatives són distintes, els parlants

es troben mancats de convencions interpretatives similars, i el que és fonamental, no tenen mitjans de descobrir-les. Gumperz ha exemplificat les dramàtiques conseqüències d'aquesta manca d'expectacions interpretatives comunes, sobretot als Estats Units i a la Gran Bretanya (Gumperz, 1.977), en encontres entre diferents grups ètnics (hindus i anglosaxons, negres i blancs)

Si dèiem abans que Gumperz analitzava escrupulosament la interacció, Goffman conjumina una minuciositat i una complexitat conceptual gairebé barroques en descriure la interacció. Goffman aporta, més que una metodologia concreta, sobretot intuïcions teòriques i observacions intuïtives d'una extraordinària agudeses (Zeitlin, 1.981; Wolf, 1.982; Goffman, 1.983).

Erving Goffman, des del 1.959, en què publicà The presentation of self in every day life ha emprat un llenguatge metafòric, sovint dramàtic (el llenguatge de l'escena) per assajar d'explicar dos punts: com es presenta el "self", el jo de cada persona, i com es realitza la interacció.

Com els etnometodòlegs, Goffman observa en la quotidianitat, allò que "és obvi, evident, normal", a partir, molts cops, de les desviacions d'aquesta mateixa normalitat. Goffman tria, com a unitat d'anàlisi les relacions cara a cara, la interacció més freqüent. Aquests encontres representen autèntics micro-sistemes socials, on cal un flux constant de definicions de les situacions, un canvi continu dels marcs, frames. Aquests marcs o "frames" constitueixen els modes amb què es viu l'experiència que els actors tenen de la realitat. El marc (frame) organitza quelcom més que el significat; ordena també la integració (involvement). Durant qualsevol fragment de l'activitat, els participants arribaran a tenir no sols un sentit del que està passant sinó que també (en alguna mesura) hi acabaran integrats, immersos.

Tots els marcs impliquen expectatives de tipus normatiu que es refereixen a en quin grau de profunditat l'individu ha d'estar implicat en l'activitat organitzada pel marc (Goffman, 1.974, 345).

Per al parlant, doncs, la correcta identificació dels marcs en què es desenvolupa una interacció (sigui un acudit, o una lliçó a l'aula escolar) és essencial per a interpretar-la apropiadament. Ens troben, novament, amb l'èmfasi en la interpretació de la interacció que ja tractava Gumperz.



### 1.4.3. L'ETNOGRAFIA DE LA COMUNICACIÓ.

Al final dels anys cinquanta, paral·lelament a l'eclosió de la gramàtica generativa transformal, també apareixia un enfocament contextualitzador de l'ús lingüístic: l'etnografia de la comunicació, que té com a objecte d'estudi la interacció comunicativa -Gumperz (1.964) i Hymes (1.962).

Observa la parla com a activitat ordenada en termes de qui parla, a qui, quan, però també en termes d'una acció interactiva governada per una sèrie de rituals propis de cada comunitat lingüística, és a dir, en situacions rituals de comunicació: un encontre social. L'etnografia havia de ser un camp de recerca globalitzador, dins la tradició antropològic-lingüística (Sapir, Malinowski, Firth) en què se situava, que servís: "per esbrinar les estructures característiques de l'activitat lingüística, estructures que van més enllà dels estudis aïllats entorn de la gramàtica, entorn de la personalitat, l'estructura social, etc... Cada una d'aquestes estructures és una abstracció a partir de la conformació de les activitats lingüístiques, en algun altre marc de referència" (Hymes, 1.974).

L'etnografia pretén relacionar forma i ús a l'estudiar la comunicació: no hi ha prou amb l'estructura. És una lingüística constituïda socialment (Hymes), els trets de la qual es poden resumir en l'esquema següent:

- . Funcions socials conformes l'ús lingüístic.
- . La comunitat lingüística com a punt de partida.
- . Context i interrelació com a prioritaris al missatge en sí mateix.

L'etnografia analitzarà, doncs, comunitats lingüístiques, que són definides com quelcom "caracteritzat per la seva densitat de comunicació o/i per la seva integració

simbòlica pel que fa a la competència comunicativa, independentment del nombre de llengües o varietats que s'hi trobin" (Fishman, 1.972).

L'etnografia té com a base metodològica l'observació participant en contextos naturals i s'interessa pels diferents actes de parla que es troben a cada comunitat, tal com són percebuts pels propis participants. Per tal de descriure aquests actes de parla Hymes ha proposat repetidament una sèrie de components de les situacions comunicatives. (1.974):

- a. Els participants. Parlant, destinatari, oient, receptor.
  - b. Forma i contingut del missatge.
  - c. Emplaçament. Circumstàncies físiques (per exemple, una escola) ,i escena (situació psicològica o definició cultural).
  - d. Canal. Oral, escrit, telegràfic, tambor, etc...
  - e. Formes de parla. D'acord amb la intel·ligibilitat mútua: codis (lingüístics, paralingüístics, cinèsics...); segons l'origen comú: llengües i dialectes; segons llur especialització funcional: registres.
  - f. Objectius.
  - g. Clau. To, manera o esperit amb què l'acte es fa. Per exemple: seriós, irònic, distant, etc...
  - h. Normes d'interacció. Comportaments específics relacionats amb la parla: no interrompre, parlar baix a les escoles.
  - i. Normes d'interpretació. Dos exemples: l'ús de paraules coixí assenyala dubte per a la classe mitjana nord-americana, però no necessàriament per a la comunitat negra.
- L'ús de l'andalús té connotacions humorístiques en la veu d'un catalanoparlant.

j. Gèneres (genres). Es refereixen a la possibilitat d'identificar característiques formals que són reconegudes tradicionalment: poema, mite, endevinalla, insult, pregàries (un gènere a vegades coincideix amb els esdeveniments de parla -sermons-).

Hymes també presenta unes regles d'ús de parla:

a. Regles d'alternança. Tries entre maneres alternatives de parlar. Aquest és el cas de les formes de tractament, que hom pot seleccionar d'acord amb l'estatus, la situació, rang professional, etc...

b. Regles de co-presència. Que assenyalen l'expectativa que si succeeix A també ocorrerà B. El trencament d'aquestes expectatives permet noves interpretacions dels missatges verbals. Això és el que ocorre amb el que Blom i Gumperz (1.971) anomenen "metaphorical code-switching" o alternança de codis metafònica.

c. Regles de seqüència. Així hom compta amb un determinat ordre d'actes de parla, Per exemple: a converses telefòniques, salutacions, comiats, etc...

#### 1.4.4. LES MÀXIMES DE LA CONVERSA.

L'estudi dels mecanismes conversacionals des d'una perspectiva psicolingüística es feu a partir del treball inicial de Grice (1.975). Aquest autor definí el que anomena les màximes de la conversa o regles que regeixen l'intercanvi conversacional.

Grice va diferenciar allò que l'enunciat diu i allò que implica en contextes concrets. "Considera que hi ha aspectes de l'enunciat que són implicats per la conversa però que no formen part de la seva estructura lògica". (Rigau, 1.981). La interpretació d'un enunciat tindrà com a fonament les implicacions conversacionals, les quals deriven del sentit de l'enunciat i estan directament relacionades amb els trets dels discurs.

Per l'autor, la parla és el resultat del Principi de Cooperació entre les aportacions de cada participant en una conversa, principi que defineix de la següent manera: "Que la vostra contribució a la conversa correspongui a allò que hom us exigeix, l'estadi atès per aquesta, per la finalitat o la direcció acceptades de l'intercanvi parlat en el què esteu compromès".

Aquest principi es tradueix en quatre regles bàsiques que formulà seguint a Kant:

- . Màximes de Quantitat: "Que la vostra contribució contingui tota la informació necessària. No aporteu més informació de la necessària".

- . Màximes de Qualitat: "Que la vostra contribució sigui verídica". "No parleu d'allò que creieu fals, d'allò del que no en disposeu proves".

- . Màximes de Relació: "Parleu a propòsit: que la vostra contribució sigui pertinent".

- . Màximes de Modalitat: "Siguen clars. Eviteu l'obscuritat, l'ambigüetat, la prolixitat i el desordre".

Segons Caron (1.983), cal assenyalar que les màximes de Grice no poden ser considerades com a normes ideals pel

parlant, ni com a regles pràctiques de comunicació eficaç, són condicions de possibilitat de la comunicació verbal.

Malgrat tot en l'estat actual de la recerca poder proporcionar-nos una base de treball i ser utilitzades com a hipòtesis explicatives.

Dues direccions de recerca en psicolingüística s'han inspirat en aquests principis:

1. La dels actes de llenguatge indirectes. Gordon i Lakoff (1.971).

2. Les given-new strategy, les quals es basen en el Principi de Cooperació.

#### 1.4.5. CONSTRUCCIONS ESQUEMATIQUES.

A partir d'una perspectiva de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la psicologia cognitiva, etc..., hom anomena nocions, conceptes, construccions, tals com: els esquemes, els "scripts" o "plans", els formats, els "frame", les rutines, en situacions socials on s'utilitza la llengua, les quals es consideren, com a organització, que són adquirides en el curs de la interacció, que permeten l'agilització i l'adaptació en la comunicació, així com, en l'activitat cognitiva i social, donat la seva natura d'estructures de situacions predictibles en les quals hom coneix ja el funcionament i el resultat.

Una situació social es definida com: "els elements de comportament, els rols socials o formals, el contexte i l'equipament físics, els conceptes cognitius rellevants i les habilitats apropiades", Furnham i Argyle (1.981), o, com: "una representació cognitiva de seqüències recurrents este reotipades d'interacció social, en un contexte cultural amb límits definits consensualment i amb un conjunt de regles sub-culturals específiques i de noms que precisen quins són els comportaments apropiats i no apropiats", Forgas (1.978).

A nivell de recerca psicolingüística els primers treballs sobre el discurs tracten sobre la memorització de textos. Ens referirem a conceptes que han contribuït a l'anàlisi del discurs, com els que provenen de les recerques sobre la intel·ligència artificial: la noció d'esquema que Bartlett (1.932) definí com construccions abstractes generades culturalment que permeten als participants interpretar determinades interaccions, organitzar llurs informacions i desenvolupar llurs anticipacions, mitjançant el coneixement que han elaborat sobre el món que els envolta, a partir de la seva experiència quotidiana.

D'altres autors inclouen aquestes construccions en l'ús social de la comunicació, i les anomenen "scripts" o "plans". Schank i Abelson (1.975, 1.977). El primer és descrit com esquemes situacionals (escenarios) relatius a la comunicació que es defineix com la representació conceptual d'una seqüència ordenada d'accions, i d'esdeveniments en un contexte donat i que precisen el que ha de ser fet i dit. Com per exemple, un sopar en un restaurant, vestir-se, etc.

Els "scripts" enmagatzemen en la memòria la representació de situació i de rol, i es posen en moviment com a part d'un procesament mental conscient en un contexte verbal o situacional apropiat. Vila (1.977, 168). L'autor il·lustra aquest concepte com segueix: "Les primeres estructures interactives estàn formades per segments d'acció repetitius i pautaats que es marquen mitjançant el "baby-talk" de l'adult no passant gaire temps sense que el nen adquireixi un coneixement de les seves regles, i, per tant, una representació del succès total. Aquesta representació, definida com script, conté no tant el coneixement dels objectes incorporats en una determinada situació comunicativa, sinó de l'esdeveniment global, incloent les paraules o les combinacions que marquen l'inici, el transcurs o final d'un determinat segment d'acció".

Així com, l'ús de "frame" (Minsky, 1.975), terme que dóna nom a una estructura que representa una situació habitual (una escena, un objecte) i que Bernstein (1.971) utilitzà per referir-se al grau de control que els professors i els alumnes negocien sobre el que pot ser ensenyat. Un "frame" fort correspondria a l'ensenyament programat, mentre que un "frame" dèbil, a una classe oberta en la que els alumnes decidisin el que volen aprendre i com fer-ho.

Hom utilitza, també, "routines" com estructures que s'apliquen a situacions familiars, predictives i escolars. Collins (1.982).

## 1.5. ÚS I FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ.



### 1.5.1. LES FUNCIONS COMUNICATIVES.

L'estudi de l'ús del llenguatge, dels seus objectius i finalitats en la interacció social ha estat realitzat desde aproximacions teòriques distintes.

El primer model de funcions del llenguatge fou elaborat en el marc de l'Escola de Praga per Bühler (1.979), el qual identificà tres funcions en relació a un dels tres elements que formen l'acte comunicatiu: la funció expressiva centrada en l'emissor, la funció apelativa o referida al destinatari, i la funció representativa pròpia del ser humà, la qual es refereix al contingut (objecte i esdeveniments).

Jackobson (1.963), a partir de Bühler, realitzà una anàlisi sobre les funcions del llenguatge en el que considera com elements implicats necessàriament en tot acte de comunicació: emissor, receptor (contacte entre dos), canal, codi comú (el llenguatge utilitzat), el missatge (la informació transmesa), el referent (l'objecte del missatge) tots els conceptes pertanyents al model cibernètic elaborat per Shannon i Weaver (1.949), que correspon a l'esquema clàssic del procés de comunicació.

Distinguí sis funcions lingüístiques basades en la transmissió d'informacions: emotiva (centrada en el receptor), conativa (centrada en l'acció sobre l'altre), fàtica (mantenir la comunicació), metalingüística (el subjecte del discurs és el mateix discurs), poètica (es considera l'estructura del missatge), referencial (la comunicació es refereix a la definició, descripció, caracterització d'un referent).

Aquest model ha rebut crítiques com les que esmentem. Per Caron (1.983) es redueix la paraula a la circulació d'informacions sense tenir en compte la comunicació com acció i com interacció, mentre que per Kail (1.983), els esquemes comuni-

catius que acabem d'esmentar no inclouen elements tan essencials per la comunicació com són la intersubjectivitat i la intencionalitat.

Després de 10 anys sense que es bastís cap treball capdavanter en els estudis sobre la comunicació, al 1.973, Halliday, alumne de Firth i col.laborador de Bernstein, inicia l'estudi de les funcions del llenguatge a partir de l'observació de l'actuació verbal del seu fill Nigel.

Halliday entèn que l'adquisició del llenguatge té com a fonament la capacitat que el nen construeix d'utilitzar en la comunicació social el sistema lingüístic per transmetre significacions.

Defineix una funció com la descripció de la llengua a partir de la seva utilització en la comunicació social.

Aprendre la pròpia llengua materna és aprendre els usos del llenguatge i els significats, o el potencial de significació associat a ells. Les estructures, les paraules, i els sons són la realització d'aquest potencial de significació. Aprendre el llenguatge és aprendre com significar.

El llenguatge és un potencial de significació (allò que el parlant i l'oïdor poden i no allò que saben), és un conjunt d'opcions.

Existeix una diferència entre ús i funció en el llenguatge.

Els usos poden ser infinits, mentre que les funcions socials del llenguatge serien aquelles situacions significatives en quan que podem precisar alguns dels potencials de significació associats a elles de forma explicativa i característica.

Tots els usos del llenguatge, per abstractes que siguin i per complexes que resultin, haurien de poder ser explicats en termes de determinades funcions molt elementals. Halliday (1.969, 20).

L'excel.lent article de Halliday (1.969), "Relevant

"Models of Language", en el que l'autor, segons Stubbs (1.986), presenta la problemàtica de cercar una adequada definició del llenguatge que orienti als professors en llur tasca, ens ha estat útil en l'aspecte de l'identificació dels diversos models funcionals i els trets més generals d'ús de la llengua que l'escola promou i proposa.

L'autor planteja, en aquest sentit, la urgència de partir de la perspectiva de l'alumne i preguntar-se sobre la imatge que el nen té del llenguatge. Quin model del llenguatge interioritza com a conseqüència de la pròpia experiència?

Quan comença l'escolaritat el nen ha adquirit una certa competència comunicativa i interactiva i ha utilitzat el llenguatge en diverses situacions.

L'autor assenyala que el model "intern" del llenguatge és complicat i poc conegut per l'adult.

Per dir-ho amb els seus propis mots: "Tractarem d'identificar els models del llenguatge amb què el nen normal es troba familiaritzat quan comença l'escola, a l'edat de 5 anys:

Tendim a subestimar tant l'amplitud global com la diversitat funcional del paper que aconsegueix en la vida del nen.

La seva interacció amb els altres, que s'inicia quan neix, adquireix forma gradualment gràcies al llenguatge, a través del procés pel que ja en una edat precoç el llenguatge comença a ser mediador en tots els aspectes de l'experiència".

Determinar les funcions d'un nen de 4 anys és una tasca arriscada en la que cada autor hi aporta elements nous i al mateix temps pertinents, ja què, com bé expressa Berruto (1.979), "les funcions de la llengua tendeixen teòricament a ser infinites en quan no són tan funcions de la llengua

sinó en quan són funcions de l'activitat concreta en la que per la força de les coses la llengua és utilitzada."

Halliday fa una detallada anàlisi de les funcions observades en relació a allò que és demanat a l'alumne a l'aula

Destaca les següents funcions:

**Instrumental:** El nen utilitza el llenguatge com a instrument per a aconseguir determinades coses o per satisfer les seves pròpies necessitats.

És una de les primeres a ser identificada, sobretot a través del contexte.

**Reguladora:** El nen usa la llengua per a regular o modificar la conducta dels altres, "per fer fer o per prohibir de fer determinada cosa o per fer-la fer d'una determinada manera".

**Interactiva:** Usa el llenguatge per a establir una relació entre els interlocutors, iniciar, desenvolupar o concloure una relació social determinada.

**Personal:** Es refereix a l'ús del llenguatge per adquirir el coneixement de la seva pròpia individualitat, tant en relació a l'imatge individual com en la pertanyença a una cultura específica, Simone (1.979, 215).

L'autor agrupa aquestes tres funcions sota la denominació de pragmàtica, i hom pot observar-les vers els 10 mesos i mig.

**Heurística:** Utilitza el llenguatge com a instrument per la recerca i d'aprenentatge sobre la realitat. Coincideix amb la formulació de preguntes per part del nen.

**Imaginativa:** Serveix per desenvolupar la capacitat de crear un món propi. Procura al nen elements de metallenguatge com: fer veure que, inventar, i, es concreta en jocs,

històries, fets imaginats.

Representativa o ideativa: Correspon a la funció més evolucionada (22 mesos), pròpia també de l'adult.

Implica un ús del llenguatge per comunicar i descriure la realitat (esdeveniments, objectes, persones, qualitats, etc...)

Per l'autor, un dels eixos de la problemàtica que es planteja en relació a la llengua a l'escola és el que les exigències de les tasques escolars no s'adaptin al coneixement i experiència lingüística que el nen ha adquirit.

Remarquem que no s'ha aconseguit elaborar una teoria consensuada en relació a la pluralitat de funcions, ni sobre els usos que s'han de tenir en compte.

D'altra banda, és difícil elaborar criteris formals per establir la delimitació d'una funció en relació a una altra, a establir-ne un llistat, etc...

Cal, com assenyala Boada (1.986), arribar a captivar, a establir, l'explicació d'aquests processos funcionals.

Alguns autors, com Simone (1.974), consideren la recerca sobre les funcions del llenguatge constitueix un dels sectors més delicats de la lingüística.

Aquest autor defineix les funcions del llenguatge a partir de quines classes de coses es poden fer, a la classe d'usos i a les necessitats a què respon.

Una cosa és produir un missatge per persuadir a una persona, i una altra és produir-lo per un mateix o per informar algú, o, per fer alguna cosa, ..., aquesta varietat d'usos socials pot ser expressada per qualsevol llengua.

Tanmateix, alguns autors s'esmercen en mostrar un ús més atomitzat i d'altres més sintetitzat.

Entre els primers, Barret (1.981), Dale (1.981), McShane (1.980), Vila (1.985), autors que donen compte de l'estudi de l'adquisició del sistema funcional en marcs interactius.

Entre els segons, es recullen les funcions en dos o tres grans macrocategorïes com, expressiva o afectiva, informativa, pragmàtica i persuasiva. Beaudichon (1.982).

Una classificació que trobem interessant és la formulada per Beaudichon (1.982).

La comunicació referencial, que tracta de conèixer o fer conèixer, és a dir, d'informar, sobre un referent (objecte, fet, idea, noció, opinió).

La comunicació persuasiva, com la que exerceix una acció o influència sobre l'altre, és a dir, modificar la conducta o l'opinió de l'altre per mitjà de persuasions, suggestions, etc...

En aquestes dues modalitats de comunicació, l'autora distingeix tres classes funcionals:

- . Cognitiva: tota unitat d'informació referida al coneixement d'alguna cosa (sigui quin sigui el referent). El parlant informa, intenta explicitar una informació, busca informar-se.

Entren en aquesta categoria les aportacions d'informació, els comentaris, explicatius en relació a les informacions i les preguntes que corresponen a demanades d'informació.

- . Social: tota unitat d'informació dirigida a establir o a mantenir una relació social amb d'altres.

- . Afectiva: tota unitat d'informació per mitjà de la qual el locutor intenta expressar un estat emocional personal.

Hi corresponen les aportacions d'informació, les qüestions d'ordre afectiu i tot allò que fa referència a un re confort o encoratjament.

L'autora fa ben palès que parlar per obtenir una informació és distint de parlar per interrogar-se un mateix o de repetir una informació que ja es coneix, de reformular, o sintetitzar per fer un comentari, i també són activitats distintes de la de proporcionar una informació a un altre.

Tough (1.977) ofereix una definició de les funcions del llenguatge com a mitjans pels quals és aconseguit un propòsit, un objectiu, que en el nen correspondria al desenvolupament de l'expressió i a la construcció dels significats en relació a l'apropiació i conceptualització del món que l'envolta.

Distingeix quatre funcions del llenguatge que representen diferents maneres de pensar, que el llenguatge promou i expressa.

Tanmateix, les funcions del llenguatge de les que dona compte ocorren com a resultat de la comesa de teories i investigacions (Vigotski, Luria, Lewis, Bruner, Bernstein) citades per l'autora (1.977, 44).

1.- Funció directiva, que es refereix a la regulació i direcció d'accions i operacions.

Distingeix dos nivells: simple, que consisteix en un comentari sobre les accions quan es realitzen; complexe, que té relació amb les accions dels altres, i amb les accions pròpies i les dels altres, i, en la planificació i cooperació d'una seqüència d'accions i d'operacions.

2.- Funció interpretativa, relativa a la comunicació del significat dels aconteixements, de les situacions i de les experiències que el nen coneix, viu o recorda.

El llenguatge permet la interpretació de les percepcions de la realitat que ens envolta.

3.- Funció projectiva, identificada per l'autora com aquella en què l'ús predominant de la parla és el de projectar i explicar situacions en les quals un no està actualment ni ha estat mai, prenent part, mitjançant la utilització d'experiències o de fets, conegudes, pròpies o d'altres, el que permet al pensament moure's en l'espai i en el temps.

4. Funció de relació. Les relacions entre les persones es realitzen mitjançant la comunicació. El llenguatge és fonamental en l'establiment i manteniment de la inter-

acció interpersonal, així com, per expressar els rols que s'assumeixen envers els altres.

Les funcions comunicatives, no solament transmeten informació amb un objectiu o un fi donat, sinó que defineixen també, les relacions entre els participants i el contingut.

Si considerem que parlar és una acció que recau sobre un mateix o sobre un altre, per la qual cosa, esdevé interacció i diàleg, i que informar és realitzar, així mateix, una acció a partir d'una intenció de canviar la resposta de l'altre, observem que no podem recollir en una sola funció accions comunicatives que presenten el mateix temps trets pragmàtics o interpersonals, relacionals i cognitives, per la qual cosa, suggerim que les unitats comunicatives poden ser incloses en diverses funcions al mateix temps, o otorgar més consideració a aquella que determina l'aspecte principal.



### 1.5.2. LES APORTACIONS DE VIGOTSKI.

L'aportació teòrica i metodològica de Vigotski envers una possible direcció en l'estudi de les bases psicològiques de la noció d'ús (Bronckart, 1.985), ens permet albirar nous camins en l'estudi del llenguatge, i configurar una aproximació empírica sobre la interacció en un contexte concret: l'escola.

D'entre la notable aportació de l'autor hem destacat, en relació al nostre estudi, l'aspecte del desplegament empíric del concepte de zona de desenvolupament pròxim, el rol de l'adult en la regulació de la comunicació i l'anàlisi de les interaccions de tutela en els professors. (Vegeu capítol 1.5.5.).

Tanmateix, ens centrarem aquí, breument en la noció de descontextualització i la relació entre el sentit i el significat, envers la qual Vigotski suggerí indicacions fructíferes.

La funció i el procés de descontextualització fou un dels mecanismes identificats per Vigotski, el qual ens permet donar compte de l'actuació descontextualitzadora observada en l'activitat comunicativa i lingüística que és privilegiada en les situacions que hem observat.

En aquest sentit, remarcuem, en primer lloc, l'esforç que necessàriament ha de realitzar el professor per dirigir l'acció envers formes cada cop més generalitzades de significació a partir de l'acció de regulació del propi discurs i dels discurs dels alumnes, i, al mateix temps, adequar la parla a les exigències del diàleg, amb l'objectiu del com, del què i de quina manera aprendre.

Tanmateix, la distinció entre significació d'un mot i la seva referència, en el sentit de considerar el que anomena la relació indexical, creiem que ens és en sobremanera útil per entendre, o, més ben dit, ens suggereix elements

d'entesa, sobre l'especial actuació lingüística dels adults en relació als nens, i, en concret, per la nostra anàlisi dels mecanismes d'apropiació de les significacions.

"Els primers mots tenen una significació indicativa pel nen. Amb això, ens sembla que hem posat en evidència la funció original del llenguatge. La funció original del llenguatge no és que el mot tingui una significació pel nen, ni que un nou lligam és creat amb l'ajut del mot. Al contrari, el mot és primerament una indicació i, en tant que tal, compleix una funció inicial de les que poden derivar les altres." Vigotski (1.981b).

La interpretació de Wertsch (1.985), "l'ontogènesi de la interacció mediatitzada sistemàticament comença per les referències indexicals. Els adults entrenen als nens en les interaccions socials per mitjà d'aquesta funció indexical que permet una intersubjectivitat en relació a objectes perceptivament presents", ens indica un aspecte del funcionament de l'acció de l'adult en la significació, ara bé, caldria, a nivell empíric, analitzar com aquesta indexicitat es va extenent a elements que conformen un univers cada vegada més descontextualitzat, o, si és vol dir d'una altra manera, cada vegada més dependent dels coneixements culturals transmesos per la tradició.

Hom remarca que autors com Halliday (1.973), Blom (1.970), han donat compte de la construcció dels sistemes de significacions per part del nen. Luria (1.979).

Halliday (1.973) introdueix la diferència entre el significat referencial de la paraula, element fonamental del llenguatge, el qual introdueix l'objecte en determinades categories cognitives, i el significat social, comunicatiu o sentit, que correspondria a la unitat fonamental de comunicació.

Per Vigotski, el significat consistiria en un sistema de generalitzacions que es troba en cada paraula, un sistema de

relacions que s'ha format objectivament en el procés històric, igual per totes les persones, mentre que el sentit seria el significat individual de la paraula.

Afegim les pròpies paraules de l'autor, ja què ens mostren detalladament el que volem representar. Vigotski (1.977). "El sentit d'una paraula és la suma de tots els esdeveniments psicològics que aquesta paraula revifa en la nostra consciència. És un tot dinàmic, fluid i complexe que posseeix zones diverses d'estabilitat desigual.

La significació no és més que una d'aquestes zones de sentit, la zona més estable i la més precisa.

Una paraula extreu el seu sentit del contexte en el que apareix, en diferents contextes canvia de sentit.

La significació resta estable a través de tots els canvis de sentit.

Les paraules s'enriqueixen pel sentit que extreuen del contexte, i això és una llei fonamental de la dinàmica de la significació de les paraules."

L'autor afirma a més "Per transmetre una experiència o un contingut de consciència a algú no hi ha cap més mitjà que atribuir aquest contingut a una classe coneguda, a un grup conegut de fenòmens, i, això, demana la generalització. Ressalta que la interacció social pressuposa necessàriament la generalització i el desenvolupament de la significació dels mots, la generalització no és possible si no hi ha desenvolupament de la interacció social."

Subratlla el valor, per l'estudi del pensament, de la concepció del significat de la paraula com una unitat que inclou, tant el pensament generalitzat com l'intercanvi social.

### 1.5.3. EL PAPER DE L'ADULT EN LA INTERACCIÓ.

Hem constatat que la intervenció de l'adult en el creixement cognitiu i social dels infants és d'una importància cabdal.

En aquest sentit, gaudim d'un recull de recerques que hi fan referència:

John-Steiner i Panofsky (1.985), a partir d'un marc teòric de referència vigotskià i, de recerques etnogràfiques, intenten cercar una explicació als fenòmens lingüístics i comunicatius en relació a l'estudi de l'ús en el diversos contextes.

Les distintes formes i estructures de les interaccions en les diverses comunitats culturals promouen un ús de la llengua que prové de cada pràctica social organitzada.

Així, la llengua usada pels adults, pares o mestres, en llur vida professional es reflecteix en les característiques de les interaccions entre adults i nens, en qualsevol contexte social.

Aquesta intervenció controlada i organitzada de l'adult, a la família o a l'escola, en relació a l'adquisició de les diferents formes i funcions, en l'estil i en la velocitat d'adquisició del llenguatge i en el desenvolupament dels seus usos comunicatius i cognitius, és fonamental. Hearth (1.983), McCartney (1.984).

La consideració de la intervenció educativa del professor o el company en l'adquisició dels sabers a l'escola, i del paper de l'adult en la construcció de l'aprenentatge, és també una constant en l'obra de Vigotski,

Malgrat totes aquestes aportacions ens preguntem:

Com ha de ser i a què ha de correspondre aquesta intervenció de l'adult?

Quin és el rol de l'adult parlant?

Quins procediments d'aproximació són i han estat usats en la interacció amb els infants?

Com s'han anat construint els usos cognitius de la llengua?

A partir de quines pràctiques socials i culturals?

Com interrelacionar l'acció concreta de l'adult amb els objectius educatius i amb els conceptes teòrics adjacents?

Sabem que els alumnes han de ser orientats en el seu creixement personal, cognitiu i social, a nivell individual i col·lectiu, ara bé, quina ha de ser aquesta intervenció directa?

Des del punt de vista de l'ontogènesi, Bruner considera que el nen no aprèn d'entrada a parlar, sinó que aprèn l'ús de la llengua en la seva relació quotidiana amb el medi social.

"El llenguatge és un útil plurifuncional, tots els nens d'una cultura o una altra desenvolupen les seves capacitats en relació a l'ús." Bruner (1.983).

D'altra banda, donat que coneixem la gran importància de l'acció tutelar de l'adult en relació a l'apropiació del sistema cultural que envolta al nen i, que la forma més usual de comunicació es realitza en la interacció en forma de diàleg en els diferents contextes, l'espai educatiu en què aquest fet té lloc, el diàleg a la classe, ha d'ésser estudiat en la seva pràctica i condicions naturals.

Així, en relació al que acabem d'esmentar ens preguntem:

Com es manifesta aquest diàleg?

Quin diàleg es privilegia per tal d'aconseguir una comunicació adaptada?

Qui dirigeix el diàleg? En quines situacions? Mitjançant quins mecanismes o estratègies? Quins usos i funcions són activades?

Quins significats es van construint, negociant, en el transcurs dels diferents bescanvis entre els parlants? Orientats a quin fi?

Sabem que els nens adquireixen molt aviat uns coneixements pragmàtics en relació a les Normes i regles de funcionament dels diàlegs en els contextes en què han viscut.

Per intervenir en el diàleg cal, així mateix, conèixer i dominar les regles i normes: intercanvi de rols, torns de parla, normes de cooperació i coordinació, esquemes o rutines interactives, etc... que regeixen els intercanvis convencionals.

D'altra banda, com bé assenyala Siguan (1.987), "tota forma de llenguatge en el moment en què comença a utilitzar-se, comença també a interioritzar-se, així, els usos comunicatius que primers apareixen i es desenvolupen en el nen seran també els primers a interioritzar-se. El diàleg real és una forma d'activitat organitzada", o com afirma Vigotski (1.962), "el llenguatge s'origina primer com instrument de comunicació entre el nen i les persones que el rodejen, només després, convertit en llenguatge intern, es transforma en funció mental que proporciona als mitjans fonamentals al pensament del nen."

Si l'apropiació del pensament depèn, en certa manera, de les pràctiques socials i històriques privilegiades en cada contexte, això significa que els usos que realment s'apliquen a través d'una determinada pràctica seran aquells que configuren el que hom anomena llenguatge privat.

Luria (1.982) ha descrit des d'un punt de vista genètic la relació entre l'ús del llenguatge per l'adult i l'autoregulació verbal amb els nens. "El llenguatge interior reté totes les funcions d'anàlisi, de planificació i de regulació que hom trova en el llenguatge extern: continua a accomplir el mateix rol intel·lectual que aquell que tenia el llenguatge que l'adult utilitzava amb el nen i, més tard, que aquell del discurs que el nen s'adreça a ell mateix."

Tanmateix, és d'un gran interès el considerar que la "noció subjacent de l'ús del llenguatge com a mediador entre

l'exposició d'un problema i la seva solució no és un procés humà innat, sinó que es desenvolupa gràcies a la interiorització del procés extern que constitueix el diàleg."

Les interaccions verbals entre generacions, és a dir, les diverses modalitats en què els adults interaccionen amb els nens, tenen una influència decisiva en l'apropiació i el desenvolupament del llenguatge privat, el qual quan s'interioritza esdevé el fonament del pensament. Berk i Garvin (1.984), Kohlberg i altres (1.968).

#### 1.5.4. LA INTERACCIÓ ADULT-NEN.

La primera interacció entre adult i nen està catacteritzada per:

Els adults que rodejen al nen tendeixen a interpretar les seves accions com a senyals intencionalment significatives, i a respondre-hi segons el coneixement que tenen d'aquest.

La mare usa la parla segons un model conversacional semblant al que es dona entre adults. Snow (1.977a). Aquesta acció comunicativa regular i sistemàtica consistiria en: mantenir els rols de parla, aportant ella mateixa les respostes (somriures, repeticions, etc...), iniciant la majoria d'intercanvis, mantenir un espai de silenci entre les seves intervencions, per assajar que el nen respongui, etc.

Així, el nen apren les primícies de l'ús del diàleg en el curs del primer any d'interacció amb la mare. Trevarthen (1.977), Ferguson (1.964), Garnica (1.977), Miller (1.981), Newport, Gleitman i Gleitman (1.977), Rondal (1.978b).

Hom remarca, a més a més, l'ús en la comunicació d'intercanvis ritualitzats que mostren l'estructura "Donar-Prendre", "Amagar-Descobrir", "Mirar llibres", notablement descrits per Bruner (1.978) i Ninio i Bruner (1.978), rituals en els que es privilegia l'ús de la denominació, com en l'exemple que segueix.

Demanar l'atenció: "Mira..."

Posar una pregunta: "Què és?"

Proposar una etiqueta: "Es..."

En aquesta primera forma d'intercanvis adult-nen, l'adult orienta al nen envers la construcció d'un significat de forma comuna amb d'altres.

Així mateix, li proposa situacions, un "microcosmos" de caràcter repetitiu i pautat en el que el nen pugui reproduir la mateixa resposta, creant un espai en què participa usant la parla de forma cada cop més amplia, que Bruner (1.983) ha denominat "formats". (Vegeu capítol 1.5.5.).



Cal distingir l'ús del diàleg entre adult-nen i entre nen-nen.

La precocitat de les habilitats comunicatives dels nens es mostra al llarg de diversos i variats estudis com:

Els nens disposen ja als quatre anys de procediments verbals per modificar la seva intervenció i adaptar-la a les necessitats del diàleg amb els interlocutors, adults o nens.

Hom observa que aquests empren procediments d'utilització de frases més breus, d'augment de l'entonació i de sol·licitació de l'atenció, com per exemple: "Mira!", "Sens!", Shatz i Gelman (1.973), Sachs i Devin (1.974).

En altres recerques, Brami-Mouling (1.977) i Beaudichon i altres (1.978) remarquen dades semblants. Els autors consideren que aquest mecanisme interaccional permet al nen desenvolupar diversos aspectes de l'adquisició del llenguatge.

Sembla que l'adaptació a l'interlocutor no és una prerrogativa dels participants més adults i competents, sinó que és bidireccional o recíproca; és el resultat de la manera en què els interlocutors, sobre la base de la respectiva competència o expectativa, contracten, negocien, llur propi rol en la interacció. Camaioni (1.978).

La capacitat de mantenir intercanvis en els que es considera el punt de vista de l'interlocutor es manifesta en l'actuació lingüística dels nens a partir dels 2-6 anys.

En aquests diàlegs, la parla és lligada a l'acció i a l'afecció, i s'usa funcionalment per cooperar o sol·licitar ajuda. Slama-Cazacu (1.975).

Mueller i altres (1.977) mostren en estudis semblants d'interacció entre nens que, entre dos i tres anys, s'estructuren les formes del diàleg i no es modifiquen fins als cinc anys. (Vegeu Boada, 1.986).

Diversos autors coincideixen en considerar el període de dos a quatre anys d'una importància capital, no només en el desenvolupament de les estructures semàntiques i sintàctiques, sinó per l'adquisició de la pragmàtica de la interacció verbal.

Pel que fa als aspectes pragmàtics del diàleg, esbrossarem, a partir dels primers treballs centrats en el desplegament dels actes de parla, els procediments pragmàtics propis dels diàlegs, com: les regles de la conversa.

En segon lloc, l'estudi de les requestes d'acció i d'informació, pel seu pes decisiu en el funcionament del diàleg i per la seva base funcional.

En tercer lloc, els actes comunicatius de natura simultàneament reguladora i informativa, tals com: extensió, expansió, la represa o repetició, la correcció explícita, etc; procediments pragmàtics directius del diàleg els quals són agrupats sota la denominació de "feed-back verbal" per Ronald (1.983).

En un marc teòric inspirat en els actes de parla, alguns estudiosos consideraren que l'adquisició de les estructures pragmàtiques es preliminar en el desenvolupament lingüístic.

Dore (1.974) posà en evidència l'existència d'actes de parla primitius, unitat que permet de comprendre l'emergència d'intencions i l'adquisició dels mots.

El nen pot utilitzar el mateix mot per tres classes d'actes distints: denominar, demandar, cridar, que hom distingeix solament a partir de l'entonació.

Bates, Camaioni i Volterra (1.979) intentaren donar compte de l'adquisició dels anomenats "performatius sensoriomotors" (formes declaratives i imperatives) o "actes il.locutoris" en el marc teòric de l'anàlisi semàntica dels performatius lingüístics a partir de Parisi i Antonucci (1.973).

Formularen la hipòtesi de cercar els requisits cog-

nitius necessaris per l'aparició de la comunicació interpersonal.

Sembla que van trobar una fase perlocutòria (fins als 10-12 mesos) i una fase il.locutòria, a partir de l'estadi cinquè del desenvolupament sensori-motor de Piaget, en la qual s'interaccionen els esquemes referents als objectes i a les persones, mentre que mots designadors d'objectes o esdeveniments apareixen en els diferents contextes a partir de l'estadi sisè.

El nen apren a comunicar intencionalment, requestes i declaratives en el cinquè estadi sensori-motor, per mitjà de gestos i vocals.

Els autors il.lustren la complexitat i, al mateix temps, la interacció entre el desenvolupament cognitiu del nen, el contexte i la gènesi del llenguatge.

Hom atribueix al nen un saber conversacional per produir adequadament intercanvis lingüístics en relació als aspectes pragmàtics del contexte.

Els estudis sobre l'alternança dels torns de parla, Ervin-Tripp (1.979), la utilització de les repeticions, Ocksen-Keenan (1.977), la pressuposició: codificació dels elements nous de la situació, mitjançant el principi d'informativitat i la distinció entre informació nova i implícita, Greenfield i Smith (1.976), Bates (1.976), els postulats de la conversa, Keenan (1.974), ens mostren alguns aspectes de l'ús de la parla en el diàleg.

Diversos autors, Mueller (1.972) entre ells, després d'estudiar nens entre 2 i 4 anys en situació, conclouen que aquests poden participar, mitjançant l'ús de rutines semblants a les de l'adult en interaccions verbals comunicatives abans dels 4 anys.

En el mateix sentit remarquem la contribució de Bruner (1.975a, 1.975b) en l'estudi de la referència, en la que identifica tres aspectes: la designació, la deixis i la denominació.

En el cúmul de recerques sobre l'apropiació de les regles del diàleg en el nen, l'estudi de les requestes d'acció i d'informació ens mostren el coneixement de les estratègies comunicatives que permeten l'adaptació i l'adequació en la interacció amb l'interlocutor.

Les requestes d'acció són aquelles en què la intenció del parlant condueix a què l'oïdor faci allò que hom li requereix. Tenen com a forma subjacent l'imperatiu i se les anomena també directives. Exemple: "Dona'm el llibre!", "Obra la porta!".

Garvey (1.975) defineix dos tipus de requestes d'acció, directes: exemple, "Dona'm la mà" i, indirectes, quan en la pregunta es fa referència al desig, intenció o obligació de l'interlocutor per complir l'acció. Exemple: "Pots tancar la porta?"

Poden, a més, ser:

- Inferides: Exemple: "Aquesta porta hauria d'estar tancada".

- Proposicions d'acció conjunta, les quals impliquen el parlant i l'oïdor a la vegada. Per exemple: "Anem a fer una volta!".

- Requeriments amb adjunció els quals precedeixen o segueixen immediatament la pregunta. Per exemple: "Em telefonés?, D'acord?", o formes d'educació. Exemple: "Si us plau".

Labov i Fanshel, (1.977), establiren les regles per les requestes d'acció i especificaren les condicions en què l'oïdor pot comprendre les expressions del parlant:

Si A s'adreça a B amb un imperatiu especificant una acció X en el temps T1 i B creu que A creu que:

- 1a. X s'hauria de fer (per un motiu) (necessitat d'acció)
- b. B no farà X en absència de la requesta (ne-

cessitat de la requesta)

2. B té l'habilitat de fer X (amb un instrument Z)
3. B té l'obligació de fer X o té ganes de fer-ho.
4. A té el dret de dir a B que faci X.

A es escoltat com fent una requesta d'acció.

En les demandes indirectes, tanmateix, Labov i Fanshel intenten donar compte de les regles de descripció en què s'emet una requesta d'acció sense emprar l'imperatiu.

Per aquests autors, les requestes indirectes fan referència a les precondicions 1-4 de les regles generals de requestes:

1. necessitat d'acció.
2. necessitat de requesta.
3. habilitat de l'oient per acomplir-ho, obligació o necessitat de fer la demanda, dret del parlant per fer la requesta.

Una precondició d'habilitat seria: "Hem pots recollir a l'aeroport?", on hom hi pot reconèixer la intenció directiva.

En el desenvolupament genètic, els mateixos autors i d'altres comprovaren empíricament que els nens utilitzen i comprenen les requestes indirectes a partir de tres anys, Garvey (1.975), Ervin-Tripp (1.977), Rondal (1.978b), Folger i Chapman (1.978).

Per Garvey (1.975), els nens utilitzen en la parla a 5 anys el doble de requestes indirectes que als 4 anys.

En quan a l'ús, aquest sembla anar en la direcció d'imperatius directes a formes indirectes.

Així mateix, l'autor troba que els nens produeixen imperatius amb l'afegitò de "què" relatius a les precondicions de les requestes d'acció de caire semblant a les de l'adult.

A 5 anys els nens ja utilitzen estratègies directives per negociar com en un joc:

Citarem l'exemple ja clàssic de l'ús del "fer com si":

Ex: En la situació de: A vol obtenir un cotxe-jugué que B acaba d'agafar i sobre el qual és assegut.

A: "Fem veure que és el meu cotxe!"

B: "No!"

A: "Fem veure que és el nostre cotxe"

B: "Bé, d'acord"

A: "Puc conduir el nostre cotxe?"

B: "Sí, d'acord"

A: (S'instala al volant i fa els sorolls del motor)

També Ervin-Tripp (1.976) donà detallada prova empírica de l'ús de sentències indirectes. Aquesta autora assenyala que la forma lingüística de superfície d'un tipus de frase no restringeix el que els parlants puguin arribar a fer amb qualsevol tipus de frases.

1.- Directives telegràfiques.

2.- Rutines limitades com, "on és el camió", que en realitat són ordres: "Vull el camió".

3.- Subordinacions i modificacions estructurals. Exemple: "Puc posar-me les sabates del meu germà gran?".

4.- Insinuació sense imperatius explícites. Exemple: "Tinc sorra als ulls" (davant de l'adult). Són ordres indirectament.

5.- Estratègies obliqües elaborades. Exemple: "Mama, no tens cap pilota?", a 5 anys.

Les demandes d'informació són usades pel parlant quan desitja obtenir una informació de l'oïdor.

Segons Labov estan molt relacionades amb les demandes d'acció.

En la demanda d'acció el parlant pot dir "Dona'm X", mentre que en les requestes d'informació es diu: "Dona'm informació sobre X".

Com per les requestes d'acció per les requestes d'informació, Labov conforma les regles com segueix:

Si A dirigeix a B una requesta d'informació imperativa I, o una interrogativa sobre I i B no creu que:

1. A té I.
2. B no té I

A es sentit com fent una requesta vàlida d'informació.

Folger i Chapman (1.978) i Rondal (1.978b) han reelaborat els principals actes de parla en el llenguatge matern a partir de Dore (1.977) i de Garvey (1.975).

Distingeixen: (a) Les requestes d'informació destinades a obtenir informació dels parlants, tal com les preguntes; (b) Les requestes d'acció apleguen els enunciats que tenen com objectiu el fer actuar l'interlocutor.

(c) Les requestes de permissió intenten obtenir un permís per part de l'interlocutor.

(d) Les declaracions o enunciats declaratius no descriptius.

(e) Les descripcions són enunciats declaratius o exclamatius descriptius.

(f) Els girs conversacionals reprenent les tag-preguntes com per exemple: "L'ha fet, no?".

Gallagher (1.981) hi afegeix a més, requestes de confirmació com per exemple: Nen, "Posa-ho a dins!" Adult, "Ho poses dins?", i requestes de classificació que especifiquen la informació proporcionada. Exemple: Nen, "Després van trucar a la porta". Adult, "Van trucar què?".

L'objecte i la forma de la requesta augmenten en complexitat paral·lelament al desenvolupament lingüístic del nen.

Predominen en el llenguatge matern, dirigit al nen de 20 a 32 mesos, els requeriments per la informació, les re-

questes directes en les requestes d'acció, l'absència de requestes d'inferència i l'adquisició a requestes indirectes. Rondal (1.983).

Tanmateix, les requestes que s'utilitzen apareixen amb gran freqüència en el llenguatge de les mares, com a procediment per mantenir el diàleg amb el nen. Snow (1.977), Newport, Gleitman i Gleitman (1.977).

Wilkinson, Clevenger i Dollaghan (1.981) en llur estudi sobre les requestes d'acció i requestes d'informació a la classe expliciten llurs trets essencials:

- El seu caracter social: el parlant i l'oïdor diuen alguna cosa.

- Les requestes serveixen tant per la funció d'informació com per la funció interpersonal.

- Predominen en les situacions d'interacció entre professor i alumnes, Cherry (1.978), Mehan i altres (1.976), Sinclair i Coulthard (1.975), així com, en la interacció entre alumnes. Cazden (1.977), Mishler (1.978).

- Hom compte amb un cos de coneixements en el camp de la pragmàtica per llur estudi.

L'estudi de la interacció entre petits grups d'alumnes en la realització d'una tasca: la lectura, realitzat a partir d'una metodologia etnogràfica, ens mostra els següents resultats:

Les requestes d'acció o d'objecte foren classificades en cinc categories, a partir dels models formulats per Read i Cherry (1.978) i Ervin-Tripp (1.976).

Les requestes per l'acció produïdes pels nens en petits grups de treball corresponen a un 11% de les expressions, mentre que les requestes d'informació suposen un 10%.

En el marc del parvulari s'observa, segons Read i Cherry (1.978), una progressió creixent en el desenvolupament de la complexitat de l'expressió lingüística d'aquesta funció per demanar una acció o un objecte.

Els autors assenyalen quatre formes per a fer una requesta en nens de parvulari:



- Imperatives. Exemple, "Dona'm una galeta".
- Imperatives incrustades. Exemple, "Puc agafar una galeta".
- Expressions de voler o necessitar. Exemple, "Vull una galeta".
- Frases declaratives amb intenció directiva. Exemple, "Aquesta galeta segur que serà bona".

La utilització de "fem" en una acció desitjada comporta una demanda d'acció. Exemple: "Traiem els llibres que jugarem".

En els resultats hom pot observar una majoria d'imperatives directes en les requestes d'acció, que corrobora els resultats de Garvey (1.975) en nens de preescolar i d'Ervin-Tripp (1.976) amb companys adults.

Per les estratègies de mitigació i agravació s'observà que els alumnes produeixen el que segons Ervin-Tripp (1.976), Garvey (1.975) i Labov i Fanshel (1.977) correspon a varietats de requeriments d'acció per minvar, disminuir o agravar la seva força.

Exemples de mitigació en els alumnes són:

- Explicacions de necessitat de requesta. Exemple: "Hem pots deixar la goma una altre vegada que he fet una falta?".

- Utilització de formes de bona educació. Exemple: "Per favor, pots deixar-me?", o encara "Maria després que hakis acabat, m'ho podràs deixar?".

Exemples d'agravació són:

- Declarativa. "Es suposa que he de seure al teu costat!" (mentres empeny l'altre).

En els resultats per les requestes d'informació s'observaren varietat de formes sintàctiques:

- Forma interrogativa. Exemple: "Com fas això?".
- Preguntes si-no. Exemple: "Heu posat quatre uns?".
- Tag-preguntes. "Això és una paraula simple, sí o no?".
- Marca d'entonació. Exemple: "Ni tan sols sap quan".

- Declaratives. "M'he encallat en una paraula".
- Imperatives. Exemple: "Explica!"

A l'escola s'observa que l'ús de la requesta per obtenir informació és la més freqüent i es concreta en les preguntes que els professors fan als alumnes per obtenir informació.

Per a la nostra anàlisi de la parla del mestre són especialment interessants els estudis sobre actes de parla directius, aquells que volen canviar algun estat de coses, que volen que es faci un servei determinat. Ervin-Tripp, (1.977, 165).

Aquests estudis, realitzats en oficines, laboratoris i hospitals, mostren com la forma d'aquests actes de parla directius varien en funció dels trets socials del context. Ervin-Tripp, (1.977, 166-167), assenyala sis tipus principals d'actes directius.

- 1.- Indicació de necessitat o interès personal. Exemple: "Necessito foc". Principalment és adreçat o subordinat.
- 2.- Imperatius. Exemple: "Dona'm foc!", "Tu, dona foc!". Dirigit a subordinats o a familiars o amics d'igual rang.
- 3.- Imperatius subordinats. Exemple: "Pots donar-me foc?". Generalment és dirigit a subordinats de rang diferent, o a interlocutors no coneguts.
4. Sol·licituds de permís. Exemple: "Podria tenir foc?". Semblen més freqüents en direcció ascendent (envers interlocutors de rang més alt) que no pas descendent.
- 5.- Preguntes directives. Exemple, "Tens foc?". L'acte desitjat i el seu agent no s'especifiquen. Aquesta forma sembla més freqüent quan l'oient pot no dur-lo a terme. Aquest tipus d'actes directius arriba a convencionalitzar-se, a esdevenir fórmules en situacions molt estàndard. Exemple: "Hi és en Joan?" (telèfon), "Queda gens de cafè?".

6.- Insinuacions. Exemple: "Els mistos se m'han esfumat" o "No tinc ni un sol misto". Aquestes insinuacions forcen a l'interlocutor a inferir; es fan servir quan els parlants comparteixen les mateixes normes en situacions estructurades com aules escolars o oficines.

La qüestió que es planteja, en actes directius com en d'altres, és: com arribar a interpretar-ne la intenció correcta?. Sinclair i Coulthard (1.975, 32-33), per exemple, trobaren un nombre tant alt d'actes directius, en forma no imperativa, en la llengua dels mestres a l'aula, que establiren algunes normes de tipus general:

"Una frase interrogativa s'ha d'interpretar com una ordre per fer quelcom, si compleix les condicions següents: (a) conté algun dels verbs modals Can, Could, Will, Would - Poder, Voler en català- (i a vegades Going to); (b) el subjecte de la frase és també l'interlocutor; (c) el predicat descriu una acció que és possible físicament en el moment de l'elocució" (...)

"Qualsevol frase declarativa o interrogativa s'ha d'interpretar com una ordre de parar si es refereix a una acció o activitat que és prohibida en el moment de l'elocució (però) com una ordre de fer si es refereix a una acció o activitat que els mestres i alumnes saben que s'ha de realitzar i completar". A Ervin-Tripp (1.977).

Rondal (1.983), utilitza el terme "feed-back verbal" per definir les reaccions verbals o no verbals dels pares envers la parla de llurs fills.

Malgrat la diversitat que presenten en relació a la seva significació en el diàleg, l'autor inclou sota aquesta denominació les aprovacions, les desaprovacions, les repeticions, les expansions, les correccions explícites i les extensions dels enunciats dels nens.

Qualifica a aquestes actuacions pragmàtiques de l'adult de "procediments educatius implícits", ja que considera que són actes comunicatius que són realitzats pels pares amb la intenció subjacent de procurar un cert aprenentatge de la llengua a llurs fills.

Hom pot aprovar o desaprovar una producció verbal de distintes formes: repetir exactament, parcial o aproximadament el que el nen diu, verbalitzar en el sentit contrari, corregir, donar o refusar el que el nen vol segons la seva demanda, fer o no fer-li cas, simplement respondre al nen, etc...

Aquests aspectes juguen un rol important en l'establiment i el manteniment de la motivació del nen a parlar i en l'adquisició del codi i dels usos socials.

Malgrat la seva importància, hom observa una manca d'estudis al respecte. A més a més, sembla que hi ha discrepàncies sobre la funció d'aquestes accions comunicatives. Per Brown (1.973), aquesta funció no es dona pràcticament en el discurs de l'adult dirigit al nen, mentre que per Rondal (1.978b, 1.980) el llenguatge matern dirigit a nens de 18 a 36 mesos està format per un 10 a 20% de missatges d'aquestes característiques, aprovacions verbals, en distintes situacions (joc lliure, explicar una història o un menjar en família, etc...), com per exemple: "Està bé", "sí", "molt bé", "d'acord", etc...

Sembla que hi ha un acord en considerar que hom troba un 50% d'enunciats dirigits al nen que contenen almenys 1 element explícit o implícit d'aprovació o de desaprovació:

En les repeticions per part de la mare dels enunciats dels nens, Seitz i Stewart (1.975), Kauffman (1.977), Golin koff i Ames (1.979), Rondal (1.978b), citats per Rondal (1.983), obtenen pel que fa a les repeticions exactes, entre 18 i 24 mesos un 9% de casos, per 20 mesos un 15%, per 23 a 30 mesos un 12% i un 6% respectivament, mentre que en les repeticions parcials, als 18-24 mesos troben un 6%, i de 23 a 30 mesos de 28 a 3%, respectivament.

És interessant de notar que el paper d'aquests actes de les mares s'atribueix per alguns autors, Seitz (1.975), a l'aportació d'informació al nen sobre la correcció a nivell de forma, de la referència o de la comprensió de l'intenció, altres com Rees (1.975), consideren que aquests indiquen que la interacció pot continuar, és a dir, que ha estat compresa pel nen.

Per Brown i Bellugi (1.964) i Cazden (1.965), el terme expansió fa referència a la repetició d'un enunciat produït per l'oïdor que presenta una adjunció de diversos mots i en el que prevaleix l'ordre de mots de l'enunciat original.

Després d'aquesta aportació primigènia, altres autors observaren varietats en aquestes unitats del diàleg com: adjunció de substantius, verbs, adverbis i adjectius, Folger i Chapman (1.978), o canvis en l'ordre de mots en l'enunciat, Cross (1.977), o , adjunció de diferents mots i consideració de les modificacions morfològiques, sense variar l'ordre dels mots de l'enunciat, Rondal (1.978b, 1.980).

Segons Rondal (1.978b) i Seitz i Stewart (1.975), en les situacions de parla estudiades les expansions i les repeticions van disminuint amb l'augment de l'edat dels nens.

Són considerades, per aquests autors, com correccions explícites de la parla del nen.

Per les correccions explícites hom enten una resposta correctora de l'enunciat inicial.

La correcció preten abastar aspectes fonològics, lexicals, morfològics i/o sintàctics del parlant.

Es considera extensió a la represa per part de l'adult de certs mots d'un enunciat del nen i a la seva integració posterior en un nou enunciat que prolonga la significació del primer aportant una precissió o un comentari.

Segons Rondal (1.983), no disposem de dades quantitatives sobre la freqüència d'extensions en la parla de la mare.

Nelson (1.980b) defineix les repeses de l'adult com "aquelles respostes que reprenen, 'recast', les referències semàntiques de l'enunciat infantil precedent", en les quals s'inclouen les expansions i les extensions.

L'autor obtinguè distints resultats, els quals ens mostren que en interaccions on el que es feia variar era el verb, els nens adquireixen noves estructures verbals, mentre que, quan es feia variar el tipus de pregunta el que canviava en la resposta dels nens eren les estructures interrogatives.

Nelson (1.973, 1.977) demostrà així, en situacions experimentals, l'eficàcia de l'ús d'expansions o repeses en la interacció, per l'adquisició del llenguatge en el nen.

Aquests resultats han estat confirmats per altres autors com: Newport, Gleitman i Gleitman (1.977), Cross (1.977, 1.981), Moerk (1.977), Slobin (1.968) i Chapman (1.981), (vegeu Rondal, 1.983).

Una altra dada que es necessari considerar és la hipòtesi de l'eficàcia a curt o a llarg terme de les repeses dels enunciats dels nens de 22 a 27 mesos, pel seu desenvolupament sintàctic.

Segons Nelson i altres (1.980a) són les repeses simples, aquelles en què allò que varia és el subjecte, o el verb, o l'objecte de l'enunciat, les que són apropiades.

pel desenvolupament sintàctic, mentre que, les repeses complexes, les quals signifiquen diversos canvis simultanis en els enunciats dels nens, es correlacionen negativament amb aquest.

Una primera notació en funció de les dades que acabem d'exposar, podria ser sintetitzada en les afirmacions següents:

Fins als 3 anys, el diàleg amb la mare comportarà una asimetria de rols en la que l'adult és el que estructura i prolonga els intercanvis.

Parla de manera clara i lenta.

Emet un gran nombre de preguntes i de requestes, declaratives, descripcions i repeticions dels enunciats del nen.

Adopta el seu discurs a la possible comprensió del nen, adoptant formes més simples.

Rondal suggereix que en les interaccions entre adults i nens, en edats superiors a les presentades, hom pot trobar en la interacció els mateixos principis de base, però amb altres modalitats.

Les modalitats d'interacció que el nen adquireix durant els primers anys tenen relació amb la capacitat de role-talking, la qual implica l'adquisició de la noció de "contingència interpersonal", Camaioni (1.9 ), capacitat de tenir en compte de l'altre o de convertir el propi comportament en contingent del de l'altre.

Per poder comunicar adequadament a través del diàleg es necessari:

- Alternar les intervencions en els diferents torns de parla.

- Establir la complementarietat de rols en el mateix torn en el sentit de la unitat interaccional pregunta-resposta.

- Intercanviar els rols entre els interlocutors. El que interroga ha d'estar disposat a respondre en el torn successiu.

### 1.5.5. LA REGULACIÓ COMUNICATIVA.

Tractarem els aspectes més significatius relatius a la regulació comunicativa en aquelles aportacions que enmarquen l'ús de la parla en quan element mediador i regulador dels procediments de construcció del significat.

Entre les diverses concepcions que s'han anat conformant entorn la regulació comunicativa, l'adopció de la perspectiva vigotskiana sembla ser un dels pilons en el que es fonamenten la majoria de les recerques més recents.

Tanmateix, foren Vigotski (1.961) i Luria (1.934-1.962), els iniciadors dels treballs sobre la regulació verbal del comportament.

Dins del mateix marc inspirador, Flavell i el seu equip (1.960) tractaren els aspectes més significatius relatius al concepte de regulació de la comunicació situant-lo en el marc més ampli de la regulació cognitiva o socio-cognitiva (cognitive monitoring), anomenada metacognició, que hom defineix com el coneixement conscient que un individu pot tenir de les seves activitats cognitives i al mateix temps el control deliberat que pot exercir sobre les seves activitats. Flavell (1.977, 1.979), Flavell, Speer, Green, August (1.981).

Aquests estudiosos es proposaren traçar el desenvolupament de les destreses cognitives o socio-cognitives que permeten al nen comunicar eficaçment amb el seu entorn social en diferents contextos d'interacció, Lefebvre-Pinard (1.983, 107).

Entenem, junt amb Flavell (1.981), que hom pot distingir dues funcions comunicatives bàsiques:

Una de caire informatiu, el contingut de la qual són fets, idees o sabers referents a l'univers físic o social que el nen apren progressivament a assimilar, transmetre, representar o manipular, i una altra comunicació dirigida



a regular les accions dels altres, el contingut de la qual consisteix en demandes, suggestions, directives, demostracions o encoratjament.

Aquesta segona comunicació es manifesta en la regulació que s'exerxeix sobre l'altre o per l'altre i la regulació que hom pot aprendre a exercir sobre un mateix. Així mateix, ocorre que permet en el curs del desenvolupament de passar d'una regulació externa a una regulació interna.

Segons l'autor, l'aprenentatge de la regulació comunicativa, entre d'altres, es du a terme per mitjà de les interaccions socials comunicatives.

Luria (1.959) estudià la funció reguladora del llenguatge i intentà demostrar el control adult sobre la planificació de l'acció del nen.

Per l'autor, de 18 mesos a 3 anys només el llenguatge aliè controla l'acció del nen, els mots de l'adult, negatius o positius, promouen una resposta motriu. A partir dels 3 anys, la regulació sobre l'acció es realitzarà en dues etapes molt diferents:

- les característiques vocals rítmiques actuarien sobre el seu pròpi comportament motriu.

- a partir dels 5 anys, en funció de la tasca motriu a realitzar, els aspectes significatius del llenguatge possibilitarien l'autocontrol, moments que Luria interpreta com a coincident amb la interiorització del llenguatge.

Com assenyala Boada (1.986): "Malhauradament, un aspecte tan fonamental per la psicologia de la comunicació resta encara incert, ja que les experiències de Luria, de la manera com són plantejades, semblen de difícil verificació, si exclouem allò que es refereix a l'aspecte de control impulsiu del llenguatge (cfr. Beudichon, Legros i Oléron, 1.973; Bronckart, 1.970, 1.973; Miller, Shelton i Flavell, 1.970; Rondal, 1.973, 1.976; Wozniak, 1.972)."

Vigotski (1.934-1.962), enfocà la regulació verbal del comportament introduïnt-hi el paper de la consciència.

El creixement de la capacitat de coneixement conscient i de control actiu i deliberat de la pròpia activitat en el nen, sigui social, cognitiva o motriu, no es produeix fins al final de la tutela adulta.

Aquesta capacitat apareix després de què hom hagi pogut, mitjançant les interaccions socials, utilitzar i practicar les diverses activitats de forma espontània i no conscient.

Ser conscient vol dir poder arribar a establir distàncies entre el subjecte i la pròpia activitat, i aquest fet només pot ser aconseguit a partir de les relacions amb el contexte.

Per Vigotski (1.978), l'aprenentatge humà pressuposa una natura social i un procés pel qual els nens es fan grans en la vida intel·lectual dels que els envolten.

En aquest sentit, la interacció entre l'adult i el nen farà possible l'aparició de la funció d'autoregulació i planificació de la pròpia conducta.

Beaudichon i Rousseau (1.970-71) posaren en evidència, en tasques de producció verbal de regulació immediata i produccions verbals de regulació mediata sobre la descripció d'un material, que la regulació immediata predomina en tasques simples, que corresponen a la descripció del material, i la regulació a llarg terme en les més complexes: referències a l'experiència anterior, recapitulació d'actes precedents, anunci d'actes, anàlisi de la situació, preguntes, conclusions parcials...

Per esdevenir un ser autònom el nen ha de passar, segons Wertsch (1.979), un període d'interacció amb un membre més experimentat de la seva cultura, que li proporcionï una tutela i assegurï la supervisió de les seves activitats.

Podem considerar que l'autoregulació comporta un període de tutela per part del context, diada o grup social, el qual realitzaria efectivament les funcions de regulació, per assolir més tard una progressiva interiorització.

Aquesta acció del contexte s'enmarca en el concepte de zona de desenvolupament pròxim que Vigotski (1.978, 86) va definir com: "la distància entre el nivell de desenvolupament actual determinat per la resolució d'un problema sense ajuda, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat per la resolució d'un problema sota la guia de l'adult o en col.laboració amb companys més competents".

En relació a la mateixa línia, hom pot preguntar-se com l'adult intervé en la interacció social per organitzar, orientar, les diferents estratègies per l'aprenentatge d'un determinat saber, per tal de facilitar la transformació progressiva d'un nivell de regulació interpsicològica, allò que hom pot fer amb ajuda, a un nivell de regulació intrapsicològica, quelcom que hom pot fer o conèixer per si mateix.

A nivell empíric s'han realitzat estudis experimentals per tal de conèixer i explicitar aquests principis vigotskians.

- Snow i Ferguson (1.977), Ninio i Bruner (1.978), Bruner (1.983), Wood, Ross i Bruner (1.976), Wertsch (1.978, 1.979) han estudiat les interaccions que anomenen d'aprenentatge assistit, o, de tutela.

- Kopp (1.982), va traçar les etapes de desenvolupament que permeten al nen de 2 i mig a 3 anys interioritzar progressivament els requeriments i exigències particulars de les situacions en les que interacciona amb l'adult.

L'autora estudia com s'esdevè el procès d'adquisició de les capacitats d'autoregulació, com el nen passa d'una regulació exercida per la tutela de l'adult a una autoregulació.

Considera cinc etapes:

En les tres primeres, fins a 18 mesos, el nen accedeix a un cert control de la consciència de les exigències socials de l'adult.

En la quarta etapa, a partir de 24 mesos, s'inicia l'autocontrol. Amb l'adquisició de la representació el nen esdevè més capaç de modificar per ell mateix el seu comportament.

En una darrera etapa, a partir de 36 mesos, el nen accedeix a l'inici de l'autoregulació, la qual cosa significa un coneixement de les regles socio-cognitives que pot utilitzar en distintes situacions.

D'aquest estudi en deriva que és cabdal el coneixement de les característiques de les interaccions recíproques, diàlegs, etc..., entre adult i nen, ja que suposen una mediació en la interiorització progressiva de la regulació, i faciliten l'aprenentatge de l'autoregulació i de la comunicació.

En la mateixa perspectiva notem que Wertsch (1.979) en el seu estudi sobre la resolució de tasques en una situació d'interacció mare-nen, indica quatre etapes entre 2 anys i mig i quatre anys i mig. D'un primer nivell de regulació, per part de l'adult, a un nivell on el nen regula les accions necessàries per aconseguir el seu propòsit.

Destaca que l'adult, en la definició de la tasca, utilitza expressions referencials simples, adaptades a la mínima definició que pot ser compresa pel nen, així com, directives molt explícites que permeten identificar i accomplir les accions constitutives, definir els objectius i proporcionar un repertori d'estratègies per accomplir la tasca.

Bruner ha portat més enllà en la seva formulació empírica del concepte de zona de desenvolupament pròxim de Vigotski, l'intent de conèixer i explicitar els diferents procediments d'intervenció de l'adult en la transmissió dels sabers en accions de caràcter instruccional, implícit o explícit, que formen part dels procediments o estratègies usades pel ser humà en el curs del seu devenir socio-històric.

En aquesta perspectiva, el treball de Bruner pretèn donar compte de les relacions interactives d'instrucció entre adults i nens, introduïnt-hi els conceptes de format, interaccions de tutela i suport, els quals descriurem amb detall pel seu interès pel nostre estudi de la comunicació entre professors i alumnes a la classe.

Bruner defineix el procès de tutela com els mitjans pels quals un adult o especialista ajuda a algú que és menys especialista que ell.

Per l'autor, les interaccions de tutela són una característica primordial de la primera infància i de la infància. "La nostra espècie, sembla ser l'única en la qual existeix una tutela interaccional", i encara, "l'única espècie que no només té la capacitat d'aprendre sinó també la d'ensenyar:" (1.983, 262).

La intervenció d'un tutor permet, assenyala l'autor, l'eficàcia del procés de suport, el qual possibilita al nen de ser capaç de resoldre un problema, d'acabar una tasca o d'assolir un objectiu, que sense aquesta assistència no hagués pogut ser aconseguit. L'adult guia els elements de la tasca que excedeixen inicialment les capacitats de l'alumne permetent, així, concentrar els seus esforços sobre els elements que resten en el seu àmbit de competència i portar-los a terme.

En la situació de tutorat un dels membres coneix la resposta i l'altre no.

la producció realitzada i la producció buscada.

e.- Es controla la frustració.

f.- La demostració: es presenten models de solucions de la tasca, fet que comporta una estilització de l'acció que ha de ser executada i pot comprendre l'acabament o la justificació d'una solució ja parcialment executada per l'alumne mateix.

El tutor imita amb una forma estilitzada un assaig de solució intentat per l'alumne amb l'objectiu que aquest l'imiti de nou sota una forma més apropiada.

Entenem, d'acord amb Lefebvre-Pinard (1.983), que aquestes interaccions entre adult-nen contribueixen al desenvolupament de la regulació de destreses per tal d'aconseguir una comunicació eficaç.

Quan l'adult amb la seva tutela utilitza procediments per parlar sobre elements referencials situats a l'abast del nen, per reformular i seqüenciar els continguts, per orientar, guiar o informar al nen mitjançant preguntes, requeriments, valoració de la seva participació en els bescanvis, etc..., promou la utilització, aprenentatge i interiorització per part del nen de rutines metacognitives, habilitats d'autoregulació com: l'autointerrogació, la planificació d'una seqüència d'accions, la verificació d'un resultat, la supervisió i la reformulació de l'estrategia seguida.

Notem que aquestes habilitats són aquelles que s'esdevenen necessàries per l'accès a les formes més complexes i descontextualitzades de comunicació.

El nen apren a elaborar un saber metacognitiu sobre la relació existent entre les estratègies i els objectius en funció de les exigències de la tasca, saber que li permet ser capaç de denominar explícitament les etapes i subetapes implicades en una seqüència d'activitats dirigides, fet que no es donaria sense la intervenció d'un altre (adult o company).

L'objectiu de l'estudi de la tutela és millorar el coneixement de les tasques d'ensenyament.

En el fragment següent se'ns fa patent el fil conductor entre els diferents conceptes utilitzats per l'autor: "El mecanisme general d'aquestes interaccions entre adults i nens és la construcció de "formats", terme ja utilitzat per Garvey (1.974), que enmarquen les accions dels nens i fan possible la transformació de llur nivell actual de relació amb llur nivell potencial."

L'autor descriu els intercanvis comunicatius que anomena formats com un patró d'interacció estandaritzat, inicialment microscòpic, entre un adult i un nen, que implica uns rols ben determinats els quals arriben a ser reversibles, o els quals permeten l'ajustament entre els sistemes cognitius del nen i els de l'adult i forneixen un microcosmos dominable.

Els formats serien les situacions naturals; interactives, pautades, organitzades per l'adult que en la nostra cultura permeten progressivament l'aprenentatge i apropiació de la llengua i de la comunicació.

Els resultats de les primeres recerques sobre els formats ens mostren que l'adult:

a.- Assegura una convergència constant entre la seva atenció i la del nen en la interacció. Intenta que el nen estableixi relacions entre signes i esdeveniments. Wood, Bruner i Ross (1.976), Wertsch (1.982).

b.- Proporciona mitjans per la representació i l'execució de relacions entre mitjans i fins. Wertsch (1.982), Hickmann i Wertsch (1.982).

c.- Els formats permeten una mesura constant de l'èxit en la interacció al limitar la dificultat de la tasca a un nivell accessible pel nen.

d.- Possibiliten les ocasions de crear convencions d'interacció a través de la utilització de signes en el contexte d'acció, convencions que tenen condicions de "felicitat" semblants a aquelles que es troben en els actes de paraula més complexes de les interaccions entre adults. Bruner (1983, 289).

Bruner descriu les funcions de suport pròpies del tutor en les comunicacions que solen tenir lloc en relació a una teoria de la instrucció.

Anomena suport a les diverses actuacions que l'adult procura al nen a través de la comunicació, en els quals aquest limita la complexitat de la tasca a efectuar, i li permet resoldre, en bona fi, els problemes que no podria per si sol.

Destaca, en paraules de l'autor, "l'esquema real de la instrucció eficaç que és a la vegada dependent de la tasca, de l'alumne, mentre que les exigències de la tutela provindrien de la interacció."

Les funcions de tutor han de ser:

a.- Promoure l'interés i l'adaptació inicial a la tasca.

b.- Reducció dels graus de llibertat: hom simplifica i redueix els actes constitutius referits per aconseguir la solució; hom omple les llacunes i permet a l'aprenent realitzar les subrutines constitutives que pot assolir.

c.- Mantenir l'orientació: hom orienta al nen envers un objectiu definit; al mateix temps, implica mantenir al nen en la tasca i motivar-lo.

d.- Senyalització de les característiques determinants. S'assenyalen per diferents mitjans les característiques de la tasca que hom considera pertinents per la seva execució, fet del que deriva una informació sobre la diferència entre



En aquest sentit, en relació a l'adquisició de destreses comunicatives, es interessant de notar, segons Brown i French (1.979), Brown i altres (1.984), Robinson i Robinson (1.981, 1.982), que en les interaccions en què l'adult anomena i explicita la seva comprensió del que diu el nen li proporciona elements per desenvolupar els seus sabers comunicatius, mentre que, quan l'adult utilitza procediments com fer repetir o intentar esbrinar el sentit del missatge sense explicitar si aquest és difícilment comprensible, hom observa una inadequació comunicativa.

Una gran part de les recerques sobre el desenvolupament de la comunicació pertanyen a l'anomenat paradigma o tradició referencial, per Dickson (1.981).

Tractarem breument a aquelles recerques que ens aporten indicacions sobre les destreses i sabers de regulació comunicativa, l'adquisició d'habilitats i criteris d'avaluació i de supervisió relatius a l'adaptació a les interaccions amb els altres: construcció i reformulació dels missatges com parlant i comprensió dels que es reben com oïdor.

Diversos autors, Flavell i altres (1.981), Patterson i Kister (1.981), Robinson (1.981), Whitehurst i Sonnenschein (1.981) afirmen que els nens de 5-6 anys encara no poden decidir si els enunciats que emeten o escolten són adequats als objectius de la situació comunicativa.

L'habilitat d'avaluar l'adequació de les comunicacions es utilitzada en funció de quatre factors:

1.- Nivell d'adequació o inadequació de l'enunciat, sobretot en el cas d'escoltar enunciats inadequats.

De 4 a 5 anys els nens reaccionen de la mateixa manera en missatges incomplets o ambigus que en missatges adequats, mentre que a 8 anys refusen d'indentificar un referent si el missatge enunciat no aporta prou informació. Robinson i Robinson (1.977), Patterson i Kister (1.981).

2.- L'habilitat a avaluar les comunicacions es manifesta en formes distintes en funció de la seva experiència.

Segons Patterson, Cosgrove i O'Brien (1.980), davant de missatges ambigus els nens de 4 anys no tenen prou experiència per fer preguntes o per demanar clarificacions, al contrari dels de 6 a 8 anys.

3.- Varia, així mateix, en funció del resultat de la comunicació.

Fins a 6 anys i mig, els nens consideren adequats missatges ambigus si la interpretació del referent és correcta. Robinson i Robinson (1.977).

4.- Tipus de criteris en funció dels quals han d'avaluar la comunicació.

Els nens de 7-8 anys tenen dificultats a aplicar els criteris de consistència interna i apliquen criteris empírics. Així, poden no reconèixer com problemàtiques instruccions incompletes. Markman (1.977, 1.979).

Per supervisar el funcionament de la comunicació, els nens de 4-8 anys, segons Cosgrove i Patterson (1.977), Patterson i Kister (1.981), quan reben missatges inadequats no poden identificar i demanar clarificacions o informacions addicionals.

Quan l'adult aporta informació sobre quan i com fer preguntes, els nens de 6 a 8 anys adegüen llurs respostes.

Sembla que quan el parlant detalla i explicita les característiques d'ambigüetat del missatge els nens de 7-8 anys poden reformular la seva resposta de manera adequada. Peterson i altres (1.972) i Spillton i Lee (1.977).

Segons Flavell (1.981) i Lefebvre-Pinard (1.985): "Per regular activament els diferents tipus de comunicació el nen necessita un saber metacomunicatiu que inclogui els objectius i exigències de les diferents situacions, les estratègies requerides, els rols i les característiques de funcionament de les persones implicades."

El nen ha d'arribar a tenir consciència de què és la qualitat del missatge que determina l'adequació a l'objectiu de la comunicació.

Robinson (1.981) i Robinson i Robinson (1.977, 1.982) mostren en distintes recerques que fins a 7 anys, atribueixen la inadequació comunicativa a l'oïdor sense considerar ni al parlant ni les característiques del missatge.

Així mateix, en relació al interlocutor, els nens han de saber que:

- Només el locutor coneix la identitat del referent i el seu rol és emetre un missatge que informi adequadament

l'auditor, Patterson i Roberts (1.982).

- El paper del locutor consisteix a reformular el seu missatge en funció del feed-back de l'auditor, Beal i Flavell (1.983).

- L'auditor ignora la identitat del referent i el seu paper consisteix a jutjar si el missatge li permet d'identificar i demanar clarificacions tenint en compte el locutor.

Hom creu que cal proporcionar al nen arguments explícits que el portin a comprendre perquè tal estratègia és apropiada en relació a l'objectiu i a conceptualitzar els diversos factors que intervenen en les diferents situacions de comunicació.

La notable recensió, i l'única que coneixem, de Patterson i Kister (1.982) sobre el tema de les habilitats comunicatives de l'oïdor, aspecte de gran importància en la interacció, ens mostra que per definir el rol de l'oïdor en la comunicació cal tenir compte de:

Estudiar la interacció entre l'oïdor i el parlant i no independentment.

Des de l'òptica interactiva existeixen poques aportacions, ja que les primeres recerques en comunicació referencial es centraven primordialment en l'estudi independent del parlant o de l'oïdor. Klauss i Glucksberg (1.969) i Glucksberg i altres (1.966), recerques que aporten informacions útils sobre les capacitats comunicatives, però que no poden proporcionar una explicació complerta en relació a l'adequació comunicativa, ja que hi ha una subestimació del rol de l'oïdor.

Hom considerava, en aquests treballs, que els oïdors de 3 a 5 anys podien utilitzar efectivament la informació transmesa en els missatges dels parlants, fer que portà a pretenir com a desenvolupament primerenc aquest aspecte durant la infància,

D'altra banda, s'atribuïa a la responsabilitat del parlant una comunicació inadequada.

Estudis actuals suggereixen que quan als oïdors se'ls presenta un missatge inadequat es poden observar diferències significatives en l'adequació comunicativa en relació a l'edat, en quatre aspectes:

1. Apreciació de la qualitat del missatge.
2. Coneixement de què la qualitat afecta l'èxit de la comunicació.
3. Habilitat a respondre eficaçment a un missatge adequat.
4. Habilitat a respondre eficaçment a un missatge inadequat.

Tanmateix, els autors assenyalen tres accions que els oïdors poden fer per millorar la comunicació:

1. Poden reconeixer els missatges no informatius o ambigus com a tals.

2. Si reconeixen si un missatge és adequat poden fer-ho saber al parlant.

3. Poden especificar l'informació adicional que necessiten per classificar el missatge.

Cal considerar, així mateix, la importància del coneixement de les capacitats de l'oïdor-alumne per la comunicació a la classe, fet del que els autors en són conscients quan afirmen la ignorància en què es manté l'estudi d'un aspecte tan essencial, en relació al desenvolupament cognitiu i als resultats escolars.

Com es ben conegut, l'alumne passa una bona part del seu temps a l'escola, escoltant al professor en relació a tasques de comunicació referencials o d'altres, en cada àrea del curriculum.

Ocorre que, en allò que l'alumne comprèn i aprèn té en gran part relació amb la seva habilitat per escoltar.

En aquest sentit, l'actuació de l'alumne es presenta més aviat com passiva. Els resultats mostren que l'alumne no s'adona de la seva dificultat en comunicar, i, encara que no entengui, degut a distints factors propis de l'escola, no fa preguntes per comprendre, mentre que el professor pregunta constantment.

Susskind (1.969) trobà en una classe de 1<sup>er</sup> grau que els professors feren 80 preguntes en una hora mentre que els alumnes solament 2-3.

Hom podria donar varies explicacions possibles d'aquest fet. No creiem que fer o no fer preguntes per part dels alumnes pugui ser atribuït solament a la seva manca de comprensió com a oïdors.

Els professors prioritzen una actuació comunicativa en la que es valora el silenci, i, en molts casos, el no intervenir o fer preguntes.

En llur intent per crear un model d'entrenament de l'oient, Cosgrove i Patterson (1.977, 1.978) consideren que l'habilitat per escoltar pot ser millorada amb l'ús de tècniques de modelatge i procediments d'instrucció sencills que facilitin la performance dels oïdors.

Creuen que si s'incita als alumnes a participar en el diàleg fent preguntes podran aprendre més que quan callen.

Dickson i altres (1.979) i Atkin i altres (1.977) en llurs estudis varen posar en relació la mesura de l'habilitat de l'oïdor, amb el desenvolupament cognitiu del nen i l'èxit escolar.

Varen trobar que el coneixement de les habilitats de l'oïdor proporciona elements de predicció envers els resultats escolars.

### 1.5.6. L'ESTUDI DE L'ÚS I ESTRATÈGIES DE LA LLENGUA EN EL DÍALEG A L'ESCOLA.

En diversos treballs, Tough (1.973, 1.976, 1.977) va proposar un model de l'ús, funcions i estratègies de la llengua en les situacions educatives basat en l'adquisició del significat i de les habilitats comunicatives en els alumnes.

A l'autora li correspon el mèrit de ser una de les primeres que ha intentat elaborar una classificació de l'ús i funcions de la llengua en el diàleg a la classe. El coneixement de les seves aportacions fa possible una comprensió i interpretació d'aspectes del funcionament del diàleg a la classe, com: la construcció i l'apropiació dels significats, el seu lligam amb les funcions del llenguatge, i, les estratègies del diàleg.

És interessant fer notar que els seus resultats es dirigeixen preferentment a l'alumne, malgrat que pel que fa a les estratègies, es refereix també al professor.

En segon lloc, considerem que és un dels pocs estudis que tenim a disposició, que són el resultat d'un llarg treball amb i per professors sobre el desenvolupament de la comunicació parlada en les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

Assenyalem detalladament el llistat d'usos, funcions i estratègies de la llengua que ha confeccionat Tough, ja que il·lustren el tipus de pensament que poden ser identificats en relació a les distintes activitats comunicatives i a les modalitats d'intervenció de l'alumne.

. Autoafirmar-se.

- 1 - Referir-se a necessitats i exigències d'ordre psicològic i físic.
- 2 - Protegir el jo i els propis interessos.
- 3 - Justificar el comportament o els propis drets.
- 4 - Criticar als altres.
- 5 - Amençar als altres.



. Orientar.

- 1 - Controlar les propies accions.
- 2 - Orientar les accions del jo.
- 3 - Orientar les accions dels altres.
- 4 - Col·laborar en les accions amb els altres.

. Relacionar l'experiència present i passada.

- 1 - Etiquetar els elements de l'escena.
- 2 - Fer referència a les particularitats (per exemple a la mesura, als colors i als altres atributs).
- 3 - Fer referència als episodis.
- 4 - Fer referència a la successió d'esdeveniments.
- 5 - Confrontar.
- 6 - Fer una anàlisi utilitzant alguns dels elements.
- 7 - Individualitzar la significació central.
- 8 - Reflexionar sobre la significació de l'experiència, compreses les propies sensacions.

. Envers el raonament lògic.

- 1 - Explicar un procés.
- 2 - Individualitzar relacions de causa i subordinació.
- 3 - Individualitzar problemes i llurs solucions.
- 4 - Justificar judicis i accions.
- 5 - Reflexionar sobre els esdeveniments i extreure conclusions.
- 6 - Individualitzar la norma.

. Preveure.

- 1 - Anticipar i preveure els esdeveniments.
- 2 - Anticipar les particularitats dels esdeveniments.
- 3 - Anticipar una successió d'esdeveniments.
- 4 - Anticipar els problemes i les solucions possibles.
- 5 - Anticipar i individualitzar les alternatives possibles a les accions.
- 6 - Preveure les conseqüències de les accions o dels esdeveniments.

. Projectar-se.

- 1 - Projectar-se en l'experiència dels altres.

- 2 - Projectar-se en el sentiment dels altres.
- 3 - Projectar-se en la relació amb els altres.
- 4 - Projectar-se en situacions mai experimentades abans.

. Imaginar.

- 1 - Elaborar una situació imaginària basada en elements de la vida real.
- 2 - Elaborar una situació imaginària basada en la fantasia.
- 3 - Elaborar una historia original.

Les funcions descrites no donen compte exclusiu d'un únic ús de la llengua, com ho palesa qualsevol anàlisi de la parla.

A l'interior de cada categoria general d'ús lingüístic trobem funcions més simples i altres més complexes, per la qual cosa seria necessari diferenciar a nivell de desenvolupament evolutiu a l'interior de cada ús i entre els diversos usos de la llengua.

Hom identifica, primerament, en l'adquisició del llenguatge l'ús autoafirmar-se, orientar i relacionar, mentre que, preveure, projectar-se, imaginar i raonar, apareixen més tard.

Observem seguidament les frases (1) i (2):

(1) "Vull el meu barret perquè fora fa fred", no representa un pensament més complex que dir: (2) "El meu barret és aquell que té una cinta amb una cibella com una serp i un forro".

El primer exemple pot ser classificat com raonar i el segon com relacionar però no s'evidència un ordre jeràrquic o evolutiu entre els dos.

Tough nota que:

Una de les maneres més habitual de demanar atenció per part del nen, així com, una de les formes d'adquirir coneixements és la formulació de preguntes. Ara bé, assenyala que cal que aquestes siguin analitzades per l'adult en un context sobre la base del tipus d'ús lingüístic que anticipen,

concretitzen quina intenció manifesta el parlant en una demanda i quina significació (continguts, experiències, etc ...) sol·licita realment.

Segons l'autora els nens de classe social desfavorida utilitzen la llengua per:

- Fer referència a l'experiència present. El nen identifica objectes i accions mitjançant etiquetes sense, però, fer confrontacions, establir seqüències d'esdeveniments o fer referència a aspectes particulars.

- També utilitzen la llengua per autoafirmar-se.

Mentre que, no utilitzen la llengua per referir-se a la experiència passada:

- Per raonar de manera lògica.

- Per anticipar o preveure els esdeveniments futurs.

- Per contemplar l'alternativa de les accions i els possibles resultats o conseqüències per identificar problemes o reflexions.

- Projectar-se en la vida o en els sentiments dels altres.

- Situacions en les quals no hi ha hagut experiències directes.

- En situacions imaginàries o fantàstiques.

En canvi, els nens pertanyents a grups socials més afavorits usaran la llengua amb aquests objectius.

Tough afirma que aquests usos són els que precisament sol·liciten l'activitat de l'alumne en l'aprenentatge: els que demanen l'actuació de l'alumne sobre anàlisi de les accions o dels moviments en el curs de les activitats: l'aprenentatge de l'escriptura, de la lectura, en l'observació de l'experiència present, fenòmens físics (plantes, propietats dels objectes, etc...)

Sembla, remarca l'autora, que tot el procés educatiu posterior depèn de la capacitat d'utilitzar els coneixements adquirits en l'experiència passada i per transferir-los a l'experiència present.

D'altra banda, per aprendre les matemàtiques i les ciències es necessari el pensament lògic i la capacitat de resoldre problemes, investigar sobre l'ambient es basa en la capacitat de projectar-se en la vida i en l'experiència dels altres.

De la mateixa manera, servir-se de la llengua a nivell imaginari es necessari pel desenvolupament del pensament fantàstic.

Tough usa el terme estratègia per definir les diferents maneres d'intervenir deliberadament, comentar i qüestionar, que el mestre pot utilitzar per fer expressar un significat mitjançant els diferents usos del llenguatge.

Tough ha distingit cinc classes d'estratègies que ha classificat per la seva funció en el diàleg.

1.- Estratègies d'orientació: El professor emet expressions, preguntes i comentaris que porten a l'alumne a respondre utilitzant el llenguatge al voltant d'un tema particular. Fa participar a l'alumne proporcionant-li la possibilitat d'extendre la seva interpretació del contexte i de pensar d'una determinada manera, com per exemple: imaginar, raonar, preveure.

2.- Estratègies de facilitació. Expressions que hom utilitza per facilitar l'avenç i l'extensió de la interpretació del nen, permetent-li aprofundir en la direcció indicada per l'estratègia orientativa.

a. Estratègies d'aprofundiment. Expressions que són utilitzades pel professor per fer extendre la interpretació de la resposta pròpia de l'alumne, mitjançant l'ús de preguntes: què? com?, per tal d'aprofundir o ampliar el significat ja iniciat per l'alumne a través de la realització de descripcions, explicacions i justificacions, que amplien el coneixement del nen.

b. Estratègies d'enfocament. Són utilitzades per

introduir nous elements d'informació que permeten dirigir i enfocar l'atenció de l'alumne envers diversos aspectes de la realitat que no ha considerat. Per exemple: en una làmina on hi ha un gat, "mira el gat, què fa?".

c. Estratègies de comprovació/verificació. Són utilitzades per dirigir al nen a què comprovi les seves afirmacions, incorporant, a més, informació que es necessària però havia estat omesa. Per exemple: "És realment un elefant?", "Vas entendre-ho realment?", "Hi ha algú més en aquest dibuix?".

3. Estratègies d'informació. Són utilitzades per suministrar informacions i explicacions a l'alumne en diferents situacions de diàleg.

El professor intervé aportant noves informacions en relació a una situació per estendre la pròpia interpretació o per explicar uns esdeveniments bàsics quan l'alumne està en disposició d'escoltar i, quan ho necessita per completar una expressió i per resoldre un problema.

L'aportació d'informació conforma la contribució del mestre envers l'apropiació interpretativa de la realitat que l'alumne està construint.

4. Estratègies d'encoratjament. Aquestes estratègies són utilitzades pel mestre en el diàleg per mantenir l'atenció i, per encoratjar als alumnes en l'acompliment de la interpretació que s'està realitzant.

Consisteixen en expressions com: "molt bé!", "D'acord!", o gests verbals, moviments de cap, etc..., així com, repeticions de la resposta del nen amb entonació indicadora d'expectació perquè continui, o pauses perquè pugui reflexionar.

5. Estratègies de conclusió. Tenen la finalitat de cloure una part del diàleg quan el tema s'ha exhaurit o quan es adient reorientar-lo en una altra direcció o introduir un nou tema.

Indiquen una intenció de cloure el diàleg abans d'iniciar-ne un altre.

Destaca com a fet cabdal l'interés en què l'acció de l'alumne sigui reconeguda en els seus esforços quan el diàleg finalitza. Per exemple: "Això era interessant però he d'anar a veure que està fent... Podries acabar el teu dibuix i ja el veuré després?"

### 1.5.7. LA INTERACCIÓ A L'AULA.

Entre la nombrosa literatura, ja tradicional i clàssica, sobre el tema que ens ocupa, farem referència solament a aquelles aportacions que tinguin un especial interès pel nostre estudi i pel nostre plantejament teòric i metodològic inicial.

Una anàlisi exhaustiva i detallada d'aquesta literatura no sembla necessària, ja que aquest objecte d'estudi ha estat tractat suficientment per Landsheere (1.969), Rondal (1.980), Stubbs (1.982, 1.986), Titone (1.981), Stubbs i Delamont (1.978), entre d'altres.

Hom pot referir-se, per tal de posar ordre al gran nombre de materials sobre el tema, als eixos principals al voltant dels quals podem assenyalar uns trets principals i aconduïdors.

Una primera indicació que entrellucarem ens porta a considerar la necessitat de clarificar la situació conceptual i metodològica actual de l'objecte d'estudi.

Exposarem breument les dues principals aproximacions de recerca que s'han efectuat sobre l'estudi del que segons uns autors es definit amb termes d'interacció verbal i d'altres com a fets comunicatius, funcions o actes comunicatius, didàctics, pedagògics, recerca a la classe o anàlisi de la interacció.

Farem referència als trets principals de les dues perspectives d'estudi:

a. Estudis sobre la interacció a l'aula. Consisteixen en estudis que tenen com a base la utilització d'un sistema codificat de categories especificades previament sobre el comportament verbal del professor i de l'alumne, el qual s'aplica emprant tècniques d'observació sistemàtica que

permeten analitzar grans quantitats de llenguatge, en períodes temporals, com per exemple, diferents excoles, mestres, etc...

b. L'anàlisi del discurs a la classe. Estudis basats en mètodes de tipus antropològic (observació participant, pendre notes in situ, entrevistes, etc...)

Les dues orientacions esmentades es basteixen mitjançant dues opcions per l'estudi de la comunicació en les situacions educatives.

D'entre l'eixam de treballs sobre la interacció relacionats amb aquestes dues tradicions de recerca esmentades, presentarem aquells que ens són útils per il·lustrar els nostres propòsits.

a. Entre els primers, presentarem breument els sistemes d'anàlisi de Flanders, Amidon i Hunter, i de Landsheere, en motiu de la problemàtica que representen i, que al mateix temps, presenten, la qual es situa en una de les cruïlles dels estudis sobre la interacció a la classe. A més a més, cal fer esment de què aquesta tradició representa, sense cap mena de dubte, encara, una de les referències principals per a molts educadors i investigadors.

D'entre els tres sistemes que hem desplegat, en la nostra opinió creiem que cal diferenciar el model d'Amidon i Hunter, en raó de què ha estat, i és, precisament, un dels que, partint d'una categorització "a priori", ha enllaçat amb l'estructura de l'ensenyament fent referència a diferents aspectes de la pràctica escolar, la qual cosa queda extensament exposada en llur obra.

b. Pel que fa als models d'anàlisi del discurs, hem desplegat, solament, aquells que per les seves característiques, adhuc si se'n podrien citar d'altres, ens aporten clàrificacions i elements de reflexió per la nostra anàlisi de la parla.

En primer lloc, cal esmentar els remarcables models de Bellack i de Sinclair i Coulthard, inspirats en la prag-



màtica del llenguatge.

Es aquest darrer, el sol estudi complert sobre l'anàlisi del discurs a l'aula i, a més a més, és l'únic dels que coneixem que ha emprat de manera exhaustiva el concepte d'acte, enmarcat en d'altres elements propis del discurs, que recorre tot l'abast d'una activitat pedagògica.

1.5.7.1. ELS MODELS D'ANÀLISI DE  
LA INTERACCIÓ.

### 1.5.7.1. ELS MODELS D'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ

La recerca sobre la interacció verbal a l'aula s'inicia amb el desenvolupament de la cultura pedagògica als EEUU, envers els anys 60.

Hom pot distingir dues orientacions principals.

L'estudi del bon mestre; indicar i confeccionar paràmetres precisos i utilitzables per judicar l'eficiència del professor; l'objectiu final era el de confeccionar instruments objectius de mesura de l'activitat del professor a l'aula, llur evolució i l'efectivitat de llur comportament en relació als alumnes en funció dels diferents tipus d'activitat, Landsheere (1.969, 11).

Aquesta orientació prové de la necessitat de formar professors adaptats a una societat en creixement, i en mig d'una crisi i d'uns intents de millora de la productivitat.

L'estudi del "patterns of classroom behavior" de comportament del bon mestre fou realitzat primerament per Barr (1.929) i Ryans (1.960), amb l'objectiu d'intentar establir quan un docent és o no eficient.

Aquesta valoració passà per diversos dissenys factius fins que coincidí amb aspectes de la segona orientació, més basada en la recerca en definir el clima dels grups, de la classe, l'estudi sobre els grups, llur dinàmica genèsi i transformació fonamentada en la psicologia social americana.

El creixement de la nova psicologia social americana que a partir del 1.933 donà un impuls decisiu als estudis sobre l'experiència intersubjectiva a la classe. De 1.933 a la meitat dels anys 60, s'enriquí amb aportacions de diversa procedència: Gestaltistes com Lewin, psicoterapeutes com Moreno.

Lewin. (1.939-1.948) que estudià amb diferents grups de nois el tema del "leader" adult, avaluant les diferències entre els grups democràtics, autoritaris de "laissez-faire",

segons el tarannà del líder adult. Els grups que va estudiar no són de procedència exclusivament escolar en les seves característiques. Les conclusions a les que va arribar determinaren que el temps de vida i eficiència del treball era molt més alt en els grups amb adult democràtic permissiu, autonomista i integrador respecte als grups amb adult repressiu. Aquestes experimentacions d'en Lewin li feren afirmar que no existia un mode innat de comportar-se un individu davant un altre sinó que el clima del grup influeix directament sobre això, especialment en l'ensenyament on els ensenyants tindrien que crear un clima de grup més adient de cara a afavorir una comunicació i un rendiment de treball determinat.

Contemporani a Lewin fou l'Anderson (1.939) que analitzà els "contactes" dels professors amb alumnes de parvulari en situació extrafamiliar de joc i d'escola, a través de paràmetres de "conducta dominant" o "conducta socialment integrant". Així va observar com el mestre que s'acoplava a aquest darrer paràmetre de conducta era cooperatiu, estimulador, respetuós amb les divergències, etc, el que s'acoplava al primer porta a desintegracions i regressions al ésser parcial, individualista i individualitzat, incapaç de promoure i acceptar aprenentatges, etc... per tant, com a la base de l'estudi de Lewin, trobem la tesi que el comportament dominant provoca en els seus objectius comportament dominant i impedeix el desenvolupament i els aprenentatges i el comportament integrant promou integració, desenvolupament i aprenentatge; la qual cosa recolça el concepte lewinià de "clima social" provocat segons el comportament democràtic, anàrquic o autoritari del "leader". L'eficiència de l'ensenyant i les interaccions d'aquest com a líder del grup (els dos, diguem-ne, camps de recerca del moment) van fer proposar a Anderson un model d'ensenyant, possible d'estudiar mitjançant un sistema establert de 23 categories que servien de base per a observar els actes del professor en el seu treball educatiu.

El concepte de clima social lewinià, provocat pel comportament autoritari, anàrquic, democràtic del "leader", i els conceptes de comportament dominant-integrant formulats per Anderson, sobre els quals Bales (1.951) construí unes categories d'anàlisi d'interacció a la classe, de la pràctica terapèutica de Rogers són a la base dels posteriors i més extesos estudis de la interacció. Amidon i Hunter (1,966, 20).

A més a més, l'arribada al 1.934 dels refugiats de l'Escola de Francfurt, d'on sorgí la seva obra més representativa "La personalitat autoritaria" d'Adorno (i altres, 1.950) que tingué una gran repercussió degut sobretot al missatge que contenia:

"la força d'America està en el leadership democràtica a nivell de grup i en una flexible independència per l'individu."

Aquest era el contexte en què es formà l'anàlisi de la interacció, i, si el missatge és explícit en l'obra de Flanders ha estat oblidat ampliament pels seus deixebles i els seus seguidors de tot el món. Delamont (1.979, 12).

Flanders. A partir de 1.951, intentant determinar les conseqüències de la conducta del professor sobre la classe. Quan es trobava a Nova Zelanda estudiant això, mitjançant la tabulació dels resultats pogué constatar que hi havia uns certs tipus de conducta verbal coherent en els mestres, amb un cert nivell d'eficàcia en la interacció verbal educativa amb els alumnes. Significa el "clima emotiu" (llenguatge lewinià) que ell anomena com a "classroom climate", clima que és en bona part iniciat pel comportament del "leader" -professor-, i que un cop produït,indrà caràcter estable.

És al voltant de les concepcions esmentades, que Flanders inicia la sistematització i extensió dels estudis sobre la interacció a la classe.

L'autor definia la "teacher effectiveness" com a àrea de recerca que s'ocupa de les característiques del professor, de l'ensenyament, dels seus efectes educatius a la classe.

Flanders assajava de classificar què diuen els mestres dins de l'aula, i quines són llurs efectes en l'avenç i en la participació de l'alumne.

Parteix de 10 categories que componen la pauta d'observació per la classificació del comportament verbal a la classe.

Les categories es distingeixen per dues variables bàsiques: influència directa i indirecta sobre els alumnes.

Sistema d'anàlisi de les interaccions (FIAC):

I. Intervencions del professor:

a. Influència indirecta:

1. Quan l'ensenyant accepta els sentiments de l'alumne. Accepta la tonalitat emotiva present a la comunicació dels alumnes. Aquests sentiments poden ésser positius o negatius.

2. Quan lloa o encoratja una acció o un comportament de l'alumne. També comprèn les dites humorístiques i les sortides destinades a alleugerir la tensió, no dirigides contra una altra persona, les expressions d'assentiment i d'altres com "ajamm?", "segueix".

3. Quan accepta o utilitza les idees dels alumnes, elabora o desenvolupa aquestes o els suggeriments dels nens.

En la mesura que les seves intervencions i idees esdevenen preponderants, la seva intervenció és classificada sota el número 5.

4. Quan posa preguntes relatives als continguts o als procediments a seguir, amb la intenció d'obtenir una resposta per part dels alumnes.

b. Influència directa:

5. Quan la intervenció assumeix la forma d'un discurs, sota la que explica els seus continguts o procediments. Explica les seves idees o posa demandes.

6. Quan imparteix instruccions, ordres, orientacions, comandes, esperant que els alumnes el segueixin.

7. Quan critica els alumnes o justifica la pròpia autoritat. Influim aquí totes les frases dirigides a modificar els models del comportament dels alumnes, totes les amonestacions que els fa; també quan exposa els motius del propi comportament i quan es refereix enfàtica o insistentment a la seva pròpia persona.

## II. Intervencions dels alumnes:

8. Intervencions amb caràcter de resposta: les comunicacions de l'alumne han estat suscitades per les de l'ensenyant, mitjançant l'inici o la sollicitud per part d'aquest de la intervenció de l'alumne.

9. Intervencions que l'alumne fa d'acord amb la seva pròpia iniciativa. Totes les comunicacions que no tenen caràcter de resposta. En les intervencions en les que hi hagi torn de paraula establert per l'educador, cal que l'alumne hagi expressat la seva intenció d'intervenir.

III. 10. Silenci o confusió: pauses, breus períodes de silenci, moments en què la confusió fa que l'observador no pugui seguir la comunicació que es desenvolupa.

A la classe l'observador ha de classificar el comportament verbal cada tres segons i registrar-lo en ordre.

Amb la mostra obtinguda es fa una quantificació i el professor obté una puntuació mitjançant la qual pot ser comparat amb d'altres.

Flanders considera que per molt liberal que sigui el clima d'una classe, sempre hi ha un cert grau de dependència respecte al mestre per part dels alumnes. Així doncs, Flanders diu que aquesta dependència arriba al punt més alt en la classe tradicional o autoritària, on l'alumnat que sigui siepre el professor que inicia i controla les accions, restant un marge de llibertat dels resultats d'aquestes accions. Com sosté en Lewin, la realització del "potencial"

d'aprenentatge de l'alumne és directament proporcional al seu nivell d'independència. Si ens fixem, molt anàleg al comportament democràtic de Lewin o a la conducta socialment integrada de l'Anderson, és el que en Flanders indica com "influència indirecta".

Flanders comprovà que l'alumne té una actuació diferent en funció del mode directe o indirecte, en el primer l'alumne actua segons el propi criteri, en el segon dóna respostes.

Així, mentre la influència directa es basa en la dissertació, orientació i crítica per part del professor, la indirecta ho fa a partir de l'elogi i l'acceptació de les idees dels alumnes. Per tant, Flanders pensa que escolars i estudiants aprendran més si els professors són democràtics; la qual cosa fa que aquest model porti una bona càrrega de significat ideològic implícit.

Per altra banda, aquest autor ens diu que entre influència directa i indirecta hi ha una sèrie de matisos que vindran determinats per les consideracions de les observacions efectuades: el mateix Flanders insisteix en la variabilitat de la conducta del docent: no s'és mai completament dominant o totalment integrant.

El grau en què un mestre ho és i la comparació amb altres educadors vindrà donat per la tabulació, quantificació i percentualització de les dades que amb la taula de categories al davant l'observador ha recollit a la classe. Ara bé, sigui com sigui, a través de l'anàlisi d'aquestes dades es verifica que en totes les situacions es desenvolupen a vegades influències directes i a vegades indirectes.

D'altra banda, segons estudis dels psicòlegs americans, s'observa una tendència dels mestres a parlar menys a mesura que van prenent experiència (els mestres joves parlen en una mida perceptualment superior a la dels seus alumnes). També en recerques de Flanders i col.laboradors en estudis posteriors com Norma Furst (1.967) i Edmund Amidon, s'ha trobat que els alumnes reaccionen de manera molt diferent a la in-



fluència directa segons la seva edat, edat que també fa que el mestre els tracti més permissivament als primers cursos i, en menor grau als darrers de primària que als intermitjos i superiors, donant pas a una major preponderància a la transmissió dels coneixements en detriment d'un comportament més recíproc a mida que els cursos avancen.

Flanders és l'autor del sistema d'anàlisi de la interacció verbal més citat, imitat, aplicat i conegut, arribant a finals dels 70 a la major profusió d'aquests sistemes dels que s'han creat múltiples classificacions i pautes d'observació amb enfoccs diferents (Landsheere, Hugues), o prenent-lo específicament com a base; d'aquests darrers cal esmentar pel seu interès el SCIV, el sistema de categories d'interacció verbal d'Amidon i Hunter (1.966).

Segons Delamont (1.978), Simon i Boyer (1.970) recollen en llur llibre Mirrors for Behavior, 79 sistemes diferents de recerca d'interaccions verbals dels quals més de la meitat fan més o menys referència a Flanders. D'entre tots els sistemes, cinquanta nou són considerats pels autors com a possibles d'aplicar a qualsevol matèria escolar, i quaranta set són utilitzats com a instruments en programes de formació de professorat, la qual cosa significa que passaren de ser instruments de recerca a ser instruments d'ensinistrament, fet que determinà, en gran manera, la seva difusió.

Els avantatges que presenta el sistema de Flanders, en això estem d'acord amb Delamont, tenen el caire següent:

- És un sistema d'observació simple, ben provat, fiable i fàcil d'aprendre.
- És de fàcil aplicabilitat a un gran nombre d'aules, inclús per un sol observador.
- Ens dóna abundants dades numèriques adequades a l'anàlisi estadística.

Mentre que els desavantatges, segons la mateixa autora, serien: manca una anàlisi del contingut de les lliçons ob-

servades, prima el criteri quantitatiu i estadístic, recondueix a una sola categoria, 4, totes les demandes del professor, ja siguin relatives als continguts, al procediment a seguir, etc..., simplificació de les possibilitats de categorització de les intervencions dels alumnes, accentuació d'una divisió entre bons i mals professors, demòcrates o integradors, autoritaris o repressius, reducció del procés d'ensenyament-aprenentatge, observació purament exterior i, posterior quantificació de l'actuació dels participants a la classe.

Tanmateix, es poden afegir a aquest regitzell de crítiques, d'altres que poden ser generalitzades, si més no, a una gran part dels sistemes d'anàlisi de la interacció. Són sistemes de codificació que són usats per avaluar l'efectivitat de la comunicació i com a eines per a la formació dels futurs professors.

Delamont i Hamilton (1.976) conclouen que no hi ha cap materialització de les expectatives que havien despertat aquestes tècniques, especialment la d'en Flanders, de les que hom en pot dubtar, degut, especialment, a les dades contradictòries que ens presenten entre estils d'ensenyament i rendiment pedagògic. Les tècniques de codificació en un sistema pre-establert presenten, en resum, dos principals inconvenients:

- La validesa de les categories de comportament.
- La pèrdua del llenguatge intercanviat entre mestre i alumnes.

També ressalten que en el llibre d'instruccions del sistema de Flanders hom pot observar 10 pàgines dedicades a la fiabilitat de l'observador, i dues sobre com comprendre els diferents fenòmens educatius de l'aula.

No es considera en absolut la possibilitat de l'observació participant i, en canvi, es marca la distància entre observador i observat.

Molts sistemes es refereixen al model de classe magistral i es centren sobre el mestre. Per exemple, el sistema d'anàlisi de Flanders té deu categories, set dedicades a la parla del professor i dues a l'alumne, la desena és una categoria sobre "silenci-confusió".

Els autors classifiquen les categories en afectives o cognoscitives, dicotomia depassada actualment en la pedagogia.

Les categories, en aquests sistemes, representen "àmbits reduïts d'acció o de comportament més que conceptes globals", Simon i Boyer (1.968). D'aquest fet, tendeixen a recollir un gran nombre de dades que s'interpreten a partir de conceptes descriptius o de conceptes globals que parteixen d'aquestes.

No es contempla una anàlisi qualitativa de les dades, no es posa en relleu la importància de les intencions, objectius i motivacions subjacents en les accions comunicatives.

S'apliquen directament i es mesuren posteriorment els components observables de diferents tipus d'escoles, classes, cursos i continguts, sense, però, considerar el marc contextual, espacial, temporal, en què la parla té lloc.

Altres elements que considerem significatius són que els conceptes, unitats d'anàlisi formulats pels estudis de la interacció, no enllaçan des del que el professor fa amb la significació del que el professor diu, així com, el procés d'apropiació dels continguts que es produeixen.

Tracten aspectes fragmentaris, parcials, de la comunicació verbal entre professors i alumnes, deixant de costat, el marc contextual psicopedagògic en el que aquest es produeix.

Aquests sistemes no estableixen unitats comunicatives relacionables amb unitats de discurs i no es considera l'estudi de la parla tal com és utilitzada, ignorant tot el que fa referència a l'estudi dels significats en el diàleg. No

es considera el diàleg com a comunicació, sinó com a simple intercanvi d'informació.

Wilkinson (1.981, 104) i Stenhouse (1.981) consideren que aquests estudis són massa complexes per a ser usats per altres que no siguin els mateixos investigadors, amb l'excepció de treball de Barnes, tenen per tant un abast molt limitat per la transformació de la pràctica comunicativa.

En el mateix sentit, Lumbelli (1.981) assenyala que la manca d'explicitació conceptual dels procediments de construcció de l'instrumental d'anàlisi limita el valor heurístic d'una recerca, i remarca que és difícil trobar una argumentació teòrica en les categoritzacions realitzades en l'aproximació tradicional a la interacció verbal. "Conviuen en el mateix sistema conceptes que deriven de concepcions de la relació educativa que són notoriament antitètiques o, almenys, són històricament contraposades, i en deriven injustament sobreposicions, equiparacions, diferenciacions o coincidències", per la qual cosa considera discutible l'ús d'aquests sistemes per a la recerca en comunicació: "Sigui la construcció del model en termes de pura distribució quantitativa de les diverses funcions o categories del comportament comunicatiu del mestre, sigui la escassa sistematicitat de les definicions de les funcions o de les mateixes categories, sembla que operen com a límits i inconvenients en el cas d'un objectiu cognoscitiu o de recerca que és repetitivament atribuït als estudis sobre la interacció verbal, el d'individualitzar els conceptes del mestre que faciliten o provoquen els diversos aprenentatges programats."

Altres autors, com Amidon, un dels col.laboradors de Flanders proposa juntament amb Hunter (1.966) l'extensió del sistema de categories d'interacció verbal més directament a l'ensenyament, el qual és definit com un procés d'interacció basat en la comunicació verbal que té lloc entre professors i alumnes en el transcurs de certes activitats o moments de l'aula.

El sistema de SCIV fou creat com a instrument per a l'anàlisi de la interacció a la classe, amb el propòsit d'ajudar als professors a abandonar els hàbits tradicionals.

Pels autors els moments o activitats (funcions) que en el procés d'ensenyament poden ser individualitzades són:

- Motivació: comprèn els comportaments dirigits a interessar l'alumne en els arguments proposats; això pot realitzar-se segons mètodes de gran diversitat.
- Programació: que pot o no realitzar el mestre sobre períodes de temps més o menys llargs, amb coordinació amb altres mestres, col.laboració dels alumnes, etc.
- Informació: explica o discuteix amb els alumnes el contingut d'una matèria.
- Discussió: part integrant de tots els moments de l'ensenyament. Té la finalitat de fer parlar als alumnes.
- Disciplina: àmplia gama d'accions que van des de l'amonestació fins al càstig. La major part dels mestres, però, es proposa explícitament l'autodisciplina dels alumnes.
- Intervenció psicològica: intervenció del professor sobre els aspectes socials, emotius i afectius dels alumnes a classe.
- Avaluació: el professor emet judicis sobre la classe o sobre els diferents alumnes.

Aquests autors apliquen el sistema de categories als diversos moments de l'ensenyament per la qual cosa fan una anàlisi de situacions educatives reals extrets de l'escola.

Han classificat les categories següents:

I. Professor.

a. Intervencions introductives:

1. Dóna informacions o refereix opinions, il·lustra un argument o exposa les pròpies idees, explica, orienta, posa demandes retòriques. Per tractar-se de breus afirmacions o de discursos d'una certa longitud.

2. Dóna instruccions, imparteix ordres, proposa als alumnes de fer una determinada activitat.

3. Posa preguntes circumscrites: per repassar un argument o per exercitar els alumnes, qüestions de les que es pot predir la resposta, que es poden contestar amb poques paraules o amb un sí o no.

4. Posa demandes obertes: preguntes de les que no és possible predir la resposta, per tal d'estimular la reflexió dels nois, raonament o l'expressió d'opinions.

b. Respostes:

5. Accepta

5.a. les idees: aclareix, encoratja, reproposa, resum o comenta les idees dels alumnes.

5.b. el comportament: les seves respostes mostren aprovació o encoratjament per comportament dels alumnes.

5.c. els sentiments: encoratja els alumnes a explicar els seus sentiments i els accepta.

6. Refusa

6.a. les idees: crítica, ignorància o menyspreu de les idees dels alumnes.

6.b. el comportament: l'ensenyant critica el comportament de l'alumne, dirigint les seves respostes a posar fi a un comportament indesitjable. Això pot ésser expressat sota formes interrogatives o d'instrucció, però pels efectes que té sobre l'alumne ho diferenciarem de les categories 2, 3 i 4.

6.c. els sentiments: respostes ignorant o refusant els sentiments de l'alumne o no acceptant-ne les expressions.

## II. Alumnes.

### a. Respostes:

#### 7. A l'ensenyant

7.a. respostes predibles, relativament breus, com respostes a la categoria 3.

7.b. respostes no predibles, com contestes a la categoria 4.

8. A un company. Respostes que sorgeixen en la conversa entre dos o més alumnes.

### b. Intervencions introductives:

9. Dirigeix la paraula al professor en una intervenció espontània que no havia estat sol·licitada.

10. Dirigeix la paraula a un company. Entren totes les categories que serveixen per iniciar el diàleg entre dos alumnes.

## III. Vàries.

11. Silenci: pauses o breus períodes silenciosos en el transcurs dels quals s'atura la conversació a la classe.

12. Confusió: rumors o desordres que impedeixen el desenvolupament de l'activitat programada. Aquesta categoria pot presentar-se inserida en d'altres, o impedir totalment l'ús de les altres.

Observem en aquest treball certes diferències respecte al de Landsheere.

Cal notar, en primer lloc, que no s'inclou o s'explicita la referència teòrica en el sistema de categories, en cap d'ells, i, a més a més, aquestes no formen un sistema.

Això comporta que cada categoria engloba accions diverses en relació, tant al funcionament del diàleg com als propis objectius: orientar als professors en la seva actuació.

Hom remarca, així mateix, categories referides a l'estructura del diàleg, a accions pedagògiques i altres de natura comunicativa situades en una mateixa posició.

No obstant això, assenyalen que algunes de les categories formulades per Amidon i Hunter podrien tenir relació, malgrat les nostres diferents interpretacions, amb una anàlisi de la comunicació, mentre que en el cas de Landsheere, el sistema de categories resta molt allunyat, per les raons que hem anat explicitant, del que nosaltres considerariem un estudi de la interacció verbal a la classe.

Landsheere al 1.965-66 fa una homogenització de les categories (havia publicat el 1.960 en francès, una altra versió al 63-64 amb E. Bayer i una més extensa al 64-65) en un dels treballs considerats més científics al voltant del tema, recolzant-ho amb l'experimentació a 26 classes de primera elemental en "situació natural".

Landsheere analitza una sola direcció en les interaccions, que és la que va del mestre a l'alumne. L'anàlisi d'aquestes interaccions explícites permetran identificar les fonamentals accions didàctiques que són exercides pels professors. Les categories proposades ho són en funció de cobrir aspectes fonamentals de l'ensenyament escolar.

L'autor anomena funció a "tot acte verbal d'ensenyament produït pel mestre". Cada funció és analitzada en dues dimensions: la direcció o part de la comunicació dirigida a un mateix interlocutor i la comesa, o part de la cadena informativa com a tal i carregada d'una significació administrativa (gestió), psicològica i pedagògica diferent d'aquella que la precedeix o segueix. Aquests dos criteris permeten enumerar les funcions.

Identifica 35 funcions classificades en nou categories.

Varies funcions poder ser atribuïdes a una intervenció del professor, però no totes tenen el mateix valor. La natura d'una funció és determinada per la situació total.



Funcions d'organització: actes del professor que regulen la vida de la classe, els quals no fan referència al contingut, (regula la participació de l'alumne; organitza els moviments dels alumnes a la classe, el professor proporciona les normes necessàries pel bon funcionament de la classe; ordena, el professor indica la manera de treballar, la successió de tasques; resol una situació de conflicte o de competència).

Funcions d'imposició: fan referència al contingut i a les matèries d'ensenyament, (imposa informacions; imposa problemes, el professor selecciona i imposa als alumnes les informacions, tasques, problemes, respostes; imposa els mètodes de solució, la manera de procedir; suggereix les respostes; imposa una opinió, un judici de valor; imposa una ajuda sol·licitada).

Funcions de desenvolupament: afavoreixen, susciten, amplifiquen les aportacions dels alumnes. És l'alumne qui té la iniciativa. Les funcions es refereixen sempre al contingut de l'ensenyament, (estimula; demana una investigació personal; estructura el pensament de l'alumne; aporta una ajuda sol·licitada per l'alumne).

Funcions de personalització: integra les diferències individuals viscudes pels alumnes, (accepta una exteriorització espontània; convida a l'alumne a tenir en compte la seva experiència extra-escolar; interpreta una situació personal; individualitza l'ensenyament).

Funcions de "feed-back" positiu: informa a l'alumne de la qualitat de la seva actuació, (dóna la seva aprovació d'una manera estereotipada; dóna la seva aprovació repetint la resposta de l'alumne; dóna la seva aprovació de manera específica; dóna la seva aprovació d'alguna altra manera).

Funcions de "feed-back" negatiu; (desaprova d'una manera estereotipada; desaprova repetint la resposta d'una manera irònica o acusadora; desaprova d'una manera específica;

desaprova d'alguna altra manera).

Funcions de concretització, (utilitza un material; convida l'alumne de servir-se d'un material; tècniques audiovisuals; escriu a la pissarra).

Funcions d'afectivitat positiva: referència al comportament de l'alumne, (lloa, reconeix el mèrit, esmenta com a exemple; mostra sollicitud; encoratja; promet una recompensa; recompensa; té sentit de l'humor; es dirigeix a l'alumne amb una paraula afectuosa).

Funcions d'afectivitat negativa, (critica, acusa, ironitza; amenaça; amonesta; repren; castiga; difereix d'una manera vaga; rebutja una exteriorització espontània; adopta una actitud cínica).

Landsheere investiga i descriu les característiques dels comportaments verbals a la classe. Emet la hipòtesi de què els comportaments verbals són representatius del conjunt de comportaments que constitueixen les interaccions entre professors i alumnes, fet que atribueix a la dificultat d'en registrar altres comportaments.

Distingeix dos tipus d'estudis de la interacció verbal: analític, estableixen un inventari de comportaments aïllats; i sintètics, en els que l'agrupació es realitza en funció de patterns (cognició, comunicació, operacions lògiques, etc...)

Per l'autor només l'aproximació sintètica pot revelar la dinàmica de l'ensenyament, però cal identificar els factors de conjunt.

A nivell metodològic planteja si l'observació d'un període de temps curt no proporciona els mateixos resultats que observacions d'una seqüència sencera. Segons els autors els resultats són els mateixos tant si s'observa 5 minuts com una hora.

En els resultats destaquen que els professors no apliquen en la seva pràctica les noves concepcions educatives

de les que, d'altre banda, se'n declaren seguidors.

Els autors abonen aquesta conclusió a partir de l'observació de la uniformitat en les reparticions comportamentals, els professors mostren una mateixa actuació malgrat canvis com: la matèria, les diferències entre classes, edats, personalitats, formació i experiència.

#### 1.5.7.2. MODELS D'ANÀLISI DEL DISCURS.

### 1.5.7.2 MODELS D'ANÀLISI DEL DISCURS

Tracten d'aprofundir en el coneixement del discurs a la classe prenent com marc conceptual i teòric elements de la filosofia del llenguatge Wittgenstein, Halliday i Goffman.

Aquests autors parteixen del fet de què el diàleg a la classe funciona com un sistema de comunicació.

Descriuen l'anàlisi del discurs parlat com un sistema lingüístic, intentant identificar les unitats d'anàlisi i llur relació amb el conjunt, com funciona el discurs interactiu parlat, a la classe i, posar en evidència quina organització pròpia té, en termes de mecanismes lingüístics que el fan funcionar.

Tenen com a tema central les funcions del llenguatge, des de l'aportació primigènica en el camp educatiu, per part de Cazden, John i Hymes (1.972).

Aquests estudis sobre les funcions de la llengua a l'escola tenen els següents trets comuns:

1.- Treball fonamentat en l'observació directa de l'acte comunicatiu, més que representacions interpretades, simbolitzades o quantificades.

2.- Anàlisi de les interaccions humanes per elles mateixes i no pas d'artefactes o representacions d'aquests actes comunicatius.

3.- Descoberta de l'estructura dels actes comunicatius per tal d'arribar-ne a tenir una perspectiva contextualitzada, "holística", global.

4.- Hom prefereix que les dades suggereixen les unitats d'anàlisi, enlloc de partir amb unes unitats d'anàlisi a priori.

5.- Hom es basa en dades representades, preinterpretades o narrades.

6.- Hom pren la perspectiva del subjecte de l'acció. Així, doncs, dels alumnes, i no sols dels professors; dels nens i no sols dels adults.

7.- El sentit de la realitat, tant el referencial com l'inferencial, es basteix mitjançant la interacció dels participants a la conversa.

8.- La recerca ha de permetre qualsevol relació de les dades observades.

Sinclair i Coulthard (1.975), esmenten els següents quatre criteris mínims a l'hora de descriure la llengua a l'aula (1.975, 15-16):

a. L'aparell descriptiu ha de ser finit, si hom vol evitar de caure en una il·lusió de classificació i no dir res de nou.

b. Els símbols o termes descriptius utilitzats s'han de poder relacionar clarament amb les dades. Altrament no és clar el que estem dient.

c. El sistema descriptiu ha de ser comprensiu. Abastar totes les dades.

d. Pel cap baix hi ha d'haver una combinació de símbols que sigui impossible.

Es tendeix a donar compte dels aconteixements a la classe de manera que resultin accessibles als professors, i es consideri l'anàlisi de la interacció entre el professor i els alumnes, les tasques, i els recursos en el contexte escolar.

A aquestes consideracions, n'hi afegirem d'altres, formulades per Stubbs (1.986), amb les quals coincidim.

No s'ha elaborat una base teòrica amb principis bàsics per l'estudi del llenguatge a la classe.

Hom compta amb algunes generalitzacions a partir de les aportacions d'anàlisis rigurosos sobre l'ús del llenguatge, però no existeix un cos de coneixements coherents, articulats, de caràcter explicatiu, que configurin un paradigma en el sentit de Kuhn (1.962).

La característica comuna d'aquests estudis és la seva referència a què el llenguatge és important per l'educació, però l'estudi del llenguatge en contextes físics similars (la classe) no proporciona, en conseqüència, uns principis lògics que es puguin relacionar o generalitzar.

Com assenyala Sttubs, un dels perills és el de caure en una anàlisi reduccionista, ja que qualsevol model causal simple que relacioni els aspectes superficials del llenguatge directament amb els processos educatius seria simplista.

Hom utilitza dades lingüístiques com a indicadors o evidències d'aspectes relacionats amb la teoria i la pràctica de l'educació o amb els processos d'ensenyament-aprenentatge. Es relacionen els trets del llenguatge amb conceptes psicològics i sociològics molt confosos. Així mateix, es relacionen determinats trets del llenguatge com a evidències d'afirmacions educatives, sense però discutir com aquests abstractes del llenguatge il·lustren els processos educatius.

Aquests estudis seleccionen unitats, formals i funcionals lingüístiques, com a indicadors de processos psico-socio-educatius. A tall d'exemple hom pot citar: Bernstein (1.971a), sobre orientació cognitiva dels alumnes, Flanders (1.970) sobre el mestre autoritari o democràtic, Walker i Adelman (1.976) sobre diferents tipus d'organització a la classe; l'estudi de la utilització dels pronoms per part dels mestres per Mishler (1.972), Torode (1.976), les fun-

cions de les preguntes dels mestres en els tipus d'intercanvis a l'aula, Barnes, Britton i Rosen (1.972), les categories funcionals dels actes de parla, Stubbs (1.976), l'estructura general dels cicles d'ensenyament, Bellack i altres (1.966)

"Aquests elements lingüístics són relacionats sovint directament amb formulacions educatives. En ajuntar tots aquests punts ens adonem que els estudis sobre el llenguatge en l'educació tracten sovint de relacionar conceptes que es troben a nivells d'abstracció i generalitat força incompatibles. Sovint aïllats, els trets superficials del llenguatge (com per exemple l'ús de pronoms o la freqüència de grups nominals complexos) es consideren com a indicadors de conceptes educatius summament abstractes (per exemple, estil d'ensenyament "obert" o educabilitat). Molts estudis de classes escolars, per exemple, seleccionen especialment com a citacions extractes breus de conversa enregistrada a l'aula i trien trets determinants de l'extracte com a prova de certa afirmació no lingüística. Hom dóna per sobreentès sovint que els detalls del que diuen mestres i alumnes poden servir sense problemes com a il·lustracions del procés educatiu. Així, hom espera que els lectors siguin capaços de reconèixer un diàleg determinat entre un mestre i un alumne com una exemplificació de, posem per cas, un mestre "democràtic" i un alumne que "pensa per si mateix". Però aquestes preteses relacions entre els trets superficials del llenguatge i els conceptes educatius manquen de tota base fonamentada.

Si hem de jutjar per les aparences no existeix cap raó per la qual certs elements lingüístics superficials o aïllats hagin de ser interpretables com a prova directa dels processos educatius. Per exemple, la complexitat cognitiva d'un argument no pot ser mai mesurada directament a base de calcular la llargària mitjana de les oracions o a



base de comptar el nombre d'oracions subordinades, d'adjectius rars o de grups nominals complexos que conté. Aquestes mesures lingüístiques han estat usades com índexs de variables cognitives en alguns estudis, estudis que ja hem citat més amunt. Però voldríem deixar ben clar que no hi ha cap connexió necessària entre estructures lingüístiques complexes o rares i la complexitat dels processos cognitius. Arguments molt profunds poden formular-se en llenguatge ben senzill de la mateixa manera que pensaments ben trivials poden adornar-se amb un llenguatge superficialment complex." Stubbs (1.982, 139-140).

Molts d'aquests estudis no han elaborat conceptes o principis bàsics perquè no tenen en compte el desenvolupament i organització propis del llenguatge, restringint la seva atenció als trets superficials d'aquest.

Considera que les dades no lingüístiques (cognitives, educatives, sociològiques) cal que estiguin relacionades, en primer lloc, amb els sistemes lingüístics i sociolingüístics dels que formen part. La llengua a l'escola sembla dependre de la seva organització com un sistema de comunicació, la qual cosa significa, que només proporcionarà elements per tal de conèixer com els sabers són tractats i enmarcats a la classe, si coneixem com funciona la parla en la interacció entre professors i alumnes. Stubbs, 1.986.

L'anàlisi del discurs a l'aula el relacionen amb el marc teòric de l'interaccionisme sintàctic, concepte elaborat per Mead, que en el seu conjunt ha estat fonamental per la comprensió dels fenòmens interactius a la classe. Stubbs (1.986).

Aquesta aproximació ha estat promoguda sobretot per Delamont (1.979).

Entenen que en la interacció entre dues persones o col·lectivament es donen les següents accions:

- Cadascuna interpreta de forma continua la pròpia acció i la dels altres, reacciona i reinterpreta, i reacciona i reinterpreta, i reacciona, etc...

- Nombrosos subjectes poden actuar conjuntament repartint llur construcció dels fets.

Aplicada aquesta concepció a la classe podríem dir que, la relació professor-alumnes és una acció col·lectiva, que és entesa com donar i rebre, en un procés actiu i continu de negociació, mitjantçant el qual la realitat de la classe és constantment definida i redefinida.

Hom parteix del contexte com a coneixement dels canvis, condició i identitat, en funció de la interrelació temporal entre el professor i l'alumne.

La conceptualització de la vida de la classe com a generadora de significats compartits, el coneixement temporal del desenvolupament de tals significats és un requisit essencial per la comprensió del que es pot observar a la classe. Delamont (1.979, 22).

L'aplicació d'aquest principi permet de comprendre els significats que es produeixen a la classe. Walker i Adelman, (1.976).

A més a més, cal condiderar el concepte físic, l'ambientació, la relació espacial i temporal i l'organització de l'escola.

Bellack (1.956) fou un dels primers a donar compte d'una interpretació pragmàtica del discurs a l'aula.

A partir de l'anàlisi detallada de més de 60 classes, configurà un model no només sobre el diàleg professor-alumne, sinó que intentà establir l'estructura jeràrquica mínima del discurs en la interacció verbal a partir de tota la seva complexitat.

Identificà com "jugada pedagògica", en el sentit de Wittgenstein, les unitats de base del discurs a l'aula.

Distingí quatre tipus de moviments que s'alternen i es succeeixen de forma variable en el curs de l'activitat:

Estructuració: determina i organitza el contexte o el contingut, que és a la base del diàleg.

Sol.licitació: té el fi d'obtenir respostes, promou re accions en els altres parlants, com demandes, ordres, etc...

Resposta: correspon a la resposta de l'alumne o del professor.

Reacció: representa la funció d'aclarir, canviar o avaluar positiva o negativament els actes comunicatius:

Les accions verbals o moviments es combinen en cicles didàctics que configuren els subjocs i els jocs.

Bellack ha posat en evidència 21 models de moviments o cicles possibles dels quals els que tenen més freqüència d'ús (en més de la meitat dels 4.592 cicles observats) són: Sol.licitació-Resposta-Reacció i Sol.licitació-Resposta.

L'autor fa la proposta de què el professor és el jugador més actiu.

La jugada o acció verbal més freqüent és la sol.licitació, que ocupa del 20 al 40% del diàleg, a la que li correspon la resposta de l'alumne com a funció fonamental, mentre que l'estructuració de l'activitat és del 10 al 13%. Unes 3/4 parts de les jugades del discurs estan destinades a l'exposició del contingut per part del mestre, mentre que

només 1/4 part ho són a les instruccions.

Aquest model es presenta actualment com a útil per a la recerca en relació als processos educatius.

Un dels encerts d'aquest model és que fou font d'inspiració per l'estudi dels lingüistes Sinclair i Coulthard (1.975), els quals han elaborat un dels treballs més acurats sobre l'anàlisi dels discurs a la classe.

Com a model d'anàlisi es basa en la teoria funcional de Halliday (1.961) en lingüística general i descriptiva.

L'articulació de les unitats i dels nivells que constitueixen l'esquema d'anàlisi corresponen fonamentalment a aquesta teoria lingüística, així com, la terminologia utilitzada: estructura, sistema, rang, nivell, finesa, realització, marca, etc...

Han tractat d'aprofundir en el coneixement del discurs a la classe en el que han destacat el tipus d'estructura comunicativa i interactiva que el conforma a partir de dades empíriques recollides mitjançant l'enregistrament de converses espontànies a l'aula.

L'aportació principal d'aquests treballs és, al nostre parer, el primer intent en certa forma reeixit de posar en relació dades extra-lingüístiques pròpies de l'escola amb l'organització lingüística.

L'aproximació que proposen presenta una estructura funcional que prové directament de l'organització interactiva de l'aula.

L'acte té l'objectiu d'especificar la finalitat per la qual la llengua és utilitzada.

Dels cinc nivells d'anàlisi que els autors il·lustren hem distingit en primer lloc l'acte i el moviment.

Un acte és la unitat mínima del discurs que combinant-se amb d'altres unitats del mateix nivell dona lloc a una unitat superior, de diversa natura i posició estructural:

el moviment. Gramaticalment correspon a interrogatiu, imperatiu o declaratiu.

En l'anàlisi de la interacció, aquests actes són produïts amb la següent distribució: tres per l'alumne, cinc són comuns a l'alumne i al professor i catorze són produïts solament pel professor.

Els autors classificaren 22 categories d'actes que presentem en relació a cada moviment.

1.- Actes propis dels moviments d'obertura.

Sol.licitació: Pregunta (interrogació o imperatiu) que té la funció de requerir una resposta verbal.

Ordre: Requesta de fer una o més accions.

Informació: Aportació d'informació (afirmatives o declaratives).

Incitació: Correspon a la utilització de mots com: endavant, de pressa, per tal d'apoiar una sol.licitació, etc...

Indicació: Aportació d'informació suplementària per tal d'ajudar a l'alumne a respondre a una sol.licitació.

2.- Actes propis dels moviments de resposta.

Assentiment: Repetició de la resposta de l'alumne. Exemple: "D'acord", "sí".

Resposta: Resposta adequada a la pregunta (afirmació, pregunta o gest).

Reacció: Resposta no lingüística adequada a una ordre.

3.- Actes propis dels moviments de continuació.

Comentari: (vegeu moviment d'obertura).

Acceptació: Indicació de confirmació sobre l'adequació de la resposta. Exemple: "sí", "bé".

Avaluació: Comentari sobre la qualitat de la resposta. "Exacte!", "molt bé!", "continua així!".

Pot ser una repetició amb entonació ascendent (av.

positiva), o descendent (av. negativa).

4.- Actes propis dels moviments d'enquadrament.

Marca: classe tancada de termes: "bé", "mentre".

Pausa: Silenci indicador dels límits del discurs.

5.- Actes propis dels moviments objectius.

Encetar: Té la funció de començar la interacció per mitjà d'una afirmació, una ordre o una pregunta.

Comentari: Té la funció d'exemplificar, estendre, justificar la informació proporcionada a l'alumne.

Metaafirmació: Té com a funció l'explicació del desenvolupament futur de la interacció, així com, de l'estructura de la lliçó.

Conclusió: Informació en forma de resum sobre la lliçó. Exemple: "així", "doncs", anafòrics.

Regles de procediment de resposta: Expressions limitades: "aixequeu la mà", "ho dirà tot sol", etc...

Oferta: Demanar la paraula. Exemple: alçar la mà per mostrar el desig de participar en el discurs.

Nominació: Fer participar a l'alumne al discurs a partir de: dir el seu nom, "tú", "el que encara no ha parlat".

6.- Actes que intervenen en tots els moviments.

Verificació: Són preguntes que tenen la funció de comprovació del desenvolupament de la lliçó, com, "ho comprens?", "ho sentiu!".

Recentratge: Procediment pedagògic per centrar l'atenció. El professor reconduïx el discurs o demana que es repeteixi. Exemple: "com deïem", "torna-ho a dir".

Comentari a part: Comentaris a part de la lliçó. Exemple: "On he deixat la goma!"

Distingeixen cinc classes de moviments:

Els moviments que intervenen en els intercanvis límits.

1. Enquadrament: quan una etapa de la lliçó és acabada i una comença.

2. Objectiu: quan hi ha un canvi de subjecte.

Moviments que intervenen en els intercanvis didàctics.

3. Obertura: pot ser iniciat pel professor o per l'alumne. Pot consistir en una aportació d'informació, donar una ordre o formular una requesta. S'acompanya de la selecció d'un alumne.

4. Resposta: es respon a l'acció iniciada en l'obertura.

5. Continuació: després d'una resposta o després de l'obertura d'un alumne. Pot consistir en una acceptació una avaluació o un comentari.

L'acte i el moviment o jugada conformen els diàlegs que inclouen les transaccions. Les transaccions poden ser d'informació, d'ordre o de sol·licitació, i les diverses transaccions formen la lliçó.

Per una millor classificació del que acabem d'esmentar presentem en esquema la seva proposta en relació a la correspondència entre l'organització extralingüística dels elements del discurs i l'estructura gramatical.

Esquema del model d'anàlisi del discurs de Sinclair i Coulthard

Organització extra-lingüística	Discurs	Gramàtica
Curs Moment pedagògic Subjecte	Lliçó Transacció Intercanvi Moviment Acte	Frase Projecció Grup Mot Morfema

Els autors han identificat el que en diuen diàleg d'en senyament construït en la interacció per iniciació del professor, resposta de l'alumne i feedback o retroacció del professor (I.R.F.).

Stubbs (1.982) il·lustra amb aquest exemple l'estructura bàsica pròpia de la interacció entre professor i alumnes.

P: "Què fa que una carretera sigui relliscosa?"

A: "Podeu trobar-hi pluja o neu"

P: "Sí, neu, glaç. Alguna cosa més pot fer-la relliscosa?"

A: "Hm, l'oli"

P: "L'oli fa relliscosa la carretera quan és barrejat amb aigua, oi?"

Cada intervenció es denomina jugades o moviments. Els diàlegs consten de diverses jugades (I,R,F,). Vegeu aquí un exemple de jugada d'inici de la lliçó,

P: "Una sèrie de pobles usava símbols en la seva escriptura, feia servir imatges en lloc de paraules. (1)  
 Sabeu com es deien aquests pobles? (2)  
 Estic segur que sí. (3)  
 Joan." (4)

on hi veiem: (1) presentació, (2) interrogació, (3) incitació i (4) nomenament. Stubbs (1.982, 111).

Aquest model ha establert una anàlisi homogènea i ben articulada en relació a les categories descriptives que el conformen.

La natura i l'estructura de les categories específiques del discurs són diverses d'aquelles utilitzades per l'anàlisi de l'estructura lingüística (paraula, sintagma, frase, etc...), i diverses, així mateix, de les categories típiques de l'anàlisi de la interacció, en relació a les refe-



rències al contingut pedagògic, sociològic o psicològic que molts autors els otorguen.

Considerem que la unitat d'anàlisi, l'acte, és indiv dualitzada com unitat funcional que especifica l'objectiu pel qual el parlant usa la llengua.

Tanmateix, s'expliciten els criteris pels quals estableixen una determinada unitat d'anàlisi.

Els autors consideren el discurs interactiu com una activitat comunicativa en acció en el contexte en què es produeix.

Stubbs (1978) ens proporciona una mostra de l'ús de la llengua a l'aula relativa a les diferents modalitats de regulació o control del diàleg a la classe.

Per l'autor, les funcions del professor són de natura metacomunicativa. Defineix la comunicació com metacomunicació, comunicació sobre la comunicació, i considera que està constituïda per missatges que es refereixen al sistema de comunicació per tal de comprovar si aquest funciona correctament. Exemple: "Què anaveu a dir?", "digues", "enteneu?". Una modalitat de metacomunicació és el metallenguatge: llenguatge sobre el llenguatge.

Stubbs considera que en l'ús de la llengua el professor utilitza funcions metacomunicatives que ha formulat a partir del següent criteri funcional: Què fan els professors per tal de regular l'extensió de la parla a l'aula:

A la classe el professor "proposa el tema de discussió, defineix els termes, convida a parlar als alumnes, dirigeix i corregeix la seva parla, etc...". Tots aquests fets i accions, segons Stubbs (1983), tenen la funció metacomunicativa "de regular el funcionament dels marges de la comunicació, classificant i reformulant la parla".

Les categories metacomunicatives que adopta són:

- Atraure o cridar l'atenció. Exemple: "No comenceu encara!", "Escolteu!".
- Controlar l'extensió de l'ús de la parla (ordre o requeriment). Exemple: "Vols dir res respecte a aquest punt?".
- Verificar o confirmar la comprensió. "Ho has entès?".
- Resumir. Poden resumir o fer resumir a l'alumne. Exemple: "Bé, aquí hem reunit dues teories distintes".
- Definir. Poder definir o reformular o poden sol·licitar una definició a l'alumne. Exemple: "David, quin és el sentit de...?".
- Revisar. Emetre una crítica o judici de valor sobre l'acció de l'alumne. Exemple: "Ho has fet bé".

- Corregir. Explicitar una correcció o repetir l'enunciat "correctament". Exemple: "Quin és el significat de de...".

- Especificar un tema. Concretar el tema. "Varem parlar d'estructures i tot això".

Aquestes categories poden tenir varies funcions a la vegada, de tal manera que algunes solen ser subcategories d'altres; així, per exemple, la categoria "definir" pot realitzar a la vegada la funció d'atraure l'atenció i la de verificar o confirmar la comprensió.

Afegeix a més que l'ús d'aquestes funcions es asimètric, ja que en les situacions educatives regulars gairebé mai són utilitzades pels alumnes. "A ningú no se li acudiria que un alumne digués al mestre: "Això és un punt força interessant." Aquests actes verbals, a través dels quals el mestre controla i supervisa el diàleg que té lloc a la classe són, segons com, el mateix contingut de l'ensenyament. Són bàsics per a l'activitat de l'ensenyament, car són actes mitjançant els quals el mestre controla el flux d'informació a la classe i defineix la pertinència del que hom diu." Stubbs (1.982, 108).

Nota l'esforç que els professors promouen per adaptar-se i regular la parla a la classe (fer parlar, fer callar) donades les condicions actuals de l'ensenyament.

Walker i Adelman (1.972, 1.975, 1.976) dirigeixen els seus esforços a estudiar la complexitat dels significats transmesos a l'aula, ja què segons ells la parla i la complexitat de significats que presenta pot expressar importants detalls de la vida de la classe. Així, estudien les aules com a marcs socials complexos en els que hi ha diferents tipus d'organització social, control social i relacions personals. L'ur recerca fou realitzada en classes in formals o obertes en què la conversa és fortament lligada al context. Donades aquestes característiques de les aules a estudiar, els va ser impossible utilitzar els sistemes de categories com a mètode d'observació, ja què aquests es centren fonamentalment en la figura del professor, valorant molt poc la variant alumnat i donant molt sovint per suposat el context social on el professor parla i els alumnes escolten.

El tipus de context formal és aquell que s'estableix quan un parla i els altres escolten. Es produeix un diàleg definit on les activitats són més fàcilment seguides, és a dir, "el professor està en escena constantment controlant l'audiència." Aquests autors ens diuen que el tipus de transcripció que s'obté d'aquestes classes és com una mena de guió escènic molt convencional que pot ser entès encara que estigui relativament aïllat del context.

En canvi, a les aules on la conversa professor-alumne és de tipus informal, el professor no és el centre d'atenció com abans, sinó que parla a petits grups d'alumnes o a un alumne en particular de tal manera que la conversa no resulta accessible a la resta de l'aula. Aquesta mena de si tuacions presenten més dificultat de cara al seu estudi, ja què funcionen sobre la marxa de la classe en qualsevol moment, solen ser fragmentades i es sobreposen unes amb les altres.

Els autors fan referència també a la diferència existent entre les converses d'un tipus de situació formal a un altre de context informal.

Ens diuen que, en el primer tipus de situació, la conversa és pública, reglada i els significats són compartits; existeix, per tant, una cultura pròpia de la l'aula. La conversa professor-alumne es converteix en el mitjà pel qual l'experiència es comparteix i configura. Els alumnes solen tenir un ampli marge per a desenvolupar, mitjançant la seva agilitat i imaginació, una identitat dins de l'aula. Aquestes identitats podran crear situacions on poden prendre possessió de control del contingut de la lliçó. Així, per exemple, el control social se'ns fa molt palpable en l'exemple anterior, on els nois indiquen que saben el que el professor vol i la cita de la regla es converteix en un passatemps.

Això no passa així en el tipus de classe informal. Aleshores, l'estructura social dels significats es concentra més en grups d'amistat i de treball que no pas en classes senceres, ja que la conversa es localitza en els grups que treballen junts. Per tant, les identitats socials dels alumnes no es desenvolupen aquí mitjançant la creació d'expectatives entre una audiència d'oïdors, sinó que es desenvolupen projectant-se a través d'una relació singular amb el professor i no compartida amb d'altres alumnes de la classe.

Per altre banda, a les classes informals, la cultura de l'aula s'organitza a partir dels diferents grups d'alumnes i la seva interrelació, mentre que, a les classes formals, els alumnes tenen un accés semblant a la conversa amb el professor.

Barnes (1.969, 1.971), en la mateixa línia de recerca, va fer una observació descriptiva de diferents classes, sense, però, realitzar una anàlisi enmarcada en categories, ni en relació a l'anàlisi del discurs.

Els seus treballs han pogut ser utilitzats pels professors, donat que són entenedors i no mostren una gran complexitat en l'estructuració.

La consideració del diàleg com a mitjà d'aprenentatge i, per tant, com a factor a tenir en compte en la transmissió dels continguts propis del currículum, així com, l'estudi i descripció de la funció de les preguntes dels professors, mitjançant l'enregistrament de classes normals, que classificà en:

Preguntes factuais: són utilitzades per demanar informació o el nom d'un objecte o esdeveniment.

Preguntes de raonament: "com?", "perquè?". Il·lustren un ús com el de recordar o de raonar a partir, per exemple d'una observació.

Preguntes obertes: no exigeixen raonament.

Preguntes socials: usades per regular l'acció comunicativa de la classe (control, demanda).

Aquest plantejament de l'estudi de la parla a l'aula ens acosta, en cert sentit, a Barnes.

Cal remarcar que els objectius d'aquests estudis que acabem d'esmentar és el de donar compte dels processos comunicatius a la classe. Malgrat les seves discrepàncies ens aporten elements concrets envers aquest fet.

Tanmateix, les dades que presenten no són generalitzables i solament poden ser utilitzades com a indicadors per a noves recerques sobre l'escola, o, per la formació inicial i permanent del professorat.

## CAPÍTOL II: OBJECTIUS I ENFOC METODOLÒGIC

## CAPITOL II: OBJECTIUS I ENFOC METODOLOGIC

### 2.1. OBJECTIUS.

### 2.2. ENFOC METODOLOGIC.

2.2.1. Mostra.

2.2.2. Procediment.

2.2.3. Transcripcions.

2.2.4. Quantificació.

2.2.5. Construcció de les unitats d'anàlisi.

### 2.3. ESTUDI DE L'ANALISI DELS DIALEGS.

### 2.4. TERMINOLOGIA.



## 2.1. OBJECTIUS

## 2.1. OBJECTIUS.

L'objectiu de la nostra recerca és el d'estudiar la funció de comunicació en un contexte concret: l'escola, per la qual cosa hem iniciat la descripció i identificació de les situacions actuals de producció en les que la llengua és utilitzada, i dels usos més habituals que els parlants fan en el curs de la interacció a la classe, així com les activitats que l'escola promou, prepara i preveu per tal de desenvolupar l'activitat parlant de l'alumne.

. Conèixer les condicions en què l'alumne podrà aprendre, construir i regular la seva pròpia acció en el marc interactiu del diàleg a la classe i en relació a l'ús en el qual l'hi sigui possible participar.

. Conèixer la pragmàtica que conforma la comunicació oral a la classe com a aprenentatge concret, els actes comunicatius que se li demanen a l'alumne, les habilitats comunicatives que l'escola requereix en relació a les activitats i als objectius curriculars que els professors es proposen.

. Quins procediments i ús de la parla organitzen per tal de sistematitzar i seqüenciar l'apropiació i construcció dels significats en els diàlegs en cada activitat comunicativa.

. Com es procedeix per activar l'ús de la parla i la participació de l'alumne en el diàleg.

. Com és configurada l'estructura interactiva: torns de parla, intercanvis i intervencions.

. Formular indicadors empírics que ens permetin posar en evidència unitats comunicatives significatives en relació a l'ús de la parla a la classe. Indicadors, així mateix, dels mecanismes i procediments propis de la interacció comunicativa en el contexte escolar.

## 2.2. ENFOC METODOLÒGIC

## 2.2. ENFOC METODOLÒGIC.

L'estudi de l'apropiació d'un saber a l'aula cal iniciar-lo mitjançant una aproximació al funcionament d'aquest mateix saber en el contexte on és produït.

Els intents empírics de conèixer nous espais d'ús de la parla comporten el risc propi que porta implícit cada intent de descripció dels fets que configuren la realitat.

Ara bé, l'elaboració de nous models d'anàlisi ha de mantenir la necessària referència a un determinat marc teòric i metodològic per fixar-ne els límits i les diferències.

En les recerques empíriques, el control es basa en la coherència interna del sistema conceptual utilitzat per a la descripció i classificació dels elements estudiats."

L'estudi de la comunicació a l'aula necessita suport empíric i una conceptualització adient.

Cal esbrinar els fets, aportar descripcions i anàlisis i formular hipòtesis que constitueixen la base de les recerques futures.

Aquestes consideracions ens ha portat a assajar diferents formes d'anàlisi per comprendre més enllà els fets, sense quedar-se en un estudi purament atomístic o empíric d'aquests.

L'observació de la comunicació a la classe s'ha efectuat sense la utilització de cap esquema "a priori" de categorització, això significa que hem observat cada classe sense fer-hi intervenir cap muntatge de tipus experimental com: models de categories ja construïdes, esquemes proves, etc...

Hem considerat que partir d'extrets de converses seleccionades segons el criteri de l'investigador, sense que corresponguin efectivament a la durada, procés i característiques d'una activitat real, no ens permetria d'extreure unes indicacions fiables i efectives que fossin coherents amb els objectius formulats.

Tanmateix, el coneixement adquirit sobre l'escola ens ha permès inscriure el nostre estudi en la tradició de recerca anomenada etnogràfica (vegeu capítol I).

La recollida de dades s'ha efectuat a partir de l'aplicació de la metodologia d'observació.

Com assenyala Gimeno Sacristán (1.982) dissenyar l'acció suposa cert coneixement d'aquesta, és a dir, elaborar una teoria científica sobre la mateixa pràctica.

### 2.2.1. MOSTRA.

#### Subjectes:

La mostra que hem utilitzat està composta pels professors i alumnes de setze classes que corresponen a dos cursos de Parvulari, 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup>, i a dos cursos d'E.G.B., 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup>, la qual cosa representa quatre classes per nivell.

#### Escoles:

La tria de les escoles fou realitzada amb el criteri de tenir a disposició una mostra en què estiguessin presents els principals tipus d'escoles actuals a Catalunya, per una banda, escoles catalanes actives, amb un bagatge d'anys de treball i un cos de coneixements teòrics i pràctics que formen un dels pilars actuals de la nostra pedagogia; per l'altre, escoles públiques, més joves, d'ús de la llengua castellana, amb canvis sovintejats de professorat, les quals es situen a mig camí en trobar una identitat i estructura pròpies.

Hem considerat que ambdues mostres, amb llur història i problemàtica pròpia, són imprescindibles per estudiar aspectes de la pràctica psicopedagògica actual.

Malgrat tot, cal afegir que no atribuïm caràcter generalitzable als resultats obtinguts, i els considerem, solament, com indicadors de la comunicació en les situacions educatives estudiades.

La mitjana d'alumnes per aula, en aquestes escoles, és aproximadament de 25.

El medi social varia en relació a cada escola:

En les escoles públiques la repartició social és la següent: un 30% de pares es troben en atur oficial, un 5% de professions liberals i la resta són obrers qualificats.

Pel que fa a les escoles privades, hi trobem una majoria de pares de professions liberals i un petit percentatge d'obers qualificats.

### 2.2.2. PROCEDIMENT.

El procés de delimitació, elecció i concreció de les situacions educatives a estudiar es realitzà amb cada equip de professors, o cada professor individualment, per cada escola i per cada curs.

Cada professor definí, en funció de la programació de l'escola, de la seva experiència professional i de la seva concepció del currículum comunicatiu (representació, intencions, ús del material i criteris d'avaluació), quines situacions de comunicació considerava bàsiques i fonamentals per aplicar regularment en la pràctica a l'aula al llarg d'un curs escolar.

Cada classe fou observada totes les vegades que cada professor considerà pertinent. Cada sessió enregistrada correspongué enterament a una activitat de parla definida com a tal per cada professor.

Les activitats seleccionades foren enregistrades tenint en compte:

- l'horari habitual de la classe de llengua, sense variar l'horari de cada classe,
- la durada de les activitats,
- l'organització física i espacial de la classe (alumnes asseguts en una catifa, etc...)

Els problemes tècnics que presentava l'enregistrament o la presència de l'observador a les classes foren tractats amb cada professor.

S'intentà no perturbar excessivament el funcionament normal de les classes, per la qual cosa vàrem assistir i mantenir una certa presència continuada a les mateixes classes i a l'escola.

Tanmateix, consideràvem necessari participar tot el possible a cada escola per tal de comprendre llur funcionament i dinàmica.

Els únics aparells utilitzats per l'enregistrament foren dos cassettes, ja què vàrem considerar que l'ús d'aparells tècnics de difícil accés (video, magnetoscopi) no s'encabia en el pla de les possibilitats reals de l'ús de materials per part del professor en les situacions quotidianes de classe:

L'observació abastà tot el conjunt de la classe.

L'observador estiguè situat en un indret determinat pel professor i visible als alumnes.

En el transcurs de cada activitat el professor mantinguè un cassette a la mà, per tal que les seves intervencions fossin totalment enregistrades. L'altre cassette estiguè situat sobre una cadira, en un prestatge, etc..., amb la finalitat d'enregistrar la parla dels alumnes.

Al mateix temps es realitzà una observació del procés interactiu i de les característiques ecològiques de la classe.

En una segona etapa vàrem procedir a iniciar els enregistraments, la qual cosa exigia l'estada a l'escola durant una part de l'horari escolar, matí o tarda, per tal de:

- organitzar el material,
- preparar l'observació (situació dins de la classe, etc...),
- portar a terme l'enregistrament i l'observació,
- fer el comentari posterior amb el professor sobre l'activitat (observació, relació entre els alumnes, etc...),
- preveure i preparar la propera activitat, afinar el calendari, establir i concretar l'horari.

En una tercera etapa es començà la transcripció de les activitats enregistrades i, simultàniament, l'inici i delimitació de les unitats d'anàlisi del discurs.

S'intentà, a més, realitzar unes trobades amb els professors per anar comentant l'anàlisi del material recollit.



### 2.2.3. TRANSCRIPCIÓ.

El corpus està format per 72 activitats que corresponen a les diferents situacions comunicatives enregistrades.

Cada activitat ha estat transcrita enterament, des de l'inici fins a la cloenda.

El registre es realitzà en forma d'índex en el que s'hi presenten les verbalitzacions del professor i de l'alumne, en la seva successivitat cronològica.

L'assignació dels codis corresponents a les diferents modalitats d'unitat comunicativa ha estat realitzada posteriorment, a mesura que s'anà configurant la categorització en funció dels criteris o indicadors que s'anaven modulant.

La codificació realitzada tingué la funció de permetre'ns conèixer detalladament la complexitat de les unitats comunicatives diferenciades que componen tota la mostra, cada intervenció, la referència a l'adreça a tota la classe o a un alumne individualment, i la durada, inici i fi, de l'observació.

Les unitats comunicatives enregistrades foren transcrites integralment, sense variacions, ja que vam considerar que totes les formes i expressions lingüístiques, aquelles considerades gramaticalment correctes com aquelles considerades incorrectes componen el discurs parlat.

Dos jutges realitzaren un control posterior d'una part del corpus per tal de verificar la transcripció, així com, la categorització realitzada, les quals, en cas de dubte, foren revisades.

De la totalitat del discurs que s'utilitzà a la classe ens limitarem a descriure la intervenció parlada entre professors i alumnes, deixant de costat altres aspectes propis de la comunicació, com: l'entonació, el gest, la mirada, les inflexions de veu, la mímica facial, etc...

Hem exemplificat cada categoria amb l'intent de fer més explícita la relació entre les accions comunicatives i el contexte.

Tots els exemples que presentem són els mots autèntics dels professors i els alumnes.

L'ortografia i la puntuació són convencionals, però, en alguns casos, segueix la construcció de l'enunciat.

#### 2.2.4. QUANTIFICACIÓ.

Hem enumerat i quantificat totes les intervencions del professor i de l'alumne pertanyents a les 72 activitats enregistrades.

Hem comptabilitzat tan les intervencions incluídes en intercanvis en què hi ha hagut comunicació com aquelles en què no hi ha hagut resposta per part dels alumnes.

Les dades obtingudes han estat tractades amb el programa "Codificador" , la qual cosa permeté conèixer el nombre total d'intercanvis i d'interaccions pertanyents a la mostra estudiada.

El nombre total i parcial d'intervencions corresponents a cada categoria per cada activitat enregistrada (72) i per cada professor. (16).

### 2.2.5. CONSTRUCCIÓ DE LES UNITATS D'ANÀLISI.

Per la identificació de cada unitat comunicativa, com a interacció a través de la parla, fem les següents reflexions:

L'acció comunicativa expressada en les demandes té com a finalitat l'acció que l'altre ha de realitzar. La demanda del professor incita a l'alumne a realitzar una determinada acció comunicativa, en relació a distingir, diferenciar i relacionar les significacions i la seva generalització, enllaçats amb la interpretació pròpia de l'alumne de la situació de comunicació.

En l'acte comunicatiu hom té dificultat en distingir l'enunciat de l'acció sobre l'altre, ja que l'enunciat té com a objectiu i motivació la realització de l'acció, així, és tan rellevant la intenció i concepció de l'enunciat, com la seva transmissió a través de l'acció comunicativa.

En aquest sentit, hem realitzat una anàlisi de les conductes interactives a nivell de microanàlisi, descripció i categorització exhaustiva de cada acte comunicatiu, i hem intentat cercar "patterns" o esquemes de conducta que ens permetin donar compte de la dinàmica de l'ús de la parla en la interacció.

La descripció de l'acció comunicativa i el contexte ha de ser especificada a través d'unitats que responguin a uns certs paràmetres.

Hem analitzat els diferents actes comunicatius en unitats significatives en relació a la situació de comunicació, als objectius i al marc pedagògic.

Cada terme conceptual utilitzat:

- ha de tenir una definició rigurosa i, al mateix temps, mantenir les condicions d'aplicabilitat i verificació empírica continua en les diferents situacions comunicatives,
- ha de correspondre a la dinàmica dels fets de parla

que s'esdevenen en la pràctica pedagògica quotidiana de les classes (objectius, intencions i accions dels professors i dels alumnes),

- ha de poder ser, simultàniament, generalitzable i individualitzable, i susceptible de canvi a partir de la pròpia dinàmica de la classe.

- Cada unitat comunicativa ha de correspondre a una categoria i poder ser identificada com a tal .

- Les categories han de poder ser acotades, jerarquitzades i excluïents, formant un sistema que pugui ser codificat.

- La categorització i la corresponent codificació han de poder reflectir la complexitat de les dades del contexte de parla.

Les categories han estat configurades a partir dels següents indicadors:

Indicadors relatius a la interacció:

- . Característiques de l'acció comunicativa, acció mutua, d'un parlant a l'altre, produïda mitjançant la parla amb un objectiu comú.

- . Hem considerat:

- la tipologia de l'acte comunicatiu, realitzat pels parlants en les distintes intervencions: sol·licitar, ordenar, valorar, interrogar, respondre, etc...,

- acció sobre el discurs interactiu de l'alumne: reproducció, extensió, síntesi, correcció, avaluació, aportació d'informació i d'elements de reflexió sobre la pròpia activitat i la del grup,

- intencions implícites o explícites en cada intervenció: descripció, denominació, expectativa, que el professor anticipa en la seva pròpia acció.

Indicadors relatius a la situació de comunicació:

- . Objectius de la situació de comunicació, en aquest cas, l'ús i funcions de la parla a la classe, en la qual

. Per l'estructura del discurs ens hem referit al contexte on es produeix l'ús dels actes comunicatius.

Hem relacionat les unitats comunicatives amb el contexte extra-lingüístic en el que hem considerat, la noció de seqüència didàctica que Coll (1.981) posa en evidència en l'anàlisi de la interactivitat.

Cal remarcar que hem aplicat aquest esquema en el nostre estudi a les diferents activitats individualitzades, ja que ens sembla adient per l'estudi de l'organització que creiem hauria de seguir una seqüència didàctica.

Aquest esquema ens a permès d'emmarcar i arrelar la nostra anàlisi de l'ús de la parla als tres moments que considerem haurien de regular una activitat no solament comunicativa, sinó en qualsevol àrea: inici, desenvolupament o procés i cloenda.

. En segon lloc, hem tingut en compte la relació entre els parlants, els destinataris de la comunicació, el professor i un alumne individualment o tot el grup classe.

. En tercer lloc, hem considerat la natura de les activitats comunicatives estudiades, en relació als continguts: durada, estructura, etc...

Indicadors relatius al significat:

. Identificació de la significació que es configura i transmet en l'acte comunicatiu. La significació que es vehicula a la classe té com objectius funcionals les tasques i els continguts escolars.

. Hem considerat la contextualització dels enunciats en relació al referent del qual es parla.

. Situació del referent que es significat en el temps (present, passat i futur) i en l'espai (observable o inobservable).

### 2.3. ESTUDI DE L'ANÀLISI DELS DIÀLEGS

### 2.3. ESTUDI DE L'ANALISI DELS DIALEGS.

La tipologia i estructura dels diàlegs dels que donem compte deriven de la peculiar situació comunicativa estudiada.

Les distintes modalitats o tipologies que hem esbrinat ens mostren una interrelació entre:

- . Les seqüències temàtiques i els diàlegs poden establir-se en relació a la interacció referida a un mateix tema o subtemes en el curs de la mateixa activitat.

- . Els torns de parla. Cada diàleg pot correspondre a l'inici i cloenda d'un torn de parla.

- . Seqüències definides per la forma del diàleg: acumulativa, narrativa, argumentativa o regulativa.

- . Seqüències exigides pel mateix contexte d'ús en relació a la construcció de les significacions.

La forma de classificació que hem adoptat correspon a la següent:

Hem preferit fer atenció a grans unitats de diàlegs de finides per l'ús, regularitats en les que on hom identifica els procediments o estratègies interaccionals o comunicatives usades per filar el significat en el discurs interactiu, que surdeixen de la mateixa pràctica.

Així hem considerat diàleg a la comunicació a través de la parla que s'estableix en les activitats interactives amb un objectiu i intenció comunicativa en relació a un significat.

En l'estudi de l'estructura dels diàlegs hem pres en consideració dels torns de parla (vegeu capítol IV), les intervencions i els intercanvis.

Hem remarcat un "pattern"-rutina d'actuació comunicativa que s'observa al llarg del discurs per regular la interacció, compostat per unitats de Pregunta-Resposta-Represa de la resposta-Sol.licitació o aportació d'informació.

L'ús d'aquestes rutines és regular i sistemàtic, permet

l'avanç de les distintes seqüències que són requerides pel funcionament de la interacció.

Hem considerat els canvis d'activitat o de tema, sense analitzar-los acuradament. El que sí coneixem són els trets principals de la natura de la significació que es transmet en cada activitat.



## 2.4. TERMINOLOGIA.

La terminologia emprada ha esta la següent:

Enunciat. Hem utilitzat indistintament el mot enunciat i el d'unitat comunicativa o discurs, ja què a nivell d'anàlisi empíric constitueixen unitats enmarcadores del conjunt d'actes comunicatius efectius en un mateix intercanvi entre els parlants.

Resposta. L'hem aplicat a les produccions verbals dels alumnes i dels professors emeses a partir d'una demanda, en el transcurs de la interacció.

Reproducció. Hem usat el terme reproducció per referir-nos a les repeticions, per part del professor, del discurs de l'alumne.

Altres mots són usats per referir-se a aquesta mateixa acció, com per exemple, "represes". Rondal (1.982).

Hem considerat oportú l'ús de reproducció, donat què, a nivell funcional, l'objectiu que compleix en una nova intervenció no es correspon amb el de la intervenció original.

Descripció. Accions comunicatives que consisteixen en proporcionar informació sobre una situació, un fet, un objecte o una acció, etc... present o absent en el contexte comunicatiu.

Acte comunicatiu. Hem passat d'usar el terme d'acte de parla individual al d'actes comunicatius interindividual, ja què el considerem més adequat per l'anàlisi de les situacions de comunicació.

SEGONA PART

CAPITOL III: LA COMUNICACIÓ ORAL A LA CLASSE.

## CAPITOL III: LA COMUNICACIÓ ORAL A LA CLASSE.

- 3.1. INDEX.
- 3.2. ANALISI DELS RESULTATS.
- 3.3. ANALISI DE LES ACTIVITATS COMUNICATIVES.
  - 3.3.1. Descripció de les activitats.
  - 3.3.2. Descripció dels temes.
  - 3.3.3. Objectius plantejats pels professors.
  - 3.3.4. Comentari.
- 3.4. ANALISI GENERAL DELS RESULTATS.
  - 3.4.1. Anàlisi quantitativ i comentari.
  - 3.4.2. Resultats totals de cada categoria per cursos.
- 3.5. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DEL PROFESSOR. ANALISI QUANTITATIV I QUALITATIV PER CATEGORIES.
  - 3.5.1. Resultats generals del professor per cada categoria d'ús.
  - 3.5.2. Categories d'ús de la parla dels professors.
    - 3.5.2.1. Categoria A. Comentari.
      - 3.5.2.1.1. Categoria A1.
      - 3.5.2.1.2. Categoria A2.
      - 3.5.2.1.3. Categoria A3.
      - 3.5.2.1.4. Categoria A4.
      - 3.5.2.1.5. Categoria A5.
      - 3.5.2.1.6. Categoria A6a-A6b.
      - 3.5.2.1.7. Categoria A6c-A6d.
    - 3.5.2.2. Categoria B. Comentari.
      - 3.5.2.2.1. Categoria B1.
      - 3.5.2.2.2. Categoria B2.
      - 3.5.2.2.3. Categoria B3.
      - 3.5.2.2.4. Categoria B4.
      - 3.5.2.2.5. Categoria B5.
      - 3.5.2.2.6. Categoria B6.

- 3.5.2.3. Categoria C. Comentari.
  - 3.5.2.3.1. Categoria C1.
  - 3.5.2.3.2. Categoria C2.
  - 3.5.2.3.3. Categoria C3.
- 3.5.2.4. Categoria D. Comentari.
  - 3.5.2.4.1. Categoria D1.
  - 3.5.2.4.2. Categoria D2.
- 3.6. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DELS ALUMNES. ANÀLISI QUANTITATIU I QUALITATIU PER CATEGORIA.
  - 3.6.1. Resultats generals de l'alumne per cada categoria d'ús.
  - 3.6.2. Categories d'ús de la parla dels alumnes.
    - 3.6.2.1. Categoria H1. Comentari.
    - 3.6.2.2. Categoria H2. Comentari.
    - 3.6.2.3. Categoria I. Comentari.
    - 3.6.2.4. Categoria J. Comentari.
    - 3.6.2.5. Categoria K. Comentari.
    - 3.6.2.6. Categoria L. Comentari.
    - 3.6.2.7. Categoria M. Comentari.
- 3.7. COMPARACIÓ ENTRE LES CATEGORIES DEL PROFESSOR I DE L'ALUMNE.
- 3.8. RESULTATS QUANTITATIUS DE L'ADREÇA DEL PROFESSOR A LA CLASSE.
- 3.9. RESULTATS QUANTITATIUS DE LA INTERACCIÓ PER CADA CURS.
  - 3.9.1. Resultats quantitatius de la interacció per cada curs.
  - 3.9.2. Comentari.

### 3.2. ANÀLISI DE RESULTATS

### 3.2. ANALISI DELS RESULTATS.

Primerament, l'exposició ocupa els resultats corresponents a la descripció qualitativa i quantitativa en relació a les diferents activitats comunicatives estudiades.

A més, s'han analitzat els temes tractats en el diàleg i el referent utilitzat, present, absent o imaginari.

En segon lloc, presentem els resultats globals a nivell quantitatiu, en relació al nombre total de categories d'interaccions entre professors i alumnes observades, així com, els resultats totals de producció de cada categoria per cada curs.

En tercer lloc, distingim els resultats per cada categoria d'ús de la parla que hem detectat, corresponents a l'acció interactiva del professor i de l'alumne.

Hem procedit a analitzar detallada i exhaustivament, a nivell qualitatiu, tota la producció comunicativa de l'alumne i del professor, separatament, per descomposar-la en unitats significatives, amb l'objectiu d'accedir a una anàlisi acurada, però articulada, que permeti conèixer els mecanismes comunicatius utilitzats.

Per cada categoria presentem una breu descripció de la mateixa i de les subcategories pertinents, a les que adjuntem el comentari i l'exemplificació que li correspon. Els percentatges registrats han estat fets en relació a cada categoria i subcategoria per, en un primer temps, poder donar compte de la freqüència d'ús en cada modalitat i, en un segon temps, relacionar-los amb el total d'interaccions observades.

A més, per cada categoria hem elaborat un quadre en el que es recullen els resultats quantitativs respecte a la interacció entre el professor i l'alumne.

Tanmateix, en les intervencions que conformen cada categoria d'ús, hem distingit l'adjunció d'actes comunicatius articulats. Hom nota aquesta particularitat solament en les categories pertanyents al professor, ja que aquest fet no es dona en l'alumne.

L'exposició ordenada de les categories respon al criteri de relacionar la interacció amb la situació de comunicació estudiada.

Presentem, primerament, les categories que s'articulen en l'organització de la classe. Tot seguit, notem les categories que donen compte de la intervenció sobre el contingut i sobre l'activitat discursiva de l'alumne. En darrer lloc, hem situat les valoracions de l'activitat de l'alumne.

A més a més, hem quantificat els resultats totals en relació de l'adreça del professor a la classe, a un alumne individual o al grup, en totes les activitats estudiades.

### 3.3. ANÀLISI DE LES ACTIVITATS COMUNICATIVES.



### 3.3.1. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS:

El quadre que presentem (Quadre 2) conté una exposició detallada de les activitats comunicatives que componen el nostre corpus.

Hom hi pot constatar els següents trets:

1. De les 72 activitats enregistrades, en trobem 23 que pertanyen a 1<sup>er</sup> de parvulari, 22 a 2<sup>on</sup> de parvulari, 12 a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. i 15 a 2<sup>on</sup> d'E.G.B.

2. A nivell general, el contingut dels temes de la comunicació és el següent:

1.- Diàleg sobre referents presents.

1.1. Representacions gràfiques: descripcions d'imatges, làmines, dibuixos, textos escrits.

1.2. Diàleg sobre l'acció pròpia de l'alumne a la classe: observació i realització d'experiències sobre transformació de relacions; descripció de mesures, de manipulacions, de projeccions, d'accions, etc...

1.3. Diàleg sobre observació d'elements estàtics: descripció d'una flor, d'un objecte, d'un animal.

2.- Diàleg sobre referents absents.

2.1. Diàleg sobre activitats realitzades anteriorment a la classe.

. Assemblea sobre el funcionament de la classe.

. Diàleg sobre aspectes dels comportaments generals tractats anteriorment.

2.2. Diàleg sobre l'experiència de l'alumne en activitats realitzades fora del contexte escolar: conversa sobre "el cap de setmana", conversa sobre experiències personals.

2.3. Diàlegs sobre activitats educatives de l'aula i relació amb experiències passades de l'alumne en contextes extra-escolars: relacionar

l'experiència pròpia i coneguda amb fets observats (objectes, esdeveniments)).

3. Conversa sobre una activitat lúdica.

3.1. Conversa sobre una història: fet imaginat, conte, teatre, titelles.

3. En l'anàlisi quantitativa per cursos s'observa que la comunicació correspon a:

- Primer de parvulari, en un 18%, a referents presents situats en el contexte immediat com: l'observació d'un objecte, d'una flor, d'un dibuix, mentre que, per un 8%, el tema tractat es refereix a aspectes absents de la realitat de la classe com: un esdeveniment anterior, fets de la vida quotidiana de l'alumne, etc; mentre que per un 5'5% el tema es compon d'un contingut imaginat.

- A Segon de parvulari, en relació a Primer, observem que augmenten les activitats amb referent absent, un 12'5%, i, amb referent imaginat, un 8%; mentre que baixen les que tenen com a finalitat l'estudi d'un referent en el contexte present, 10%.

- Es interessant de notar que a Primer d'E.G.B., hom fa desaparèixer totalment les activitats sobre aspectes imaginats, i, en canvi, simultaneament, augmenten els referents presents, 14%, i baixen els absents, 7%.

- No obstant, a Segon d'E.G.B., hi observem un descens dels referents no presents, 3%, mantenint-se però les activitats sobre el referent contextual present, el percentatge de les quals és del 11%, i el d'activitats sobre elements imaginats, un 7%.

QUADRE 1

	1 <sup>er</sup> Parv.	2 <sup>on</sup> Parv.	1 <sup>er</sup> EGB	2 <sup>on</sup> EGB
Ref. presents	18%	9'7%	14%	11%
Ref. absents	8'3%	12'5%	7%	2'8%
Ref. lúdics	5'5%	8'3%	-	7%

### 3.3.2. DESCRIPCIÓ DELS TEMES:

A l'especificar els continguts per temes i per curs s'observa la repartició següent:

En activitats amb referents presents trobem a 1<sup>er</sup> de parvulari un 12'5% de làmines sobre diferents temes: una cuina, el carrer, el menjador, una casa, un dibuix a terra sobre "el bosc", fotos d'animals del zoo; un 5'5% sobre observació d'objectes com: una planta, una forma "el triangle", el propi cos, temes que es mantenen a 2<sup>on</sup> de parvulari, mentre que a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. augmenten en relació al nombre total d'activitats en quan a les làmines, un 4'2%, i a la introducció de diàlegs sobre textos de lectura, treball sobre les frases i cartes, 7%, que es manté a 2<sup>on</sup> d'E.G.B. on hi trobem el 7% d'activitats sobre textos o sobre construccions lingüístiques (poesia, rodolins), o, activitats sobre matemàtiques.

En els referents absents notem:

- A Primer de parvulari solament 1 referència a l'experiència personal de l'alumne: cap de setmana, i un 7% d'activitats col·lectives de la classe sobre coneixements generals tals com la música, l'organització de la classe, una excursió, l'observació d'animals.

- A Segon de parvulari hi trobem: 1 activitat sobre organització de la classe, i un 2'8% d'activitats sobre coneixements i experiències de l'alumne, "el cap de setmana", "la meva casa i el meu carrer". Un 8'3% sobre coneixements generals no presents en el contexte immediat com: els aliments, un ànec, una sortida col·lectiva, els arbres, l'hivern, el naixement d'un nen.

- A Primer d'E.G.B., hom nota un 2'8% sobre activitats personals de l'alumne i un 2'8% sobre coneixements generals, "los edificios públicos".

- A Segon d'E.G.B., els referents absents tracten sobre l'organització de la classe o sobre una visita realitzada anteriorment en grup.

Els diàlegs sobre l'acció pròpia de l'alumne a la classe estan poc representats en la nostra mostra, ja que en trobem solament un 4% a 2<sup>on</sup> de parvulari i 1 activitat a 2<sup>on</sup> d'E.G.B.

Les situacions comunicatives que presentem han estat triades i organitzades pels professors de les diferents escoles estudiades.

Com hem vist en els quadres i el respectiu anàlisi, en les activitats seleccionades pels professors s'observen característiques variades. Hom hi troba tota una gama de situacions que podem agrupar de la següent manera:

- Llenguatge utilitzat per aprendre i ensenyar, el qual correspon a classes de contingut com matemàtiques, compondre rodolins, observació d'experiències, etc...

- Llenguatge per fer parlar, més propi de classes destinades específicament a l'aprenentatge del diàleg, de la comunicació oral. Es concreten en explicació de contes i d'històries, explicació d'una experiència extra-escolar viscuda per part dels alumnes: el cap de setmana, una excursió, etc.

- Tanmateix, a l'escola, hom remarca altres situacions en què l'alumne parla, situacions com: entrada i sortida de l'escola, al pati, quan juga amb els altres alumnes, demanar ajuda en el curs d'una activitat (permís), etc...

Aquestes situacions de parla tenen trets distintes de les que hem observat, són, algunes d'elles, molt curtes, puntuals, d'altres, de difícil accés per part del professor, com per exemple, al pati.

No obstant això, creiem que el seu estudi ha de permetre i complementar, de diferent manera, indicacions sobre la comunicació a l'escola.

Aquesta modalitat de parla no és representada en la nostra mostra, donat que no fou plantejada com a tal pel conjunt de professors.

### 3.3.3. OBJECTIUS PLANTEJATS PELS PROFESSORS.

En l'explicitació dels objectius per part del professor, en relació al seu treball en comunicació oral, es manifesten les següents propostes, les quals seran descrites textualment:

1. Diàleg sobre organització de la classe:
  - Entendre amb agilitat el que es diu.
  - Expressar-se amb correcció.
  - Descriure les situacions i els fets de la pròpia experiència diària.
2. Expressió oral:
  - Treball de: articulació correcta i entonació.
  - Definició i descripció d'objectes, qualitats.
  - Utilització de nou vocabulari i frases completes.
  - Seguir el fil de les narracions.
  - Treball de diàleg.
  - Intentar que tots els nens participin.
  - Comprensió oral: retenció-memorització de la idea o de frases.
    - Distingir allò que és fonamental/accessori.
    - Interpretar correctament allò que es diu. (la paraula que expressa una determinada idea).
    - Observar les reaccions emotives i personals.
3. Observació i investigació:
  - Observació de la realitat que envolta a L'alumne.
  - Aprendre a descriure el que viu i observa.
  - Exercitar la memòria.
  - Expressar-se amb agilitat i correcció.
  - Familiaritzar-se amb les diferents formes d'expressió (diferents nivells de llengua).
  - Verbalitzar problemes matemàtiques, etc...

## 4. Diàleg sobre llenguatge imaginari:

- Aconseguir una comprensió àgil del que es diu.  
Fer preguntes de comprensió al respecte.
- Desenvolupar la capacitat d'imaginar i facilitar l'expressió (verbalitzar).
- Desenvolupar la capacitat de mantenir l'atenció durant tota la conversa o la narració.
- Establir relacions lògiques (identificació de situacions quotidianes i relació de causa-efecte).
- Reconstruir l'ordre del conte.
- Plantejar un problema i endevinar el final a partir de les relacions establertes.
- Descripció d'accions, d'estats d'ànim, per tal d'enriquir el vocabulari i l'elaboració de frases.

## 5. Imatges gràfiques:

- Desenvolupar la imaginació.
- Facilitar l'expressió i la creativitat i reconstrucció d'una història.
- Exercitar la memòria i l'atenció.
- Descriure allò que s'observa (exemple: animals que surten a la làmina).
- Relacionar l'expressió gràfica, l'oral i l'escrita.
- Articular correctament.
- Aportar a l'alumne la possibilitat de participar en la narració (exemple: inventar o representar un conte).
- Treballar el vocabulari nou (noms, accions, situació espacial, temps) i repàs de l'anterior.
- Noció de classe i característiques dels atributs.
- Comparar relacions.
- Aprendre a guardar el torn de parla i saber escoltar als altres.

### 3.3.4. COMENTARI

Totes les activitats corresponen a diàlegs col·lectius entre el professor i els alumnes.

En aquestes activitats hi participa tot el grup d'alumnes.

El professor, mitjançant l'ús de distintes estratègies, promou i dirigeix el diàleg, decideix, en general, qui parla i el contingut i la durada del diàleg en relació al tema que es tracta.

Malgrat aquesta directivitat necessària, el diàleg sempre s'esdevé el procés i el resultat de la interacció que es construeix entre els participants.

Notem que el curs on s'han plantejat més nombre d'activitats ha estat a 1<sup>er</sup> de Parvulari (22), mentre a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. es situa en la quantitat més baixa (12).

Suggerim que aquest resultat té alguna relació amb el tipus de tasca que s'inicia, en general, a primer: l'aprenentatge de la lectura, donat que, a més a més, una part de les activitats d'aquest curs tenen com a tema aquesta tasca (vegeu activitats).

En segon lloc, com veiem en el quadre 1, trobem que les activitats amb referent present primer a 1<sup>er</sup> de Parvulari, mentre que en els altres cursos disminueixen.

Aquesta diferència es deguda al tipus d'activitat proposada pels mestres, com veiem en la descripció dels temes.

Ara bé, cal assenyalar que a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. augmenten relativament donat el nombre d'activitats i el percentatge, situació que és la mateixa per 2<sup>on</sup> d'E.G.B.

Aquest resultat no és d'estranyar si tenim en compte les activitats sobre textos, rodolins, etc... que trobem en aquests cursos.

En una altre direcció, cal notar la poca producció

d'activitats sobre referents imaginats a 1<sup>er</sup> d'E.G.b., mentre que pels altres cursos, aquesta es manté relativament.

Respecte als temes, podem dir que aquell que és més comú en tots els cursos és el diàleg sobre làmines, o sobre textos, imatges de contes, etc...; en segon lloc, els diàlegs sobre coneixements generals (una excursió, observació d'experiències...); en tercer lloc, les activitats sobre l'experiència particular dels alumnes (el cap de setmana, un fet viscut personalment...), i, finalment, les activitats sobre l'organització de la classe (assemblea).

Presentem, tot seguit, el resum de les propostes dels professors en relació al concepte de comunicació oral que varen establir.

Així, aquest recull correspon als objectius que van considerar adients per les diferents activitats de comunicació seleccionades.

Com podem veure, gairebé totes les capacitats indicades són necessàries, no solament per l'aprenentatge de les habilitats comunicatives, sinó també pel bon desenvolupament de la interacció entre professors i alumnes relatiu a qualsevol activitat educativa.

Hom pot constatar com l'actuació comunicativa dels professors en relació als continguts introduïts i als significats que s'han anat detallant, analitzant, sintetitzant, a través de cada bescanvi, correspon als objectius formulats inicialment, sobretot en allò que fa referència, en primer lloc, als continguts sobre les categories del coneixement: ordres, temps, espai, identitat, quantitat; en segon lloc, les sol·licitacions en relació a tot allò que conforma el món de l'alumne, per tal de situar-ho de nou en el context de la classe.

Notem, no obstant, que cal una actualització ordenada d'aquests objectius de la comunicació oral en relació a



una concepció de la llengua parlada, d'un coneixement i de la pròpia pràctica, que signifiquin una proposta de treball adequada, tant en relació a la funció del diàleg en l'apre<sub>n</sub>entatge, com en allò que fa esment a les regles i normes que, així mateix, el configuren i en permeten el funcionament.

URS N <sup>o</sup> ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lúd.		
<u>ex</u> Parv.	10	Dibuix d'un bosc al terra de la classe.			45 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes. 2) Grup descriu l'acció de cada alumne. 3) Professor-alumne individual sobre l'activitat d'un altre alumne.
<u>ex</u> Parv.	3	Fotografies d'animals del parc zoològic.			30 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>ex</u> Parv.	42	Una làmina: "el carrer".			35 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>ex</u> Parv.	11	Una làmina: "una casa".			20 min.	1) Els alumnes enumeren els elements de la làmina en absència d'aquesta. 2) Conversa profes-sor-alumne.
<u>ex</u> Parv.	24	Una làmina: "una cuina"			45 min.	1) El grup descriu elements observats. 2) Conversa profes-sor-alumnes.

URS. N <sup>o</sup> ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lúd.		
<u>ex</u> Parv.	13	Una forma: "el triangle".			40 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>ex</u> Parv.	16	Una flor.			26 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>ex</u> Parv.	15	Conèixement del cos.			10 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>ex</u> Parv.	17	Una planta.			10 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>I</u> Parv.	4		"El cap de setmana"		30 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes sobre el tema.
<u>I</u> Parv.	21	Una làmina: "una cuina"			20 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes.
<u>I</u> Parv.	9	Un dibuix: "el bosc"			45 min.	1) Conversa profes-sor-alumnes

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
1 <sup>er</sup> Parv.	23	Una làmina. "El menjador".			10 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes.
1 <sup>er</sup> Parv.	25			Un conte: "Els gossats".	35 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes. 2) El professor fa la narració del conte. 3) Conversa professor- alumne.
1 <sup>er</sup> Parv.	6			Un conte: "Història dels porquets"	10 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes.
1 <sup>er</sup> Parv.	8			Un conte: "L'oc- cellet".	15 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes. 2) El grup fa la repre- sentació del conte. 3) Conversa professor- alumnes.
1 <sup>er</sup> Parv.	7			Un conte: "Els oficis".	45 min.	1) El professor fa la narració del conte amb comentaris dels alumnes. 2) Els alumnes expli- quen el conte.

CURS Nº ACTIV:		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
1 <sup>er</sup> Parv.	1		"Canvi de lloc del racó de les jòguines"		12 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes sobre l'activitat realit- zada el dia abans a l'escola.
1 <sup>er</sup> Parv.	20		"Una excursió a la muntanya"		10 min.	1) Conversa de tot el grup-classe sobre l'activitat realit- zada el dia abans a l'escola.
1 <sup>er</sup> Parv.	22		"Los animales"		20 min.	1) Conversa professor- alumnes sobre el tema proposat.
1 <sup>er</sup> Parv.	18		"Gimnàstica"		20 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes sobre el tema.
1 <sup>er</sup> Parv.	2		"La música"		30 min.	1) Conversa profes- sor-alumnes sobre els dibuixos rea- litzats sobre el tem

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent ldd.		
2 <sup>on</sup> Parv.	5	Observació i descripció de dibuixos.			25 min.	1) Conversa professor-alumnes sobre el contingut del dibuix realitzat per cada alumne.
2 <sup>on</sup> Parv.	35			Un conte: "La princesa de la cara de rosa"	10 min.	1) El professor fa la narració i els alumnes la comenten al mateix temps.
2 <sup>on</sup> Parv.	32	Observació de "frutos del otoño"				1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	68			Un conte: "L'elefant Pup"		1) Conversa professor-alumnes. 2) Els alumnes fan la narració del conte.
2 <sup>on</sup> Parv.	36	Observacions sobre unes làmines.				1) Conversa professor-alumnes.

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent ldd.		
2 <sup>on</sup> Parv.	39			Làmines: "un poble",	15 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	28	Una làmina: "la cuina".			25 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	31		"el invierno"		45 min.	1) Conversa professor-alumne.
2 <sup>on</sup> Parv.	43		"naixement d'un nen".		25 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	45		"els arbres".		40 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	40		"el cap de setmana".		40 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	30		"anada a la fira de St. Ponç".		25 min.	1) Conversa professor-alumnes.

CURS No ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> Parv.	33			Un conte: "Ana le da flores a su madre".	30 min.	1) Conversa professor-alumnes. 2) El professor fa la narració del conte. 3) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	26			Un conte: "Los tres cabritos Bee"	25 min.	1) El professor fa la narració del conte. 2) Conversa professor-alumnes. 3) El grup classe representa el conte. 4) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	34			Un conte: "L'hospital"	15 min.	1) El professor fa la narració del conte. 2) Conversa professor-alumnes.

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> Parv.	41		"els aliments"		40 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	27		"la meva casa i el meu carrer".		35 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	46		"un ànec"		35 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	29	Omplir i buidar el sorral del pati.			10 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	44	Cartronets sobre els "sons".			20 min.	1) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	38	Construcció de frases.			35 min.	1) conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> Parv.	37		"assemblea"		25 min.	1) Conversa professor-alumnes.

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lúd.		
1 <sup>er</sup> EGB	51	Un llibre de text: "Tris Tras"			20 min.	1) Conversa professor-alumnes. 2) Lectura de frases per part dels alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	75	Lectura de frases.			25 min.	1) El grup classe fa lectura de frases.
1 <sup>er</sup> EGB	53	Una làmina: "accentuació de mots".			30 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	50	Un llibre de text: "Tris Tras"				1) Conversa professor-alumnes. 2) Lectura de text per part dels alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	56	Cartas				1) Lectura de cartes per part dels alumnes, escrites per ells mateixos.

CURS. Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lúd.		
1 <sup>er</sup> EGB	55	Làmines: "el niño que va a comprar pan".			30 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	54	Una làmina: "una cuina".			35 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	47	Dibuixos de animals.			20 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	49		"tres dies de festa".		45 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	52		Contes inventats pels alumnes.		45 min.	1) Narració de contes per part de grups d'alumnes. 2) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	12		"els edificis públics".		15 min.	1) Conversa professor-alumnes.
1 <sup>er</sup> EGB	48		"activitats realitzades el cap de setmana".		45 min.	1) Conversa professor-alumnes. 2) L'alumne escriu individualment les activitats parlades.

CURS N <sup>o</sup> ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> EGB	71			Un conte: "En Pau".	20 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conversa professor-alumnes.</li> <li>2) El professor fa la narració del conte.</li> <li>3) Conversa professor-alumnes.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	58			Un conte: "El sastrecillo valiente".	35 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El professor fa la narració del conte.</li> <li>2) Conversa professor-alumnes.</li> <li>3) L'alumne individualment fa una narració sobre el conte.</li> <li>4) L'alumne explica al grup el que ha escrit.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	74			Un conte: "El león del pastor".	30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El professor fa la narració del conte.</li> <li>2) Els alumnes individualment expliquen el conte.</li> <li>3) Conversa professor-alumnes.</li> </ol>

CURS N <sup>o</sup> ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> EGB	66			Textes del llibre de llenguatge.	45 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lectura col·lectiva d'un text per part del grup classe.</li> <li>2) Lectura individual d'un text.</li> <li>3) Conversa professor-alumnes.</li> <li>4) Alumnes escriu un text a la pissarra.</li> <li>5) Conversa professor-alumnes. Ordenació del text.</li> <li>6) Conversa professor-alumnes. Característiques dels mots.</li> <li>7) Alumnes inventen frases a partir dels mots del text.</li> <li>8) Alumnes inventen un text amb els mots treballats.</li> </ol>

CURS Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> EGB	72			Un conte: "La princesa del cigrò.	15 min.	1) El professor fa la narració del conte. 2) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> EGB	73			Un conte: "La filla del sol i la lluna".	45 min.	1) Conversa professor-alumnes. 2) El professor fa la narració del conte. 3) Conversa professor-alumnes.
2 <sup>on</sup> EGB	70	Un problema de matemàtiques.			30 min.	1) Els alumnes preparen l'activitat: un dibuix. 2) Els alumnes descriuen individualment els dibuixos.

CURS Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIÓ
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
on EGB	57	Descripció d'objectes i esdeveniments.			45 min.	1) Els alumnes descriuen objectes i esdeveniments. 2) Joc d'endevinalles entre el professor i els alumnes. 3) Conversa professor-alumnes.
on EGB	67	Treball d'un text del llibre de llenguatge.			30 min.	1) Lectura individual per part dels alumnes. 2) Conversa professor-alumnes sobre el contingut. 3) Lectura individual per part dels alumnes. 4) Conversa professor-alumnes sobre el contingut. 5) Els alumnes expliquen individualment diferents aspectes del contingut.



CURS Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> EGB	62	Una làmina.			45 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El professor fa la narració del conte.</li> <li>2) Conversa professor-alumnes. Descripció de conceptes. Enumeració d'elements. Comparació i diferenciació de conceptes.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	60	Jocs preferits de l'alumne.			45 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conversa professor-alumnes.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	61	Poesia: "animals"			30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Els alumnes reciten poesies.</li> <li>2) Conversa professor-alumnes.</li> <li>3) Enumeració de conceptes en la poesia.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	65		"visita al parc".		8 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conversa professor-alumnes.</li> </ol>
2 <sup>on</sup> EGB	64		"assemblea"		30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conversa professor-alumnes.</li> </ol>

CURS Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
2 <sup>on</sup> EGB	59	Rodolins sobre el Carnestoltes.			30 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El professor llegeix rodolins.</li> <li>2) Els alumnes inventen rodolins i el professor els escriu a la pissarra.</li> <li>3) Conversa professor-alumens sobre els rodolins.</li> </ol>

CURS Nº ACTIV.		CONVERSA			TEMPS	INTERACCIO
		Referent pres.	Referent abs.	Referent lld.		
1 <sup>er</sup> Parv.	14	Una làmina: "una cuina"			45 mn.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Descripció elements de la làmina.</li> <li>2) Conversa professor-alumnes sobre els elements observats.</li> </ol>

### 3.4. ANÀLISI GENERAL DELS RESULTATS.

## 3.4.1. ANALISI QUANTITATIU I COMENTARI.

QUADRE 3. Resultats totals de cada categoria del professor i de l'alumne.

Alumne Professor	Donat- nacions	Descrip- cions i textes	Expres- sio i projecc- io d'emo- cions	Valora- cio ac- tivitats propia o del grup	SI-NO	Sol.li- cita l'aten- cio del profes- sor	Preu la interac- tiva . per per posar activi- tats	Sense respos- ta	TOTAL
Ordres	473	235	14	3	115	134	49	397	1.420
Sol.licitacions	1307	323	55	7	521	137	20	240	2.609
Aportacions	1086	258	24	3	299	157	26	487	2.340
Avaluacions	68	21	2	-	12	28	5	70	208
TOTAL	2935	837	95	13	947	456	100	1194	6.577

Presentem en el quadre els resultats totals referits a interaccions comunicatives parlades entre professor i alumnes. Hi són representades totes les intervencions que han estat comptabilitzades i identificades com a unitats, així com, la seva distribució quantitativa.

A cada costat del quadre hem notat la doble categorització que hem portat a terme, pel professor i per l'alumne.

El terme que s'observa és aquell que hem considerat com més general, ja que cada categoria codificada inclou diverses actes comunicatius i varies subcategories, que es relacionen, però de forma significativa, amb la que hem exposat

Per ordre de freqüència en l'ús, la primera notació correspon pel professor a un 39'7% del total d'intervencions, les quals són sol.licitacions dirigides als alumnes; aquestes impliquen l'acompliment d'una intenció i d'una finalitat concretada en el tipus de significació que transmeten.

L'ús de la llengua del que donen compte és el de sol.licitar i obtenir informació mitjançant una demanda explícita o una pregunta directa, l'acció de descriure, denominar, anticipar, relacionar, raonar a partir de coneixements generals observables situats en el contexte immediat o llunyà, imaginari o viscut, o, de fets de la pròpia experiència personal de l'alumne.

En aquesta categoria, la línia general d'ús de la parla que es produeix per part dels alumnes és la següent:

Es constata que un 50% d'intervencions són denominacions, un 12% descripcions, i un 20% respostes si/no, el que fa un 82% de respostes, mentre que s'empra solament un 0'3% i un 0'7% per referir-se a valoracions de l'activitat pròpia de l'alumne o del grup en general, i a iniciatives per proposar activitats.

Notem un 9% d'actes del professor en els que no s'ha produït intercanvi, és a dir, comunicació.

Un 35% de les interaccions porten sobre aportacions d'informació.

Hem agrupat sota aquesta denominació les aportacions d'informació, els comentaris del professor sobre els pròpis enunciats o sobre l'alumne, que s'esdevenen intervencions que enllaçen el coneixement de l'alumne amb el significat, mitjançant l'ús d'accions com. sintetitzar, precisar, complementar, reproduir o estendre.

La comunicació que trobem en els alumnes segueix en la mateixa direcció que els resultats que acabem d'esmentar, 46% de denominacions, 11% de descripcions i 13% de monosíl.labs.

No obstant, s'hi observa un augment de la manca d'interacció, un 21%, si bé, per la resta de categories els resultats són com en el cas anterior, poc significatius.

Un altre ús principal de la parla és el que hem categoritzat com a ordres i regulació de l'activitat de la classe.

El professor fa servir la llengua per organitzar i planificar a llarg terme o concretar a curt terme l'actuació pròpia i la dels alumnes.

En aquesta modalitat comunicativa observem pel que fa al professor un 20% de bescanvis, que es distribueixen per l'alumne en un 33% i un 16'5% de respostes emprades, a les que si hi afegim un 80% de si/no, ens dóna un total de 57'5% de respostes referencials.

Tanmateix, hom troba un 28% d'interaccions sense resposta, la qual cosa és un fet adient al tipus de demanda del professor.

Les avaluacions, són actes comunicatius que corresponen a valoracions positives o negatives respecte les activitats físiques o verbals dels alumnes a la classe.

Les trobem molt poc representades en la nostra mostra, ja que pel total n'hem pogut identificar un 3%.

L'alumne intervé, mitjançant distintes modalitats, d'entre les quals podem destacar un 33% de denominacions, d'un total de 66%, mentre que no respon en un 34%, la qual cosa ens mostra una resposta adequada al tipus d'ús de la parla que fa el professor.

Caracteritza les modalitats d'ús dels alumnes l'elevat nombre de denominacions, 45%, i de descripcions, 13%.

Aquest fet de parla ens mostra quina comunicació es prioritza en les situacions estudiades.

Distingim, a més, un 18% d'intervencions sense bescanvi entre els interlocutors.

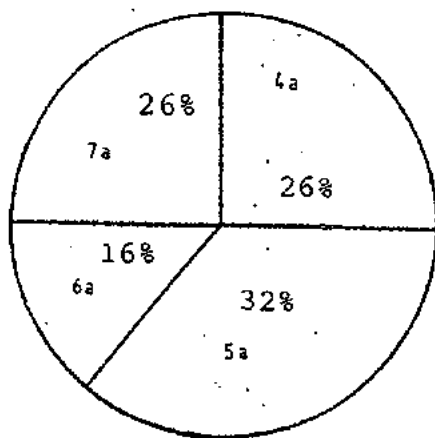
Cal destacar com a rellevant la modalitat d'ús que correspon a monosíl.labs (si-no) de la qual en trobem 14'5%.

Per la resta de categories es notori constatar que si bé trobem un 7% de produccions de l'alumne en les que la comesa de l'alumne és sol.llicitar l'atenció sobre sí mateix, cal destacar que la categoria que representa l'expressió de sentiments, així com la demanda d'informació sobre l'activitat a l'aula, el nombre de bescanvis és mínim (100).

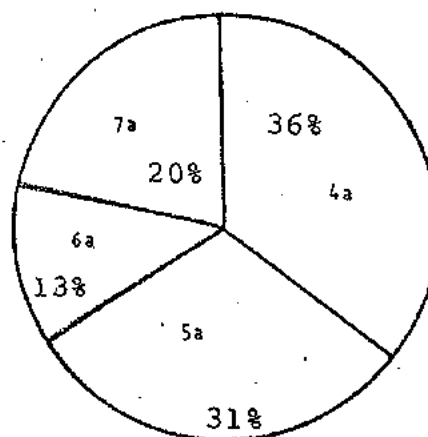
En darrer lloc, notem que la categoria que porta sobre la valoració, anàlisi o explicació de la pròpia activitat per l'alumne és d'ús molt poc freqüent, (13).

FIGURA 1. Resultats totals de producció de cada categoria per curs.

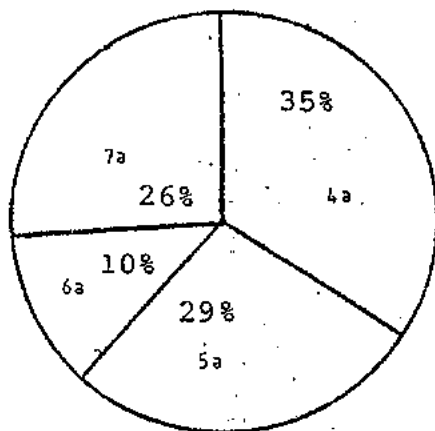
Categoria A



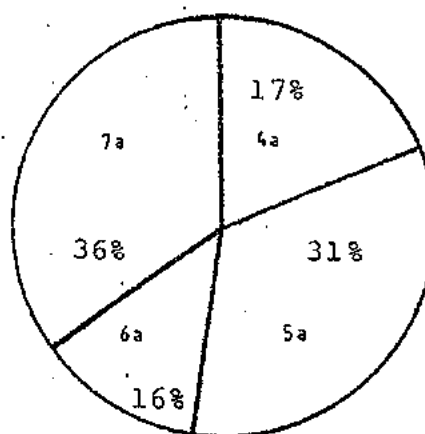
Categoria B



Categoria C



Categoria D



### 3.4.2. RESULTATS TOTALS DE CADA CATEGORIA PER CURSOS.

En la categoria A hom observa la següent repartició per curs:

Un 32% a 2<sup>on</sup> de Parvulari, un 26% d'intervencions a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. i a 2<sup>on</sup> de Parvulari, mentre que a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. el resultat és del 16%.

Aquests resultats no ens aporten pràcticament informació en relació a una diferenciació significativa entre els cursos; més aviat, donat el tipus de categoria: planificació, regulació i orientació de l'activitat de l'aula i de l'alumne, ens mostra un augment a 2<sup>on</sup> de Parvulari que creiem que podem correlacionar amb el nombre d'activitats de 1<sup>er</sup> que componen la nostra mostra, així com observem un descens quan es tracta de 1<sup>er</sup> d'E.G.B., degut, igualment, al nombre d'activitats, només 12.

Respecte a la categoria B, s'observa un ús més freqüent a 1<sup>er</sup> de Parvulari, un 36%, seguit molt d'aprop per 2<sup>on</sup> de Parvulari, amb el 31%.

Per 1<sup>er</sup> d'E.G.B. i 2<sup>on</sup> les notacions disminueixen a un 13% i a un 20%, respectivament.

Remarquem, com a la categoria A, un ús més reduït a 1<sup>er</sup> de Parvulari, la qual cosa ens fa pensar amb la tipologia d'activitats comunicatives, ja que moltes d'elles tenen com a característica comú el ser poc extenses.

Pel que fa a la categoria C, observem uns resultats comparables als de la categoria que acabem d'esmentar, la B.

A la categoria D, trobem un augment en relació a 2<sup>on</sup> d'E.G.B., mentre que a 2<sup>on</sup> de Parvulari els resultats són semblants als de la resta de categories.

A 1<sup>er</sup> de Parvulari notem, en canvi, una disminució a un 17%, resultat molt per sota del de les altres categories.



3.5. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DEL PROFESSOR.  
ANÀLISI QUANTITATIU I QUALITATIU PER CATEGORIA.

### 3.5.1. RESULTATS GENERALS DEL PROFESSOR PER CADA CATEGORIA D'ÚS.

Hem descrit, realitzant una aproximació quantitativa, i una codificació, els resultats relatius a les diferents interaccions comunicatives parlades que hem pogut esbrinar i relevar en les nostres dades.

Per cada categoria hem volgut destacar i mostrar tota la complexitat, que com es notori, es dona en la interacció a la classe, atès el gran nombre d'intervencions que els professors utilitzen i que ja hem esmentat al llarg del treball, en els intercanvis propis del diàleg, en relació a les situacions comunicatives.

Presentem per cada modalitat d'ús comunicatiu, un llistat amb la descripció de la seva significació i el còdi que hem emprat en tot l'estudi, seguit, en cada cas, d'un quadre on hom pot comprovar els diferents camins de les interaccions que hem posat en evidència, així com llurs resultats totals.

La nostra categorització de les diferents modalitats d'ús de la llengua parlada comprèn una varietat de 17 categories i 42 subcategories, que es distribueixen de la següent manera:

. Categoria A: A1, A2, A3, A4, A5, A6 c,d), A6a, A6b.

(categories)

. Categoria B: B1(a,b), B1(c,d), B2(a1,b1), B3c, B4(c,d), B5(a,b), B6a1 (categories)  
 B2a2-B2b2, B2a3-B2b3, B2c1a, B2c1c, B2c1e, B2c1f, B2c1g, B2c2a, B2c2b, B2c2c, B2c2d-B2d2d, B2c2e, B2c2f-B2d2f, B2c2g-B2d2g, B2c2h, B3 (a,b), B3c1-B3d1, B3c2-B3d2, B3c3-B3d3, B3c4-B3d4, B3c5-B3d5, B3c6-B3d6, B3c7-B3d7, B3d8, B3e1-B3f1, B4(a,b), B5(c,d), B6b1, B6a21, B6a22, B6b11-B6b12, B6b21-B6b22, B6c1-B6d1, B6c2-B6d2, B6c3-B6d3, B6e1, B6d2, B6f12, B6f21, B6f22 (subcategories).

. Categoria C: C1a, C3a (categories)

C2(a,b), C3c, C3e, C3f (subcategories)

. Categoria D: D1a1, D2a (categories)

D1a2-D1b2 (subcategories)

En l'anàlisi quantitatiu per cada categoria, hom constata aquest ordre de freqüència:

En primer lloc, notem la presència de la categoria C3, reproducció de la resposta de l'alumne, amb un 24'8% de les interaccions totals, seguit, amb un 16'8% de la categoria B2, sol.licitacions sobre la descripció d'elements absents de l'aula.

Destaca, a més a més, l'organització i concreció de l'activitat de l'alumne de forma immediata (A3), com a tercera categoria més freqüentment utilitzada, un 12'6%.

Remarquem que, amb un percentatge d'ús semblant, trobem les categories: sol.licitacions sobre la descripció d'elements presents a l'aula (B3), amb un 9% de les intervencions.; i aportació de nous significats en forma de comentaris (C2), am un 7'8% dels resultats.

Tot seguit, i amb un grau d'incidència menor, entre el 5 i el 6%, notem l'anunci de la cloenda de l'activitat (A6) i requeriments als alumnes perque facin una valoració sobre la pròpia activitat o la del grup. (B6)

Tanmateix, amb una excasa presència, senyalem les categories: proporcionar explicacions o comentaris que convidin a l'alumne a relacionar l'activitat amb l'experiència passa da o present (B1), amb un 3%, valoració positiva o negativa de l'activitat de l'alumne (D1), 2'8%, i planifica, organit za i anticipa l'activitat a realitzar (A2), un 1'4%.

Respecte a la resta de categories, totes es situen amb uns percentatges molt poc significatius, per sota de l'1%: sol·licita una expressió de les intencions i els sentiments propis de l'alumne en relació a l'activitat (B5, 1%), sol·licita als alumnes la comparació entre elements presents i absents de la classe (B4, 0'9%), centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic (A5, 0'7%), indica la situació física (A4) i aportació de nous significats en forma de síntesi (C1), amb 0'5%, i, finalment, amb un percentatge de 0'3%, proporciona als alumnes informació global sobre l'activitat (A1) i expressa expectativa envers l'activitat o l'actitud de l'alumne (D2)

### 3.5.2. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DEL PROFESSOR.

## 3.5.2. CATEGORIES D'US DE LA PARLA DEL PROFESSOR.

CATEGORIA A

Proporciona als alumnes informació global sobre l'activitat a realitzar.	Ind. A1a Col. A1b
Planifica, organitza i anticipa l'activitat a realitzar.	Ind. A2a Col. A2b
Organitza i concreta l'activitat de l'alumne de forma immediata.	Ind. A3a Col. A3b
Indica la situació física en l'espai de la classe.	Ind. A4a Col. A4b
Centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic.	Ind. A5a Col. A5b
Anuncia la cloenda de l'activitat.	Ind. A6a Col. A6b
Proporciona als alumnes explicacions i informacions complementàries.	Ind. A6c Col. A6d

CATEGORIA B

Proporciona a l'alumne  
elements de reflexió sobre ————— Ind. B1a  
la seva pròpia actitud. ————— Col. B1b

Relaciona l'activitat  
amb l'experiència passada ————— Ind. B1c  
o present dels alumnes. ————— Col. B1d

Sol.licitació sobre elements  
absents de la classe, entorn  
de les característiques ————— Ind. B2a1  
d'aquests. (Passat) ————— Col. B2b1

Sol.licitació sobre elements  
absents de la classe, entorn ————— Ind. B2a2  
de les característiques ————— Col. B2b2  
d'aquests. (Present)

Sol.licitació sobre elements  
absents de la classe, entorn ————— Ind. B2a3  
de les característiques ————— Col. B2b3  
d'aquests. (Futur)

Descriure accions o esde- ————— Ind. B2c1a  
veniments. (Passat)

Descriure lloc, temps i ————— Ind. B2c1c  
espai. (Passat)

Descriure les qualitats  
dels elements. (Passat) ———— Ind. B2c1e

Descriure la funcionalitat  
dels elements. (Passat) ———— Ind. B2c1f

Descriure la relació  
causa-efecte. (Passat) ———— Ind. B2c1g

Descripció d'accions o  
esdeveniments. (Present) ———— Ind. B2c2a

Descriure la quantitat  
d'elements. (Present) ———— Ind. B2c2b

Descriure temps-lloc-espai  
en relació amb els elements ———— Ind. B2c2c  
(Present)

Descriure la identitat  
dels elements. (Present) ———— Ind. B2c2d  
Col. B2d2d

Descriure la qualitat  
dels elements. (Present) ———— Ind. B2c2e

Descriure la funcionalitat  
dels elements. (Present) ———— Ind. B2c2f  
Col. B2d2f

Descriure la relació  
causa-efecte. (Present) ———— Ind. B2c2g  
Col. B2d2g

Descriure la relació de  
possessivitat. (Present) ———— Ind. B2c2h



Reflexions sobre les  
característiques dels  
elements observats o  
coneguts.

Ind.- 1B3c6

Col.- 1B3d6

Precisions sobre l'apli-  
cació d'un mot o una  
acció, a un esdeveniment  
o a un objecte, presents  
o absents, de la classe.

Ind.- 2B3c6

Interrogació sobre elements presents o observables a la classe a nivell general. — Ind.- B3a  
Col.- B3b

Interrogació sobre elements presents a la classe a nivell parcial. Descripció de les característiques dels elements. — Ind.- B3c

Descriure accions o esdeveniments. — Ind.- B3c1  
Col.- B3d1

Descriure lloc-temps-espai. — Ind.- B3c2  
Col.- B3d2

Descriure la quantitat d'elements observats. — Ind.- B3c3  
Col.- B3d3

Descriure la identitat dels elements. — Ind.- B3c4  
Col.- B3d4

Descriure la relació de causa-efecte en els elements observats. — Ind.- B3c5  
Col.- B3d5

Descriure les qualitats dels elements. — Ind.- B3c6  
Col.- B3d6

Descriure la funció dels elements. — Ind.- B3c7  
Col.- B3d7

Descriure la comparació dels elements observats. — Col.- B3d8

Interrogació sobre elements presents o observables a la classe. Anticipar accions o esdeveniments.

Ind.- B3<sup>e</sup>1  
Col.- B3f1

Sol.licita dels alumnes la comparació entre elements absents i presents de la classe.

Ind.- B4a  
Col.- B4b

Sol.licita dels alumnes la comparació entre elements absents.

Ind.- B4c  
Col.- B4d

Sol.licita projecció de sentiments, intencions, etc... envers l'activitat que s'està realitzant.

Ind.- B5a  
Col.- B5b

Sol.licita una expressió de les intencions i els sentiments propis de l'alumne en relació a l'activitat.

Ind.- B5c  
Col.- B5d

Interrogació sobre valoracions per part de l'alumne sobre la seva pròpia activitat en referència a l'experiència present o passada.

(Passat) ————— Ind.- B6a1

Interrogació individual.

(Passat) ————— Col.- B6b1

Interrogació individual sobre al pròpia activitat.

(Present) ————— Ind.- B6a21

Interrogació individual  
sobre l'activitat del  
grup. (Present) —————> Col.- B6a22

Interrogació al grup  
sobre l'activitat indivi-  
dual d'un alumne. (Passat) —————> Ind.- B6b11

Interrogació al grup  
sobre l'activitat del  
mateix grup. (Passat) —————> Col.- B6b12

Interrogació al grup  
sobre l'activitat d'un  
alumne. (Present) —————> Ind.- B6b21

Interrogació al grup  
sobre el mateix grup.  
(Present) —————> Col.- B6b22

Descriure l'activitat  
realitzada a la classe. —————> Ind.- B6c1  
(Passat) —————> Col.- B6d1

Descriure l'activitat  
que es realitza a la —————> Ind.- B6c2  
classe. (Present) —————> Col.- B6d2

Descriure l'activitat  
que es realitzarà a la —————> Ind.- B6c3  
classe. (Futur) —————> Col.- B6d3

Descriure l'activitat  
pròpia de l'alumne o del  
grup. (Passat) —————> Ind.- B6e1

Descriure l'activitat  
pròpia de l'alumne o del  
grup. (Present) —————> Ind.- B6d2

Interrogació al grup  
sobre la pròpia activitat.

(Passat) —————| Col.- B6f12

Interrogació al grup  
sobre l'activitat d'un  
alumne. (Present)

—————| Col.- B6f21

Interrogació al grup  
sobre l'activitat del  
mateix grup. (Present)

—————| Col.- B6f22

CATEGORIA C

Sintetitza les intervencions dels alumnes. ————| Ind.- C1a

Precisa aspectes de la intervenció dels alumnes mitjançant una aportació. ————| Ind.- C2a  
Col.- C2b

Reprodueix exactament la intervenció dels alumnes. ————| Ind.- C3a

Reprodueix la intervenció dels alumnes posant l'accent en la personalització. ————| Ind.- C3c

Reprodueix la intervenció dels alumnes referint-la a la norma lingüística. ————| Ind.- C3e

Reprodueix la intervenció de l'alumne transformant-la en forma interrogativa. ————| Ind.- C3f

CATEGORIA D

Valoració positiva de  
l'activitat de l'alumne. ————| Ind.- D1a1

Valoració negativa de  
l'activitat de l'alumne. ————| Ind.- D1a2  
Col.- D1b2

Expressa l'expectativa  
envers l'activitat o  
l'actitud de l'alumne. ————| Ind.- D2a

## 3.5.2.1. CATEGORIA A:

PLANIFICA, ORDENA I SINTETITZA  
L'ACTIVITAT DE LA CLASSE.

En aquesta categoria presentem el conjunt d'actes verbals comunicatius, produïts en el discurs del mestre i de l'alumne, els quals es refereixen als aspectes d'organització i de funcionament de la relació educativa a l'aula.

Malgrat les diferències existents entre aquestes funcions, les hem agrupades en una sola categoria pel fet que representen, globalment, actes verbals que tenen una base comuna.

Les diverses modalitats d'expressió verbal que hem posat en evidència en aquesta categoria, es refereixen al funcionament d'una sessió didàctica, és a dir, a l'inici o introducció, al desenvolupament, i a la cloenda d'aquesta.

En el quadre nº 4 els resultats referents a l'informació total.

QUADRE 4. Resultats totals per a la categoria A.

Alumne / Professor	Denominacions	Descripcions i textos	Expressió i projecció d'emocions	Valoració actitudinal pròpia o del grup	SI-NO	Sol·licita l'atenció del professor	Per la iniciativa per proposar activitats	Sense responsabilitat	TOTAL
Aporta informació global sobre l'activitat	4	4	-	-	6	-	-	6	20
Planifica i organitza l'activitat	25	6	1	-	12	-	-	48	92
Dirigeix l'activitat	296	186	9	-	46	76	35	184	832
Indica situació física	6	3	-	1	6	1	-	17	34
Indica direcció de l'atenció.	20	4	1	-	8	2	1	12	48
Comenta, explica, explica i síntesi	111	29	2	1	33	34	7	115	332
<b>TOTAL</b>	<b>462</b>	<b>232</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>111</b>	<b>113</b>	<b>43</b>	<b>382</b>	<b>1.358</b>



Constatem que entre les diferents actuacions verbals del mestre, en resalta, quant a freqüència d'utilització, la modalitat d'expressió que hem categoritzat com A3, que representa 832 produccions verbals, o sigui, el 61% del nombre total, la qual cosa, té com a objectiu el d'organitzar i concretar l'activitat didàctica durant tot el seu desenvolupament, i correspon a l'ordenament, l'organització i control de l'activitat verbal o física dels alumnes. El mestre desenvolupa una acció contínua i constant respecte la participació i la intervenció dels alumnes, i tanmateix, centra l'atenció d'aquests, mitjançant l'ordre que acompleixin en un temps i un espai immediats, una acció verbal o física determinada.

En segon terme, la modalitat més produïda pel mestre ha estat la categoria A6, les 322 produccions verbals de la qual, representen el 24% del nombre total de comunicacions.

En el quadre 4 apreciem que totes les funcions incloses en aquesta categoria A6, ens ofereixen la característica comuna que es refereix al fet d'informar els alumnes de la cloenda de l'activitat que s'està realitzant, bé per mitjà d'una síntesi, bé per mitjà d'aportar síntesis parcials referides a expressions verbals o a d'altres activitats realitzades sobre els temes tractats a l'aula.

Pel que fa a les categories A4 i A5, hi observem dues modalitats d'intervenció amb una producció respectiva de 34 i 48 expressions comunicatives. Hem assenyalat aquestes dues categories malgrat la seva poca representativitat, perquè fan esment a les indicacions amb què el mestre contribueix en relació, tant al moviment de l'alumne en l'espai físic de la classe, com al fet que aquest centri l'atenció en un element físic concret de l'aula.

Finalment, observem entre els resultats obtinguts, la categoria A1, la qual tot i que el nombre de respostes que aporta és baix (20 respostes, l'47% del percentatge total) és

prou significativa, ja que representa la funció d'informar als alumnes sobre les característiques globals de contingut, etc., de la sessió didàctica que començarà.

QUADRE 5

Resultats totals per a la subcategoria A1.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	ET
A1b	2	-	-	-	1	-	-	5	8
A1b,A2b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A1b,A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A1b,A5b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A1b,B1b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A1b1,A5b,B3d3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A1b,B1b,B6d1	-	1	-	-	1	-	-	-	2
A1b,B2c2e	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A1b,B6b2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A1b,B6b2,A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A1b,B6e1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A1b,B1d,B2d2,A3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTALS	4	4	-	-	6	-	-	6	20

### 3.5.2.1.1. CATEGORIA A1: PROPORCIONA ALS ALUMNES INFORMACIÓ GLOBAL SOBRE L'ACTIVITAT A REALITZAR.

Els mestres empren aquesta modalitat comunicativa per tal d'introduir tot el que es refereix a proporcionar als alumnes informació global sobre l'organització del tema o sobre les característiques de la tasca a realitzar. Es utilitzada en l'inici de l'activitat. Tanmateix, en una primera forma d'anàlisi d'aquest ús de la llengua podem observar que el professor fa referència als temes dels discurs emprant una estratègia de caràcter informatiu, emmarcadora del contingut que presentarà als alumnes com a objecte de coneixement. Il·lustrem aquest cas amb un exemple:

La intenció del professor s'emmarca en una assemblea sobre el funcionament de la classe. Inicia l'activitat proposant:

P: "Anem a canviar els càrrecs. Aquesta setmana hauran de fer la feina, el Marc, el Ramon, la M.Pascual, la Montserrat, la Sílvia, en Jordi, la Lucia, el Josep i l'Alvar"

(E.64, I.1. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En el total d'interaccions hi trobem el 40% que correspon a aquesta funció. (Alb)

En els resultats, podem observar que la resta de les produccions, el 60% respon al mateix ús de la llengua amb l'afegiment d'altres. En tot cas és interessant veure que hi són repartits equitativament.

Així, com veiem a continuació, hi trobem el fet que el professor inicia l'activitat pertinent tot fent una referència als aspectes del tema que ja s'han treballat a la classe amb anterioritat.

El professor inicia l'activitat de matemàtiques.

P: "Avui farem com l'altre dia la matemàtica, farem un problema que també l'inventarem nosaltres"

A: "Tot el tros"

(E.70, I.1. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Un altre exemple del desenvolupament de l'activitat és la que ens mostra l'exemple:

El professor inicia el diàleg sobre una visita realitzada el dia anterior al zoo.

P: "A veure, podria començar a explicar-se el que vam fer ahir la Marta"

A: "Ahir vam anar al zoo amb metro"

(E.65, I.1. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

aquí la introducció passa directament per la petició del professor als alumnes perquè aquests facin la descripció d'una activitat realitzada anteriorment.

Pel que fa a les respostes dels alumnes considerem important d'assenyalar: segons el tipus d'ús al qual assistim, l'absència de respostes arriba a un 25%, el percentatge del qual és idèntic a la modalitat de resposta que englobem en la categoria K, aquesta correspon a respondre tan sols en base a monosíl.labs, sí o no, com en l'exemple següent:

Observació de vuit làmines penjades a la paret, les quals representen les diferents seqüències d'un conte: "Els gosssets".

P: "Bé, aquí a la pissarra hem posat unes làmines d'un conte molt maco que ara entre tots l'explicarem.

És un conte que vosaltres no heu vist mai, oi que no el coneixeu?"

A: "No"

(E.25, I.6. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

QUADRE 6

Resultats totals per la subcategoria A2.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A2b	8	3	1	-	8	-	-	32	52
A2b,2b3d6,B1b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,A1b	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A2b,A3a	2	-	-	-	-	-	-	1	3
A2b,A3a,A3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,A3a,B3c1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A2b,A3b	-	1	-	-	1	-	-	-	2
A2b,A5b	-	-	-	-	-	-	-	4	4
A2b,A6d	2	-	-	-	-	-	-	2	4
A2b,B1b	-	-	-	-	-	-	-	4	4
A2b,B1b,A5b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B1b,E1b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A2b,B1d	-	-	-	-	1	-	-	1	2
A2b,B1d,B1b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B1d,B1b,A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B2a2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A2b,B2b,A6c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B2b,B2b1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B2d2d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A2b,B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B4b2	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A2b,B5b,B1d,B6c2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
A2b,B6a1,C3f	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A2b,B6b1,B1d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A2b,B6b2	-	-	-	-	-	-	-	-	
A2b,B6d3	-	-	-	-	-	-	-	-	
TOTALS	25	6	1	-	12	-	-	48	92

3.5.2.1.2. CATEGORIA A2: PLANIFICA, ORGANITZA I ANTICIPA  
L'ACTIVITAT A REALITZAR.

El professor planifica i anticipa l'organització de l'activitat didàctica a realitzar. Proporciona als alumnes elements de referència concrets.

Aquesta modalitat d'ús del llenguatge es caracteritza per aparèixer bàsicament en el començament de l'activitat.

La utilització funcional del llenguatge, de caire informatiu, d'aquesta manera, pressuposa l'estratègia del professor de proporcionar a l'alumne el marc adequat de referències contextuals i els límits concrets de la tasca pedagògica que, en un termini immediat de temps, es durà a terme.

Les significacions en què el mestre té l'objectiu funcional esmentat poden vehicular-se de forma diferent, bé d'una manera sintetitzada, tal i com pot apreciar-se en l'exemple:

Explicació i representació d'un conte: "Los tres cabritos Bee"

P: "Os voy a contar un cuento".

A: "Bien, bien"

P: "Porque después cada uno tendrá que representarlo. Haremos los personajes y haremos la representación, shut, shut"

A: "Bien, bien"

(E.26, I.2. 2<sup>on</sup> Parv.)

bé, mitjançant una llarga explicació, aquest és el cas de l'exemple següent:

Invenió de rodolins sobre el tema del Carnestoltes. A partit d'un diàleg entre ensenyant i alumnes.

P: "Bé, ara us llegiré els quatre paperets que ens han passat i a veure si trobem una manera de contestar bé, pensant en el Carnestoltes.

Primer sabeu el que farem, no pensarem en el rodolí perquè potser és una mica difícil, una mica complicat. Primer pensarem en quines paraules facin rodolí o no, ens vagin bé per contestar, per defensar a en Carnestoltes d'aquesta acusació, i després ja buscarem el rodolí"

(E.59, I.3, 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En tot cas, observem que d'entre els actes comunicatius que hem reflectit en el quadre nº 6, n'hi ha un 57% del total que s'han realitzat atenent-se exclusivament un ús específic de la modalitat comunicativa, o sigui, s'han fet sense combinar-les amb d'altres tipus de comunicacions. Com es veu en el quadre, ens referim a la modalitat esmentada. En canvi, la resta d'intervencions del mestre són clarament conformades per la combinació dels diversos actes comunicatius. El repartiment de les funcions múltiples -intervenció acompanyada d'una o d'altres modalitats comunicatives- del mestre és el que s'aprecia en el quadre.

Analitzarem primerament, seguint un ordre de freqüència, les intervencions relacionades amb el tipus de comunicació B1b, les quals representen el 9% del nombre total d'intervencions. Concretament, en aquest cas, el mestre utilitza elements que permeten els alumnes raonar i els dona certes indicacions normatives sobre el comportament i l'actitud que cal mantenir durant l'activitat.

Conversa i explicació d'un conte: "La princesa del cigrò" treballat ja el dia anterior.

P: "El conte d'aquest matí, que vam estar treballant ahir de "La princesa del cigrò" que avui l'hem escrit, ara començant per un nen, continuarem explicant-ho tot, però ens hi fixarem molt perquè l'explicarem molt bé, com plovia, com deixava de ploure,

si havia durat molt la pluja i totes aquestes coses les explicarem molt bé.

Els que aquest matí hem treballat i sabem quan plou molt com es diu, quan plou poc com es diu, si dura molt la pluja com es diu, doncs, totes aquestes coses.

Doncs començarà a explicar el conte, a veure qui està més callat i més ben posat perquè precisament aquesta taula no gaire.

Montserrat que tens moltes ganes de parlar. A veure, com comença el conte?"

A: "Una vegada un príncep estava buscant una princesa i com plovia ell va anar casa per casa i com que no trobava ninguna, es va anar a la seva casa"  
(E.72, I.1. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Pel que fa al següent aspecte que hem de tenir en compte, el que pertoca a la categoria A3, direcció i concreció de l'activitat de l'alumne, veiem que hi apareix en un 20% de les produccions:

Conversa professor-alumne sobre el cap de setmana.

P: "Bueno, pues ahora quién quiere explicar lo que ha hecho durante este fin de semana, qué es lo que ha hecho, qué es lo que ha visto, etc., eh! ...pues lo vamos explicando de uno en uno, por favor, no habléis todos a la vez, eh! María. Jesús..."

A: "Yo en casa de mi tía. Yo fui a casa de mi tía y he traído galletas"

(E.48, I.2. 2<sup>on</sup> Parv.)

La utilització d'aquest procediment permet el mestre establir els lligams entre l'explicació del procés de l'ac-



tivitat i la participació dels alumnes. A l'hora de dur-lo a terme ens trobem d'una banda la comunicació en què l'alumne és anoment directament -María Jesús!"- i d'altra banda, aquella en què la indicació és dirigida al grup -"Ja ho podeu fer"-, com en l'exemple que segueix:

Conversa sobre un treball de psicomotricitat: "El coneixement del cos".

El professor inicia l'activitat proposant als alumnes.

P: "Es tracta de què tenen cada nen tots els gomets damunt la taula, i ara cada nen agafarà un gomet, es igual el color i la forma, però només un, i us el posareu a un lloc del vostre cos, però a la pell, no si val ni en el jersei ni a la bata, ni als pantalons, ni a les sabates, al vostre cos. Ja ho podeu fer"

(E.5, I.1. 1<sup>er</sup> Parv.)

També és un factor que es constitueix com a predominant quan aquesta categoria es combina amb les intervencions en les quals el mestre aporta i afegeix, a més a més, elements sobre el tema a tractar -en un 13% de les comunicacions.

Conversa sobre el tema "Los oficios" a partir d'un llibre de contes.

P: "Vamos a mirar, vamos a mirar, primero, primero vamos a mirarlo todos, yo desde aquí, y todos lo vais mirando, y después lo iré pasando por todas las mesas para que lo veáis bien, de cerca, y lo toquéis, porque ya veréis que este cuento no es como los que tenéis vosotros aquí, este cuento, como es para bebés, es duro, para que no se rompa cuando se le toque, porque los bebés como todavía cogen las cosas de mala manera, pues se rompería pero como está duro, de cartón,

## QUADRE 7

Resultats totals per a la subcategoria A3.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A3a	118	113	5	-	15	18	17	57	343
A3a, 1B3c6	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3a, 2B3c6	2	1	-	-	-	-	-	-	3
A3a, 2B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, A2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, A3b	1	1	-	-	-	-	-	2	4
A3a, A4a, A3a	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A3a, A4a, B3c3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, A4a, B6d3	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3a, A4b	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A3a, A5a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, A6d	4	-	-	-	-	-	-	4	8
A3a, A6c	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3a, B1a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3a, B1b	1	-	-	-	-	2	-	2	5
A3a, B1c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B1e, B2c1e	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3a, B2a1	-	4	-	-	-	-	-	-	4
A3a, B2a2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2a2, B1a1, B2c2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3a, B2b, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2c1a	-	2	-	-	-	1	-	-	3
A3a, B2c1a, B2c1c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3a, B2c1a, B2c1e	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2c1g	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2c2a	-	-	-	-	-	1	-	1	2
A3a, B2c2c	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3a, B2c2d, A3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B2c2e	2	-	-	-	2	2	-	-	6
A3a, B2c2f	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3a, B3a	7	1	-	-	-	1	-	-	9
A3a, B3a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3a2, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3c1	4	1	-	-	-	-	-	-	5
A3a, B3c2	3	-	-	-	-	-	-	1	4
A3a, B3c3	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3a, B3c4	14	-	-	-	-	1	-	1	16
A3a, B3c4, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3c6	3	-	-	-	-	-	-	-	3
A3a, B3c8	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3d1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3d3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B3d4	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3a, B3e1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3a, B4a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B4a2	7	6	-	-	-	1	-	-	14
A3a, B5c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B5c1, B3c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B5e	-	-	1	-	-	-	-	-	1
A3a, B6a1	-	1	-	-	1	-	-	-	2
A3a, B6a2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3a, B6a22	-	-	-	1	-	-	-	-	1
A3a, B6b1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3a, B6b2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3a, B6c1	-	2	-	-	1	-	-	-	3
A3a, B6c2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3a, B6e1	-	1	-	-	-	-	-	-	1

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A3a,B6e3	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3a,C2a	-	-	-	-	-	1	-	1	2
A3a,C3a,B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a,C3a,B2c2e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3a,C3f,B2c2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3a,D1a1	-	1	-	-	-	-	1	-	2
A3a,D1a2	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A3a,D1a2,B3c2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b	47	24	1	-	11	29	10	68	190
A3b,1B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,2B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,2Bc6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,A2b	-	-	-	-	-	1	-	3	4
A3b,A2b,A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3b,A3a	2	4	-	-	-	-	-	2	8
A3b,A3a,B3a	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3b,A3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,A4a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,A4b	-	-	-	-	1	-	-	1	2
A3b,A4b,D2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,A5b	1	-	-	-	-	1	2	-	4
A3a,A5b,B1b,B4a2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,A5b,B3c4,A3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,A5b,A6c	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,A6c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,A6d	1	-	-	-	-	1	1	5	8
A3b,A6d,B2c3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B1a	-	1	-	-	-	2	-	-	3
A3b,B1b	-	1	-	-	-	-	1	5	7
A3b,B1b,B3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B1b,B3c4,A3a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B1b,B3d4	-	-	-	-	-	-	1	-	1
A3b,B1b,D1b2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,B1b,E1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B1b,E1b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,B1d	1	-	-	-	3	-	1	2	7
A3b,B1d,A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3b,B2a2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,B2c1a	-	6	-	-	-	-	-	-	6
A3b,B2c1f	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2c1g	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2c2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2c2b	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3b,B2c2d	2	-	-	-	1	-	-	1	4
A3b,B2c2e	1	1	-	-	1	-	-	-	3
A3b,B2c2f	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2c2g	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,B2d1a,A3a	-	-	1	-	-	-	-	-	1
A3b,B2d1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2d1e	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B2d2a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3b,B2d2d	4	1	-	-	-	-	-	-	5
A3b,B2d4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B3b	1	-	-	-	-	-	-	2	3
A3b,B3c2	3	-	-	-	-	-	-	-	3
A3b,B3c4	5	-	-	-	1	-	-	2	8
A3b,B3c5	-	1	-	-	-	-	-	-	1

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A3b,B3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B3d2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3b,B3d3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B3d4	2	-	-	-	-	1	-	-	3
A3b,B3d6	1	-	-	-	1	-	-	-	2
A3b,B3f12	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3b,B4a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B4a2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,B5b	-	-	-	-	-	1	-	1	2
A3b,B5c1,B2c1a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,B6b2	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A3b,B6d2	-	2	-	-	-	-	-	-	2
A3b,B6d2,A3a	1	1	-	-	-	-	1	-	3
A3b,B6d3	-	-	-	-	1	1	-	-	2
A3b,C2a	-	-	-	-	1	1	-	-	2
A3b,C2a,B2c2c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,C2b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A3b,C3a	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A3b,C3e1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A3b,D1a1,A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A3b,D1a1,B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,D1a2	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A3b,D1b2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,D2a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A3b,D2b	1	-	1	-	-	-	-	1	3
A3b,D2b,B3d4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A3b,D5b2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTALS	296	186	9	-	46	76	35	184	832

### 3.5.2.1.3. CATEGORIA A3: ORGANITZA I CONCRETA L'ACTIVITAT DE L'ALUMNE DE FORMA IMMEDIATA.

Aquesta denominació inclou els actes comunicatius que designen les diverses expressions verbals del discurs, que es fixen bàsicament, com a objectiu el de promoure, de possibilitar i de dirigir l'acció pedagògica immediata, mitjançant la determinació del ritme de la interacció d'una manera contínua i sistemàtica. Els elements que la conformen passen per l'ordenació, la marca de pautes i la direcció i regulació de la participació dels alumnes en el teixit del diàleg.

El professor aporta informació mitjançant demandes d'acció i d'informació, nomenaments als alumnes, en els quals intenció i acció són compresos en el marc significatiu de la classe.

Hom pot evidenciar el fet de què la modalitat més emprada correspon a l'A3a -quan el mestre es dirigeix a un alumne en concret-, el nombre de produccions de la qual arriba al 58%. (Vegeu quadre 7)

Aquestes demandes directes es concreten en imperatius: "Clara, comença!", "Torna-ho a dir!", "Tú!"; o en expressions més llargues enllaçades com són: ordres explícites, i un ús constant de marques, com "A veure".

Els exemples següents són una bona mostra d'aquest ús de la parla.

P: "Digue'm, i què? A veure, el José"

A: "El Marc Freixes"

P: "El Guillermo ens ho explica"

Observació d'una làmina i treball dels conceptes representats.

P: "A veure, una altra cosa. L'Eduard que estava aixecant la mà"

A: "L'herba"

P: "Si escoltèssim a tots els que parlen  
no repetiríem tant les coses. A veure,  
Cristina"

A: "A on està la tenda al costat hi ha una  
cosa que és verda"

(E.62, I.136-138, 2<sup>on</sup> E.G.B.)

La resta de les intervencions observades, el 42% de les unitats que pertanyen a aquesta categoria, corresponen a l'A3b. En aquest cas, però, el destinatari de la comunicació del mestre, no és l'alumne sinó la col·lectivitat, la classe.

P: "Els encarregats dels fulls, que els  
reparteixin. I els encarregats dels  
llapissos"

(E, 49, I.192, 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Comptant que pel nombre i complexitat comunicatives, un paper fonamental en el conjunt d'aquesta modalitat d'actuació, trobem el tipus d'intervenció que es situa en primer lloc, atès que representa el 31% del percentatge total, és A3a B3a, en la que s'hi aprecia el fet que el mestre du a terme una demanda, referida a la descripció de les propietats dels elements observables en el contexte, que dirigeix a un alumne determinat, a qui, a més, anomena personalment.

El professor sol·licita de l'alumne l'activitat de descriure i observar les diferents característiques d'un element: una margarida que els alumnes han portat a la classe.

P: "Alvar, mira't bé la teva margarida i  
digue'm una cosa que hi veus"

A: "La tija"

P: "La tija, molt bé. Toca-la, la tija,

ben tocada de dalt de tot a baix de  
tot, amb els teus dits toca-la ben  
tocada. Toca la tija"

(E.16, I.3, 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Observació d'una làmina i treball dels conceptes re-  
presentats.

P: "A veure, ara si la M. Carme se'l mi-  
rarà molt bé, molt bé, i ens dirà to-  
tes les coses que hi veu a dins la  
làmina"

A: "Un senyor que està arreplegant el  
telèfon que hi ha allà"

P: "I com es diu aquest senyor"

A: " Electricista"

(E.62, I.22, 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En afegir el mestre a aquesta acció directa a la seva comunicació, ordena a un alumne en concret que participi segons la demanda efectuada.

P: "I la M. del Mar, quin dibuix ha fet?"

A: "Un triangle"

(E.13, I.69, 1<sup>er</sup> Parv.)

Pel que fa a l'A3b, i comparant-la amb l'A3a, hi ha certes diferències respecte a la distribució de les combinacions quan s'utilitza l'última.

També és necessari que assenyalem l'elevat nombre d'utilitzacions d'actes comunicatius relacionats, un 14%, això ens possibilita veure com el mestre en dirigir-se a la col·lectivitat de la classe, fa referències directes a l'actitud dels alumnes, en relació a la tasca proposada, i al contingut que es tracta.

P: "A veure, podem començar aquí dalt de tot. Començarà a llegir amb veu molt alta perquè se senti bé, els altres han de callar tots, i ens hem de fixar molt bé amb les lletres com estan dibuixades i quin soroll o quin so fan aquestes lletres"

(E.50, I.43, 1<sup>er</sup> E.G.B.)

En aquesta seqüència el professor fa reflexionar l'alumne sobre la pròpia actitud davant la tasca a realitzar.

A: "I els que no el sapiguem?"

P: "Els que no, doncs no. Però si t'esforces una mica ho saps posar, eh, Elisenda?"

(E.47, I.61, 1<sup>er</sup> E.G.B.)

En aquests exemples hom nota que per un costat el professor porta a reflexionar als alumnes fent referència a la seva pròpia experiència a la classe, per tal que s'estableixi una comunicació eficaç, comuna a tots o individual en el seu compliment immediat.

En el mateix sentit, hi trobem la funció Bld, la qual comporta la possibilitat que els alumnes comparin els elements presents amb l'experiència immediata o passada que han anat treballant explícitament a l'aula.

Conversa professor-alumne sobre el tema dels animals.

P: "A veure, li podríem explicar a la Núria, l'altre dia que varem anar a veure els vavalls, eh? Què hi vam anar? Vam anar a una quadra i n'hi havien bastants de cavalls, eh què sí?"

A: "Sí"



Ara bé, a l'hora d'emprar conjuntament aquesta categoria amb la B4a2, una pregunta sobre aquest cas comparar, elements absents i presents a l'aula constatem que el nombre de produccions realitzades gira a l'entorn del 10%.

P: "Si algú ho sap, que aixequi la mà.  
Amb què s'assemblen una tassa i una  
copa?"

A: "Que la tassa té nansa i la copa no?"  
(E.28, I.56, 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa professor-alumnes sobre el tema del llibre de text "Ir a comprar el pan".

P: "A ver, contesta hablando eh! No me  
hagas señas con la cabeza. ¿Tú has  
ido a comprar el pan alguna vez?"

A: "No, nunca"  
(E.55, I.55 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Tanmateix, la presència de la categoria B6 en un 8% de les intervencions, ens permet afirmar que en aquestes ocasions el mestre esmenta la pròpia activitat de l'alumne.

En d'altres intervencions com en l'exemple següent el professor es dirigeix primerament al grup classe i seguidament a un alumne, sense deixar temps que es produeixi un raonament tal com ho manifesta explícitament l'alumne.

P: "A veure, quin nen o quina nena em  
sap dir què ha passat aquí"

A: "Oh! Primer hem de pensar"

P: "Ismael, digue'ns-ho"

A: "N'hi havia dos a cada costat?"

(E.53, I.71, 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Aquesta modalitat d'ús de la parla és emprada en un 6% d'interaccions.

De l'observació dels resultats que pertanyen a aquesta categoria, se'n desprèn una considerable utilització del llenguatge en què l'objectiu respon a la intenció del mestre de dirigir constantment l'activitat dels alumnes a l'aula. Al nostre parer, aquesta forma d'incidir en la realitat de l'aula, és relacionada directament amb la representació que el mateix mestre s'ha fet del funcionament de la conversa a la classe i de la participació corresponent dels alumnes.

Anteriorment, ja hem dit que la resta de les respostes trobades es divideixen en diversos apartats segons quina sigui la seva combinació amb d'altres categories. Aquest tipus de conducta representa el 61% de les modalitats analitzades en la categoria A. Això ens permet d'afirmar que, fins i tot, és emprada per tal de refermar una demanda i per fer participar directament els alumnes.

Pel que fa als resultats observats en l'alumne, cal senyalar que podem situar-los entre les categories H1, (35%), H2 (22%) i K (5%), així com en la manca de resposta, un 22%, mentre que la resta no són numericament significatives, la qual cosa ens mostra un alt grau de correspondència amb les dades que esmentàvem en el darrer apartat.

## 3.5.2.1.4. CATEGORIA A4:

## INDICA LA SITUACIÓ FÍSICA EN L'ESPÀI DE LA CLASSE

Les produccions lingüístiques del professor i dels alumnes varien en aquesta categoria.

L'acció comunicativa més freqüent, per part del professor, és l'A4a, indica, a un individu concret, la situació física en l'espai de la classe, amb 25 produccions que corresponen a un 73'5% del total, seguida de l'A4b, indica a la col·lectivitat la situació física en l'espai de la classe, amb 9 realitzacions, la qual cosa suposa un 26'4%.

QUADRE 8Resultats totals per a la subcategoria A4

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A4a	-	-	-	1	1	-	-	9	11
A4a, A2b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A4a, A3a	2	1	-	-	1	-	-	2	6
A4a, A3a, B1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A4a, A6d	-	1	-	-	1	-	-	-	2
A4a, B2a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A4a, B2c1a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A4a, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A4a1, B2c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A4b	-	-	-	-	-	1	-	4	5
A4b, A3a, A5a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A4b, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A4b, A5b	-	-	-	-	2	-	-	-	2
TOTALS	6	3	-	1	6	1	-	17	34

Els bescanvis que segueixen exemplifiquen l'acció esmentada.

Exemples:

Conversa sobre unes làmines que representen un conte.

P: "A veure, els nens del grup blau que comencin a passar aquí darrera aquesta fila, hi posarem més cadires al darrera"

(E.25, I.3. 1<sup>er</sup> Parv.)

Cada alumne explica una làmina del conté proposat pel professor.

P: "Marc, me'l vols explicar?"

A: "Sí" (l'alumne l'explica)

P: "Sí, doncs vina aquí que ens l'aniràs explicant"

A: "Sí"

(E.25, I.74. 1<sup>er</sup> Parv.)

Dins aquesta categoria A4, el tipus de resposta que fan servir més els alumnes és SR, manca de resposta, amb 17 produccions, és a dir un 50% del total. L'altre 50% d'intervencions es reparteix d'una manera molt regular entre les següents:

H1, amb 6 produccions (17'6%)

K, amb 6 produccions (17'6%)

H2, amb 3 produccions (8'8%)

J i L, amb 1 sola realització

Aquests resultats ens premeten d'afirmar que, a part de l'anteriorment esmentada, les destreses que predominen en la conducta dels alumnes consisteixen, en primer lloc, a designar elements observats a partir de la sol.licitació del professor, i, en segon terme, a respondre a aquesta sol.licitació amb un monosíl.lab (afirmació, negació, onomatopeies).

Ens permetem d'insistir sobre el fet que l'expressió comunicativa més observada en aquesta categoria és l'A4a. La trobem, però, la majoria de les vegades, en combinació amb moltes d'altres. De fet, de les 25 produccions d'A4a, 73'5%, emesses pels professors, 14, el 56%, corresponen a combinacions d'aquestes.

Les categories que acompanyen més sovint l'A4a són, per aquest ordre, les següents:

A4a A3a, amb 7 realitzacions (28%)

A4a B2, amb 3 realitzacions (12%)

A4a A6d, amb 2 realitzacions (8%)

A4a B3 i A4a A2b, amb 1 realització (4%)

Pel que fa a la categoria A4b, la més emprada és l'A5b, amb 2 produccions, fet que suposa un 22% del total.

A la vista dels resultats, podem afirmar que el mestre sol intervenir, indicant a un alumne la situació física en l'espai de la classe, alhora que organitza i concreta la seva activitat d'una manera immediata.

D'altra banda, quan es dirigeix a tot un grup, a més d'indicar la situació física, centra la seva atenció mitjançant un element físic (objecte, etc).

Podem suposar, d'acord amb les nostres dades, que aquest tipus de comunicació es dóna sobretot a les classes de parvullari, en aquelles classes on els alumnes tenen possibilitats de desplaçament en l'espai físic, o en activitats educatives on el referent és en el context.

## 3.5.2.1.5. CATEGORIA A5:

CENTRA L'ATENCIÓ DE L'ALUMNE MITJANÇANT  
UN ELEMENT FÍSIC.

Dins la categoria A5, la producció funcional més usual en el professor és l'A5b, centra l'atenció del grup mitjançant un element físic, amb 32 produccions d'un total de 48. Aquesta xifra suposa un percentatge del 66%. Aquesta dada ens mostra que la demanda als alumnes d'observar un material que serveix de suport a una explicació es dirigeix a tota la classe, és a dir al col·lectiu.

## QUADRE 9

Resultats totals per a la subcategoria A5

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A5a	2	-	1	-	1	-	-	-	4
A5a, A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A5a, A3a, B2c2b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A5a, B3a	3	1	-	-	-	-	-	1	5
A5a, B3a, B3c1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A5a, B3c1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A5a, B3c4	2	-	-	-	1	-	-	-	3
A5b	3	1	-	-	1	1	-	1	7
A5b, A1b	-	-	-	-	-	-	1	3	4
A5b, A3a, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A5b, B1b, B3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A5b, B1d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A5b, B1d, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B3c3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B3c6	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A5b, B3d1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A5b, B3d1, A3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A5b, B3d4	3	-	-	-	-	-	-	1	4
A5b, B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B3d7	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A5b, B6b2, B3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A5b, A6d	-	-	-	-	-	-	-	2	2
A5b, A6d, B5d1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
TOTALS	20	4	1	-	8	2	1	12	48

Distingim d'entre els intercanvis comunicatius que tracten sobre referent, aquells en què hom hi fa esment explícitament (gràfics, dibuixos, textos escrits, etc...) i aquells en què el diàleg es porta a terme sobre realitats observades sense insistir en el material intermediari.

L'activitat consistí en l'explicació i representació d'un conte anomenat "Los tres cabritos Bee". La intervenció indicada correspon a la seqüència introductòria de l'activitat.

P: "Ahora os lo voy a escribir a la pizarra para que todos veáis cómo se escribe y cómo se llamaban estos cabritos"

A: "Los cabritos Pepe, los cabritos Pepe"

A: "Cabritos"

A: "Bee, bee, bee, bee"

P: "Tres, shut..."

P: "Los tres cabritos Bee, ¿de acuerdo?" (escriu a la pissarra)

Quan observem el material verbal d'aquesta categoria, constatem que, en la majoria de les ocasions, aquesta va acompanyada de produccions pertanyents a una altra modalitat expressiva.

D'un 66'73% de les realitzacions A5b, un 52% correspon a articulacions d'aquesta amb d'altres categories. Les més freqüents són les següents:

A5b B3, amb 12 produccions (25%)

A5b Alb, amb 4 produccions (8'3%)

A5b B1, amb 3 produccions (6'25%)

A5b A6d, amb 3 produccions (6'25%)

A5b A3, amb 2 produccions (4'1%)

Aquests resultats ens permeten d'afirmar que la intervenció del professor consisteix, bàsicament, a centrar l'atenció dels alumnes sobre un objecte concret i a demanar una descripció, general o parcial, de les seves característiques (quantitat, identitat, qualitat, funcionalitat, etc.). També sol proporcionar informació sobre l'activitat global a realitzar, així com elements de reflexió sobre la pròpia actitud de l'individu davant la tasca escolar.

Pel que fa a la utilització de la funció A5a, centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic, amb 16 realitzacions, 33'3%,

Descripció d'una làmina sobre els animals.

P: "A veure, doncs, si ara el Carles ens dirà un animal que tingui pèl. Un que vegis en el gravat que tingui pèl"

(E.47, I.15. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

el professor la produeix normalment, 24'9%, en combinació amb unes altres categories, les quals solen ésser les esmentades a continuació:

A5a B3, amb 10 produccions (20'8%)

A5a A3, amb 2 produccions (4'1%)

Com podem comprovar, l'expressió comunicativa predominant és també la B3. El missatge emès pel mestre consisteix a sol·licitar, a un alumne concret, la descripció dels elements observats a classe.

El professor sol·licita de cada alumne l'explicació d'una de les làmines del conte "Els gossets".

P: "A veure, Arnau, què hi ha en aquesta primera làmina? què es veu?"

A: "Uns gossos que estan dormint"

P: "I a on et sembla que estan?"

A: "A dins d'una gàbia"



P: "A dins d'una gàbia, molt bé"

P: "A veure Bernat, en la làmina del costat què et sembla que hi veus? què deu passar?"

(E.25,I.16-19. 1<sup>er</sup> Parv.)

D'altra banda, la resposta més freqüent de l'alumnat és l'H1, designació d'elements, amb 20 respostes sobre un total de 48, 41'6%, seguida de la SR, manca de resposta, amb 12 intervencions, 25%.

En relació a la totalitat dels resultats obtinguts, aquesta categoria ha estat molt poc utilitzada, 23 a 2<sup>on</sup> Parv., 14 a 1<sup>er</sup> Parv., 9 a 1<sup>er</sup> E.G.B. i 1 a 2<sup>on</sup> E.G.B.

## 3.5.2.1.6. CATEGORIA A6a-A6b:

## ANUNCIA LA CLOENDA DE L'ACTIVITAT.

El professor usa el llenguatge parlat per enunciar la cloenda de l'activitat. El contingut de la intervenció comunicativa indica als alumnes la intenció esmentada. Ara bé, cal ressaltar com a tret remarcable el que no s'explicita, l'acció que dona fi a l'activitat sinó que s'utilitzen rutines fetes que tenen com a significació el que la tasca és acabada.

Il·lustra el que acabem de dir els següents exemples:

Aquí veiem que el professor per cloure la sessió didàctica es dirigeix a un alumne en concret.

P: "La Sílvia, s'encarregarà del material i la Llúcia de la pissarra. Molt bé, doncs, A veure, si procurem que la setmana vinent quan tinguem que repassar els càrrecs podem dir ho has fet molt bé, ho has fet molt bé".  
(E. 64, I. 128. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En aquest segon exemple, clou el diàleg sobre una làmina: "la cuina" dirigint-se a tots els alumnes.

P: "Doncs ara com que ho heu fet molt bé, molt bé. Sabeu que podeu fer? Anar una estona a jugar"  
(E. 24, I. 92. 1<sup>er</sup> Parv.)

S'evidencia el fet de la gran diferència existent entre els resultats d'ambdues categories, el 4'5% d'intervencions comunicatives pertanyen a la categoria A6a, mentre que per l'A6b, el resultat és del 32'5% del total.

Aquests resultats ens fan suposar que el mestre adopta una actitud divergent davant la cloenda de l'activitat didàctica.

tica i a emprendre conclusions parcials durant el desenvolupament d'aquesta, ja que com podem observar, es dirigeixen al grup-classe i no a l'alumne individualment.

Tanmateix, el mestre fa ús d'aquestes experiències comunicatives articulades amb d'altres com A6b B2, en un 2% i A6b B3 en un 0'6%.

### QUADRE 10

#### Resultats totals per a les subcategories A6a-A6b

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
A6a	7	2	-	-	-	2	-	2	13
A6a, B2d1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b	22	10	1	-	8	10	2	37	90
A6b, 2b3d6	-	-	-	-	1	-	-	-	1
A6b, A2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A6b, B2c2d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A6b, B3d1	1	-	-	-	-	-	-	1	2
A6b, A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
A6b, A5b, B1b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A6b, B1a, A3b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
A6b, B2c1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B2d2d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
A6b, B3c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B3d4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B6d2,	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A6b, B6e2	-	-	-	1	-	-	-	-	1
A6b, B2c3d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL	39	13	1	1	9	13	2	44	122

## 3.5.2.1.7. CATEGORIA A6c-A6d:

PROPORCIONA ALS ALUMNES EXPLICACIONS I  
INFORMACIONS COMPLEMENTARIES.

El professor orienta i dirigeix el diàleg per mitjà d'explicacions, informacions i comentaris sobre el tema que s'està tractant.

El procediment utilitzat pot consistir en mostrar i aportar nous significats, i, en estendre o/i sintetitzar els intercanvis comunicatius pròpis i els de l'alumne.

En la mateixa categoria notem una freqüència d'ús lleugerament més elevada en el requeriment al grup 39'5%, per sobre de l'individual, 28%.

Hem classificat diversos exemples que mostren aquest ús de la parla en diverses modalitats.

En el primer diàleg el professor aporta informació en relació al contingut general del tema.

Diàleg sobre l'explicació d'un conte: "Els oficis: el bomber".

P: "Pero hablar desde el sitio, levantaís la mano y hablar desde el sitio porque sino mira, un paseo todo el rato y no pararemos. A ver, ¿Qué querías decir?"

A: "He, al lado de la gente, está, está del fuego"

P: "Porque a veces, la gente hace fuego en el suelo y se despista. Lo deja encendido, y empieza a arder todo el alrededor. Empiezan a arder los árboles, y entonces puede ocurrir una desgracia. Todo ardiendo. Pues mira, para eso sirven los bomberos, para apagar el fuego"

A: "Seño"

A: "Seño, seño"

(E.7, I.8-9. 1<sup>er</sup> Parv.)



El procediment emprat pels professors resideix en introduir la pròpia informació i enllaçar-la amb aquella que aporta l'alumne, de manera pautada i sistemàtica mitjançant síntesis i aportacions sobre el contingut, a més a més de preguntes concretes.

Observem el discurs següent:

En aquesta seqüència el professor porta a reflexionar als alumnes sobre la utilització en la vida quotidiana dels objectes en una làmina.

P: "I per què no planxa el pare?"

A: "El pare no planxa"

P: "Doncs el pare que jo tinc a casa sí que planxa i molt bé"

A: "El meu també"

P: "Mireu, el pare que hi ha a casa meua, que és el meu marit, planxa més bé que jo. Sempre que tinc que planxar alguna cosa molt bé, com que a mi no m'agrada gaire això de planxar i ell en sap molt, li dic:

Josep Mà, em vols planxar això?; i ell em diu: Bé, va som-hi. Enxufem la planxa; i m'ho fa i ho fa més bé que jo.

A: "Per què?"

P: "Mira, jo en sé més de fer unes coses i ell en sap més de fer unes altres. De fregar plats en sé més jo, perquè amb ell no li queden gens bé, però en canvi de planxar roba en sap més ell"

(E.21, I.72-75. 2<sup>on</sup> Parv.)

Diàleg sobre l'observació d'una flor, la margarida.

P: "Ara el Ricard, què hi veus en la teva margarida?"

A: "Les fulles"

P: "Les fulles, quines fulles?"

Aquestes fulles que toca el Ricard són molt boniques. De quin color són?"

A: "Blanques"

P: "Sabeu com es diuen aquestes fulles blanques que té la margarida?"

As: "No"

P: "Sabeu com es diuen les fulles blanques que té la margarida?"

As: "No"

P: "Una cosa molt difícil. Escolteu bé, es diuen pètals"

As: "Pètals, pètals"

P: "Si voleu, no cal que ho aprengueu, però recordeu una mica per quan sigueu grans que aquestes fulles blanques no són iguals que aquestes fulles verdes que té enganxades aquí a la tija, no. Les de la tija sempre són verdes i les de les flors a vegades són blanques i a vegades d'altres colors. Després, quan mirem els clavells ho veurem de quins colors són:

Molt bé, Ricard, aquestes fulles blanques se'n diuen pètals. Què fan olor? Oloro ben olorada la teva margarida. Què fan olor?"

A: "Sí"

P: "Bona o dolenta?"

A: "Dolenta"

(E.16, I.7-14. 2<sup>on</sup> Parv.)

Un alumne porta un ànec a la classe. Aprofitant aquest material, el professor organitza un diàleg sobre els ànecs.

P: "Molt bé, tu t'ha fixat Joan com tenen les ales?"

A: "No"

As: "Jo sí"

P: "El Guillermo ens ho explica"

A: "Rodones"

P: "I molt grans?"

A: "No"

P: "Petitones, doncs, imagineu-se un ànec, la mare que vol prendre els ous, com que té les ales petites no pot volar gaire i no podria pujar a dalt d'un arbre o sigui, que aquests ànecs que diu que ha vist el Pep no deuen ser ànecs. Deuen ser unes altres aus"

A: "Deuen ser ocells que semblen ànecs"

P: "A veure, l'Elisabeth, ens vol dir una altra cosa"

A: "Que tenen les ales molt petites i poden volar però de molt baix a terra"

P: "Molt bé, que tu ho has vist alguna vegada?"

A: "No però jo a casa meva tinc un puzle que surt un ànec amb les ales molt petites"

P: "Petitones i només poden fer saltironets i volar poquet, poquet, perquè les tenen molt menudes"

(E.46, I.39-45. 2<sup>on</sup> Parv.)

Un altre aspecte a destacar és el fet de l'articulació d'aquestes modalitats comunicatives amb d'altres en l'ordre següent:

Pel que fa a la subcategoria A6d, les que l'acompanyen amb més freqüència correspon a A6d B, en un 13% de les ocasions, mentre que per A6d A3 el resultat és molt poc elevat, 4%.



A la subcategoria A6c, les més utilitzades són A6c A3 amb un 5% i A6c B amb un 10% del total.

Vegem aquesta darrera dada en un diàleg sobre un conte.

P: "Què el pare estima a la mare? Home si totes volguessin dir que el pare estima a la mare vol dir que en Marc, el pare, estima a la mare.

Eh, que això no enganxa perquè aquest és en Marc. Allavors que vol dir?"

A: "Però aquest no és en Marc"

A: "Que és una familita que tots s'estimen molt"

P: "Bé, però vull sapiguer aquesta ratlla que possava cada vegada, la cada vegada que jo deia què?"

A: "Que s'estimaven"

(E.71, I.39-40. <sup>on</sup> 2 E.G.B.)

Ens adonem que el professor deprés de destacar elements referents a la síntesi o extensió de les intervencions dels alumnes o de les pròpies, demana una nova intervenció, individual o col·lectiva, que consisteix en descriure les característiques específiques d'objectes presents o absents els quals formen part del tema tractat en la seqüència didàctica (accions o esdeveniments, identitat, qualitats, etc...)

En les realitzacions de l'alumne destaca com a tret principal el nombre elevat de manca de resposta, la qual es produeix en relació a les interaccions A6b, cloure l'activitat, amb un 37%, i A6d, sintetitzar i estendre, amb un 32%, ambdues es refereixen a les intervencions dirigides al grup. Per A6c quan és a nivell individual el nombre de manca de resposta és d'un 27%

Aquests resultats semblen indicar una coherència amb el tipus d'ús de la llengua que tractem, ja que gran part de

les aportacions, cloendes i síntesi del professor no requereixen cap resposta.

En segon lloc esmentarem la categoria H1 amb un 33'4% dels resultats. Aquesta resulta l'expressió comunicativa dominant que consisteix en designar els elements presents observats a l'aula, així com llur descripció, a partir de la sol.licitació del professor.

Finalment ressaltem l'ús del llenguatge per a cridar l'atenció al mestre sobre ell mateix, codificat mitjançant la categoria L, amb el 10% de les intervencions.

## 3.5.2.2. CATEGORIA B:

EL PROFESSOR SOL·LICITA LA PARTICIPACIO DE L'ALUMNE EN EL DIALEG, MITJANÇANT PREGUNTES PER TAL D'ESTABLIR RELACIONS, COMPARACIONS, DESCRIPCIONS, VALORACIONS I PROJECCIONS SOBRE LA REALITAT OBSERVABLE O SOBRE LA PROPIA ACTIVITAT.

QUADRE 12. Resultats totals per a la categoria B.

Professor \ Alumne	Denominacions	Descripcions i textos	Expressió i projecció d'emocions	Valoració acció i iniciativa pròpia o del grup	SI-NO	Sol·licita l'atenció del professor	Pren la iniciativa per proposar activitats	Sense resposta	TOTAL
Relacionar	56	29	10	-	25	27	1	47	195
Sol. descrip. referent absent	574	167	10	-	229	46	3	76	1105
Sol. descrip. referent present	376	54	6	1	95	15	7	41	595
Sol. comparar	29	5	-	-	16	3	1	4	58
Sol. projectar	17	1	2	1	34	5	1	6	67
Sol. valoració pròpia	103	47	28	5	114	40	7	51	395
TOTAL	1155	303	56	7	513	136	20	225	2415

En el present quadre exposem la repartició quantitativa global dels resultats que hem apreciat en relació al tipus d'interacció entre professor i alumnes que hem agrupat sota la denominació de B, que correspon a l'acció comunicativa de demanar, requerir o sol·licitar directa (en forma interrogativa) o indirectament (mitjançant formes indirectes).

Aquesta modalitat comunicativa, la qual té com a característica principal la d'impulsar i propiciar que l'alumne participi en el diàleg mitjançant observacions, des-

cripcions, textos, etc, per la qual cosa, el mestre efectua un tipus de preguntes que impliquen una resposta que recolza en la significació verbalitzada oral dels diferents contextos.

El quadre 12 evidencia el fet que les modalitats més emprades corresponen a les categories B2 i B3 que representen als actes comunicatius identificats com a demandes sobre les diferents característiques dels referents absents o presents en l'activitat realitzada a l'aula.

Veiem que la categoria B2 ha estat la més utilitzada, amb un 45% d'interaccions mentre que la categoria B3 es representada en menor quantitat, 24%.

A aquestes demandes comunicatives del professor, les respostes dels alumnes són fonamentalment en la categoria B2, denominacions (H1) en nombre de 574, seguida de respostes si-no (K1), amb 229, i de descripcions (H2) amb 167, la qual cosa significa un percentatge elevat, 40%, en relació al total de resultats de la categoria.

A la categoria B3, els resultats dels alumnes es poden correlacionar quant a la distribució de les respostes amb l'anterior, que acabem de descriure (veure quadre).

Els resultats en la B2 i B3 ens mostren que els alumnes comuniquen la informació que se'ls ha demanat activant tot allò que fa referència a la identificació i la descripció de les categories lògiques del coneixement, tals com: accions, esdeveniments, lloc, espai, temps, identitat, qualitat, funcionalitat, causalitat, quantitat.

Troblem en segon lloc la presència de la categoria B6, amb 16'5%, en la qual el discurs que el mestre propicia porta a un ús de la parla centrat en l'emissió de valoracions sobre l'acció de l'alumne o sobre l'activitat de la classe.

Aquests actes comunicatius faciliten l'expressió de la pròpia experiència de l'alumne en el contexte de l'aula.

Entre aquestes demandes, distingim aquelles que van dirigides a fer que l'alumne parli sobre les diferents accions que es porten a terme durant la tasca educativa i aquelles que tenen com a contingut el propi coneixement.

Aquesta activitat comunicativa permet a l'alumne desenvolupar la capacitat de raonar, de comparar, de relacionar i de sintetitzar, en definitiva, tot allò que fa referència a la seva participació en l'activitat de l'aula.

També a la categoria B6 les respostes dels alumnes es relacionen amb els resultats esmentats en d'altres categories: 103 de denominacions, i 47 de descripcions i textos.

Dos aspectes ens resulten interessants de destacar:

Primerament, el seu gran nombre, en relació a les altres modalitats de respostes (114), i, en segon lloc, l'augment de produccions comunicatives pertanyents a les categories de resposta de l'alumne, expressió de sentiments, (28), i, intervé per demanar, (40), la qual cosa significa una major participació dels alumnes en la comunicació.

Un altre aspecte d'aquest tipus de funció comunicativa correspon als actes que es proposen de fer que l'alumne relacioni l'experiència passada, fets i actituds, amb la tasca. N'hem trobat un 8%.

Notem que la participació dels alumnes es centra sobretot en un 56% de denominacions, descripcions i si-no, mentre que la resta de les comunicacions són gairebé inexistents.

S'observa però un 24% de manca de resposta.

Trobem a més, en un 2%, una altra acció comunicativa que hem integrat en aquesta descripció, que podem definir com la demanda de projecció de sentiments i emocions a l'alumne; on els alumnes responen utilitzant prioritàriament monosíl·labs (si-no), 51%, i denominacions, 28%, mentre que subsisteix un ús inexistent de la resta.

Cal remarcar que la modalitat de menys ús en aquesta categoria és la B4 (2%), on la intenció del diàleg es fonamenta en al comparació d'elements presents i absents de la classe.

Aquesta dada ens permet d'afirmar que, malgrat la seva importància, la funció de relacionar elements de l'experiència passada amb aspectes presents ha estat molt poc utilitzada pels professors.

Aquest ús comunicatiu pretèn incidir en l'acció de realitzar una síntesi entre aspectes ja coneguts prèviament i relacionar-los amb característiques concretes de la realitat que l'envolta.

En les interaccions amb el professor hom no observa cap resposta del tipus implicació de l'alumne.

Resultats totals per a la subcategoria B1.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B1a	4	3	1	-	1	6	-	9	24
B1a, A2b, B2d1d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B1a, A3a	-	2	-	-	-	-	-	2	4
B1a, A6d, A2b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B1a, B1b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B1a, B2a1	-	1	-	-	1	-	-	-	2
B1a, B2c2d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B1a, B2c2g	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1a, B2d2a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1a, B3c6	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B1a, B6e1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B1a, B6f12	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b	5	14	-	-	5	7	1	12	45
B1b, A1b	1	-	-	-	-	1	-	-	2
B1b, A2b	-	-	-	-	1	1	-	1	3
B1b, A2b, A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B1b, A2b, C6d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b, A3a	-	1	-	-	1	2	-	-	4
B1b, A3a, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b, A3a, B2c2e	-	-	-	-	2	-	-	-	2
B1b, A3b	2	-	-	-	-	1	-	1	4
B1b, A6d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B1b, B2d1g, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b, B2d2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b, B3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b, B6b2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B1b, B2a, B2c2e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c	5	2	3	-	2	-	-	3	15
B1c, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B2c1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B2c3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B3c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B2c6, C3e	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1c, B6d2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1c, B6e1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B1c1a, B1c1d, B1c1g	2	2	-	-	-	-	-	1	5
B1d	9	-	2	-	8	5	-	6	30
B1d, A2b	1	-	-	-	-	1	-	3	5
B1d, A2b, B1d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B1d, A3b	-	2	-	-	-	1	-	1	4
B1d, A5b, B3d4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, A6c	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1d, A6d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B2b1, B2d1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B2c2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B2d1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B2d1c	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1d, B2d1d	2	-	-	-	1	-	-	-	3
B1d, B2d2d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1d, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B3c4	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1d, B6b1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B1d, B6d1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTALS	56	29	9	-	26	27	1	47	195

3.5.2.2.1. CATEGORIA B1: PROPORCIONA EXPLICACIONS O COMENTARIS QUE INVITEN A L'ALUMNE A RELACIONAR L'ACTIVITAT AMB L'EXPERIENCIA PASSADA O PRESENTAT A REFLEXIONAR SOBRE LA SEVA PROPIA ACTIVITAT.

El professor intervé en el diàleg mitjançant explicacions, comentaris o demandes, amb l'objectiu de què els alumnes relacionin la seva experiència anterior, fets i actituds, amb la tasca efectuada o a efectuar.

Il·lustrarem l'ordre establert en la repartició d'aquestes subcategories:

B1b amb 37%

B1d amb 30%

B1a amb 21%

B1c amb 11%

De la relació anterior podem extreure'n les conclusions següents:

El discurs dels professors consisteix principalment en proporcionar al grup les consideracions necessàries sobre l'actitud a adoptar, per part de l'alumne, davant l'activitat que es realitzarà o que es realitza.

El professor introdueix una activitat centrada en les matemàtiques.

A: "Tot el tros?"

P: "Tot el tros, però us heu de fixar molt bé, molt bé, per a on es comença, perquè l'altra dia hi van haver nens que no van començar per on tenien de començar"

A: "El Jordi Sastre"

P: "El que tenim, a quin quadre farem? en aquest, en aquest o en aquest? Aviam, el de la dreta"

A: "El primer"

P: "El primer que serà aquest d'aquí. Ara podem agafar un full quadriculat, fer el dibuix, el que s'inten



tarà és no fer els nombres massa grans perquè sinò  
 \ no ens hi cabrà tots els dibuixets.

El que hem de pensar és que el dibuix no és el més  
 important, sinò que el més important és que ho fem  
 bé i posem tots els passos ben posats"

(E.70, I.2-3. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En segon lloc, la intervenció comunicativa del mestre  
 se centra en fer relacionar als alumnes l'actitud didàctica  
 present amb l'experiència i els coneixements passats.

Conversa sobre "Tres dies de festa".

P: "I vindrà Nadal, és el mes del Nadal:

Perquè ens hi càpiga, farem una cosa. Partirem el  
 full pel mig, us en recordeu, oi? Com ho fem?"

(E.59, I. 172. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Conversa sobre "Tres dies de festa".

P: "Mira, ara sabeu què? Ens pensarem dels tres dies,  
 tots tres, el que ens ha agradat més que hem fet,  
 dels tres dies el que ens ha agradat més.

Carles, ens ho pensem, no ho diem, no, després  
 passaré i m'ho explicareu, eh?"

Ara ho penseu.

(E.59, I.122. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En els exemples següents, el professor, a l'adreçar-se  
 a un alumne en concret, aporta reflexions implicant directa-  
 ment l'alumne en la tasca.

Aquesta informació forma part d'una assemblea realit-  
 zada entre el professor i l'alumne sobre el funcionament  
 de la classe.

P: "Ho has de fer més bé una altra vegada que et don-  
gui aquesta feina"

A: "Sí"

(E.64,I.104" 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Conversa professor-alumne sobre música.

P: "Cristina, mira, eh! A ver si tengo que explicar to-  
das esas cosas a tu madre, que siempre le digo que  
escribes bien y muchas cosas, ahora tendré que de-  
cirle que me pones las mesas perdidas de rayones y  
eso no puede ser"

A: "Seño, mira"

(E.2,I.11. 1<sup>er</sup> Parv.)

En darrer lloc, hom observa que l'ús menys freqüent  
correspon al diàleg en què el professor al·ludeix a l'expe-  
riència anterior de l'alumne.

Assemblea entre el professor i l'alumne sobre el fun-  
cionament de la classe.

P: "Letícia, com et sembla que ha anat aquesta setma-  
na la feina?"

A: "No ho sé"

P: "A veure, com l'has fet?"

A: "El matí no portava el berenar a la cuina"

P: "No te'n recordaves de tornar el cistell. I a  
la tarda, d'anar-lo a buscar, com ho has fet?"

A: "Sí"

(E.64,I.2-4. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Un altre aspecte que cal destacar és que els diferents  
actes comunicatius es produeixen articulats amb d'altres,  
en un 42% de les intervencions del professor, mentre que en  
l'altre 58%, consisteixen en la funció de la qual tractem.

QUADRE 14. Resultats totals: adjuncions subcategories Bla-Bib.

Bla	1	A2	A3	A6	B1	B2	B3	B6	%	TOTAL	Bib	1	A1	A2	A3	A6	B2	B3	B6	C2	D2	%	TOTAL
24	12	2	4	1	1	6	1	2	8'7	17	45	23	2	5	12	1	2	1	2	1	1	13'8	27
TOTAL																							
											41 (21%)												
											72 (37'3)												

Els resultats dels quadre 14 mostren la repartició dels usos que hem posat en evidència en relació a les dues subcategories esmentades.

Pel que fa a Bla, aportació d'informació sobre la pròpia actitud, trobem un 12% d'intercanvis, malgrat que cal remarcar la presència d'un 9% de produccions combinades.

Citem un exemple significatiu d'aquesta utilització del llenguatge parlat.

Conversa sobre una visita al zoo.

P: "Però, al segon pis jo vaig veure molts peixos i d'uns colors molt macos. Ningú se'n recorda d'aquest? Núria?"

(E.65, I.43. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

del qual n'hem trobat un 3%.

Altres exemples rellevants són:

Conversa sobre rodolins.

P: "Alba, em sembla molt bé això, parlar quan no toca.

Sergi, digues"

(E.59, I.101. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

La comparació dels resultats entre B1a (individual) i B1b (col.lectiu), que hem il.lustrat, ens permet d'afirmar que el professor es dirigeix al grup en gairebé el doble d'intercanvis.

Hem seleccionat l'exemple següent per mostrar el procediment que en aquest cas emprà el professor, que correspon a B1b A3, amb el 6%.

Conversa sobre rodolins.

P: "Espera't un moment, Marc, resulta que si feu soroll amb les cadires, no el podeu sentir, perquè el Marc parla baixet, doncs heu d'escoltar ben bé, si no no el sentiu.

Marc, comença"

A: "No és per culpa d'en Carnestoltes per que no les feu vosaltres"

(E.59, I.58. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

QUADRE 15. Resultats totals: adjuncions subcategories B1c-B1d

B1c	%	A3	B2	B3	B6	%	TOTAL	B1d	%	A2	A3	A5	A6	B2	B3	B4	B5	B6	%	TOTAL
15	8	1	3	1	2	3'5	7	30	15	6	4	1	2	8	4	2	1	2	15	30
<b>TOTAL</b>		22 (10'7%)					45 (23%)													

En la subcategoria B1c observem, per una banda, un 8% que correspon a la pròpia funció, mentre la trobem combinada només en un 3'5%.

Aquestes darreres solen tenir com a característica general la de relacionar directament als aspectes que es parlen amb altres propis de l'experiència general de l'alumne o d'activitats realitzades a l'aula anteriorment.

Conversa sobre l'observació d'un objecte: "el triangle".

P: "T'en recordes d'un conte que explicarem que hi havia algú que anava saltironant? qui era?"

A: "El soldadet de plom"

(E.13,I.55. 1<sup>er</sup> Parv.)

Conversa sobre un arbre.

P: "Molt bé! què ho has vist alguna vegada?"

A: "Sí"

P: "Què ho heu sentit el que ha dit l'Eulàlia?"

(E.45,I.13. 2<sup>on</sup> Parv.)

Ara bé, quan el professor es dirigeix al grup, B1d, hom troba uns resultats semblants en les dues possibilitats esmentades, 15% i 15%.

La diferència entre els resultats de les dues subcategories B1c i B1d significa una major intenció comunicativa per part del professor envers la participació de tots els alumnes.

Per B1d, hom troba un 4% de produccions en les que el professor usa simultàniament: referir-se al coneixement de l'alumne i portat-lo a reflexionar sobre la tasca immediata.

Ex: Conversa sobre una làmina.

P: "A veure, tenim aquesta làmina, que ara ja podem començar a treballar-la i segur que tots ja la coneixeu de primer que ja l'havíem treballat una mica, però ara sembla que hi treballarem més coses"

Primer de tot pensarem tres coses que hi hagin en la làmina aquesta."

As: (Tots aixequen la mà)

P: "No aixequen les mans només penseu-les.

Les dirà la Isabel"

A: "Un arbre, un banc i una senyora"

(E.62,I.1-3. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Un segon exemple ens mostra un intent de què els alumnes es refereixin a la pròpia activitat, en aquest cas, relacionada amb una tasca escolar.

Explicació d'un conte. El professor incita els alumnes a referir-se a l'activitat realitzada anteriorment.

P: "Vamos, en vez de contestarme muchos días cuando os leo un cuento, ¿qué os mando hacer después?"

A: "Contestar"

P: "Que me escribáis el cuento o un resumen del cuento, ¿no?"

A: "Sí"

(E.74,I.41. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Conversa sobre una làmina que representa una casa.

P: "Ara penseu un moment a casa vostre si pujeu a dalt de tot a dalt de tot quan ja s'acabat, penseu a veure si ho recordeu si a casa vostra teniu teulada o terrat!"

A veure Judith, a casa teva que tens teulada o terrat"

A: "Teulada"

(E.11,I.98-99. 1<sup>er</sup> Parv.)

La parla en aquesta intervenció té una dimensió distinta a l'anterior.

Mentre que en aquesta el tipus de comunicació que es prioritza forma part de la rutina que s'estableix a l'aula, en la segona el diàleg pretèn intercanviar informació i analitzar un aspecte de la realitat pròxima que l'alumne per ell mateix potser no haguès assolit.

S'imposa indicar que els exemples descrits són representatius del tipus de comunicació privilegiada, no obstant no ser freqüent.

Els resultats ens mostren la distribució aleatòria de les diferents funcions en relació a l'articulació amb d'altres en el mateix acte comunicatiu.

Pel que fa a les respostes dels alumnes, observem la següent repartició entre B1a, B1b, B1c i B1d, les respostes més nombroses corresponen a H2 (14 per a B1b), S1 (9 per a B1a, 12 per a B1b i 6 per a B1d), de 7 per a L.

Aquests resultats ens mostren que la interacció comunicativa que s'ha produït en B1b, s'ha concretat en l'alumne en respostes descriptives: de demanda d'atenció, o al contrari, de manca de resposta.

CATEGORIES B2, B3: SOL.LICITACIONS INDIVIDUALS O AL GRUP  
 SOBRE LA DESCRIPCIÓ D'ELEMENTS PRESENTS  
 O ABSENTS DE L'AULA.

Preguntes individuals o al grup sobre elements presents o absents de l'aula. El professor sol.licita que l'alumne faci una descripció de les característiques generals d'aquests, en situació passada, present o futura.

Farem una anàlisi conjunta d'aquests dos tipus de categories comunicatives, per tal com concreten els aspectes encaminats a desenvolupar la funció informativa i pragmàtica.

L'ús de la parla en aquestes modalitats comunicatives correspon a:

- intercanviar informació sobre fets immediats i realitats complexes o abstractes,
- fer participar a l'alumne en el diàleg per mitjà de la presentació regulada, pautaada i sistemàtica dels significats, en el marc d'activitats destinades a desenvolupar els aspectes més rellevants de la realitat contextual més immediata o al contrari, més allunyada, i a activar i orientar el coneixement de l'alumne.

La comunicació ocorre amb els següents components:

- Proporcionar informacions sobre observació i descripció d'objectes i esdeveniments, relacions lògiques (temps, espai, lloc, causalitat, quantitat, identitat) entre els aspectes observats o coneguts a través de la pròpia experiència, (accions, fets viscuts), social i cognitiva sobre el món que l'envolta.

La interacció té com a eix la comunicació que es va filant al llarg del diàleg sobre referents comuns i explícits, preguntes sobre elements presents, o sobre referents només coneguts per l'alumne o pel professor, quan es tracta d'elements absents.



En els resultats dels alumnes, que de manera sintetitzada són en el quadre general d'aquesta macro-categoria, se'ns manifesta el següent ús del llenguatge que deriva de les estratègies d'aproximació als referents propiciada pel professor.

Notem que en un 52% dels intercanvis comunicatius la intervenció de l'alumne correspon a l'acció de designar, d'etiquetar o denominar elements dels continguts tals com fets, esdeveniments, objectes relacionats, o semblants, mentre que per l'acció comunicativa de caire descriptiu o textual la producció és només del 15%, un 21% de respostes sino, la qual cosa ens dóna un 88% de respostes sobre el referent.

Els resultats que acabem d'anotar ens permeten de concloure amb la puntualització següent:

- El discurs conversacional al qual pertanyen aquestes interaccions es interpretat implícitament pels alumnes, en relació a les característiques del context situacional-en el que es dóna.

- Per explicar el fet de les respostes referencials dels alumnes cal recórrer al tractament dels continguts i dels significats que s'estableix en els missatges comunicatius a l'aula.

- Tanmateix, l'ús per part de l'alumnat és el resultat d'un bescanvi organitzat i parlat en el que aquest ha d'establir, una relació entre els referents, i, millor dit, els diversos coneixements que ha elaborat sobre els referents i la pròpia activitat i experiència conscient com a subjecte parlant.

- Ara bé, tanmateix trobem un 6'8% de manca de resposta la qual cosa ens mostra el grau d'adequació de les preguntes del professor a la competència dels alumnes.

Farem una descripció detallada a nivell quantitatiu de les intervencions que hem valorat com a comunicació eficaç en el curs de la interacció a la classe, i les classificarem per ordre de freqüència d'ús en una relació categories/subcategories.

3.5.2.2.2. CATEGORIA B2: SOL.LICITACIONS SOBRE LA DESCRIPCIÓ  
D'ELEMENTS ABSENTS  
DE L'AULA.

QUADRE 16

Resultats totals  
per a la subcate-  
goria B2.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B2a	2	-	-	-	-	-	-	3	5
B2a,B6a1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2a,B6a11	-	-	-	-	2	-	-	-	2
B2a,B6c1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B2a1	4	8	-	-	1	-	-	3	16
B2a1,A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2a1,B2c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2a2	5	4	-	-	3	2	-	2	16
B2b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2b,A2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2b1	1	-	1	-	-	-	-	-	2
B2b2	-	-	-	-	1	1	-	-	2
B2b2,A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2b2,B2d2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2b2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1	1	-	-	-	1	-	-	-	2
B2c12	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2c1a	40	37	1	-	46	3	-	10	137
B2c1a,A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2c1a,A6c	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c1a,A6c1b2a1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c1a,B2c1c	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B2c1a,B2c1d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c1a,B2c1g	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c1a,B6c1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c1b	7	-	-	-	5	-	-	2	14
B2c1b,B1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1b,B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1c	14	5	1	-	8	2	-	2	32
B2c1c,A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2c1c,B2c1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1,B2c1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1d	76	22	2	-	15	3	-	6	124
B2c1d,A3a	3	-	-	-	-	-	-	-	3
B2c1d,B1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1d,B2c1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1d,B6c1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c1e	37	13	-	-	24	2	-	5	81
B2c1e,A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B3c1e,B1a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c1e,B6c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1e,C3e	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c1f	4	1	-	-	1	-	-	-	6
B2c1g	10	5	-	-	2	1	-	3	21
B2c1g,A6c	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c1g,B2c1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c2	1	1	-	-	1	-	-	1	4
B2c2a	21	10	-	-	24	1	-	1	57
B2c2a,B2c2d	1	-	-	-	1	-	-	-	2
B2c2a,B2c2g	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2b	12	2	-	-	3	1	-	1	19
B2c2b,A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2c	34	6	-	-	5	3	-	-	48
B2c2c,B1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2c,B6c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d	109	8	1	-	12	5	-	9	144

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B2c2d, A3a	2	-	-	-	-	-	-	1	3
B2c2d, A3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B2b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B2c2a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c2d, B2c2b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B2c2c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B2c2f	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2c2d, B2d2d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c2d, B6a2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c2d, C2a, D1a1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B2c2d, C3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c2d, D1a2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2c2d, D1a2, A2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c2d, A2b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2e	40	19	-	-	40	4	2	2	107
B2c2e, A3a	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B2c2e, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2e, B2c2g	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2e, B6a2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2c2e, B6c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2e, B6c2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c2e, C3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2f	14	-	-	-	2	-	-	-	16
B2c2f, A6c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2g	7	1	-	-	1	-	-	2	11
B2c2g, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c2g, B2d2e	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2c3a	5	1	-	-	3	-	-	-	9
D2c3a, B5c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D2c3b	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B2c3c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c3d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B2c3e, A6c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2c3f	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2c4, B1a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2d1a	4	-	-	-	1	1	-	-	6
B2d1a, B2d1d, B1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2d1a, B2d2a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2d1c	3	1	-	-	1	-	-	-	5
B2d1c, A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B2d1d	17	2	-	-	-	2	-	1	22
B2d1e	3	-	-	-	1	-	-	1	5
B2d1e, A6d1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2d1g	1	-	-	-	1	-	-	-	2
D2d1g, D2d1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B2d2a	12	7	-	-	2	1	-	-	22
B2d2a, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2d2b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B2d2c	3	1	-	-	-	-	-	2	6
B2d2d	25	-	-	-	4	5	-	3	37
B2d2d, B6b2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B2d2e	8	1	-	-	6	2	-	2	19
B2d2e, C3a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B2d2f	2	1	-	-	-	-	-	1	4
D2d2g	2	-	-	-	2	-	-	3	7
D2d3d	4	-	-	-	-	-	-	-	4
B2d3e	2	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>TOTALS</b>	<b>574</b>	<b>107</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>229</b>	<b>46</b>	<b>3</b>	<b>76</b>	<b>1105</b>

QUADRE 17 Resultats totals: adjuncions subcategoria B2.

B2a	B6	B2a1	A3	B2	TOTAL	B2a2	B2b	A2	B2b1	B2b2	A3	B2	TOTAL	B2b2a
5	4	16	1	1	2	16	1	1	2	2	1	1	2	1
TOTAL						43 (4%)						11 (1%)		

B2c1	B2c12	TOTAL	%	B2c1a	%	A3	A6	B2	B6	TOTAL	%	B2c1b	%	B1	B2	TOTAL	%
2	1	3	0'2	137	12'4	1	2	4	1	8	0'7	14	1'2	1	1	2	0'2
TOTAL				3 (0'2%)				145 (12%)				16 (1'4%)					

B2c1c	%	A3	B2	TOTAL	%	B2c1d	%	A3	B1	B2	B6	TOTAL	%
32	1	1	2	3	0'2	124	11'	3	1	1	1	6	0'5
TOTAL				35 (3'2%)				130 (11'5%)					

B2c1f	%	B2c1g	%	A6	B2	TOTAL	%	B2c1e	%	A3	A6	B1	B6	C3	TOTAL	%
6	0'5	21	2	1	1	2	0'2	219	20	1	1	1	1	1	5	0'4
6 (0'5%)		23 (2'2%)				224 (20'4%)										

B2c2	%	B2c2a	%	B2	%	B2c2b	%	A3	%	B2c2c	%	B1d	B6	TOTAL	%
4	0'4	57	5	1	0'1	19	1'7	1	0'1	48	4'3	1	1	2	0'2
TOTAL		4 (0'4)		58 (5'1)		20 (1'8)		50 (4'5)							

B2c2d	%	A3	B1	B2	B6	C2	C3	D1	D2	TOTAL	%	B2c2e	%	A3	B2	B6	C3	TOTAL	%
144	13	4	1	6	1	1	1	2	1	17	1'5	107	9'6	1	2	3	1	7	0'6
TOTAL											161 (14'5%)				114 (10'2%)				

B2c2f	%	A6	%	B2c2g	%	A3	B2	TOTAL	%
16	1'4	1	0'1	11	1	1	1	2	0'2
TOTAL		17 (1'5%)		13 (1'2%)					

B2c3a	B5	B2c3b	B2c3c	B2c3d	B2c3e	B2c3f	B2c4 B1
9	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		10		1		1	

QUADRE 18. Resultats totals: adjuncions subcategoria B2c2d.

B2c2d	%	A3	B1	B2	B6	C2	C3	D1	D2	TOTAL	%
144	13	4	1	6	1	1	1	2	1	17	1'5
TOTAL		161 (14'5%)									

En el quadre observem que la modalitat B2c2d, en la que el professor sol·licita un tipus de comunicació referida a descriure la identitat d'objectes o fets absents del contexte de la classe, ha estat la més utilitzada, 14'5%, en relació al total de la categoria.

A aquest propòsit vegem:

Diàleg sobre la descripció i enumeració de conceptes sobre el tema "els arbres".

P: "O sigui, hi ha les arrels, que ha dit el Marc. Després hi ha el tronc, hi ha les branques, i ara pensem tot el que hi pot haver a les branques, qui ho sap?

El Marc"

A: "Fulles"

P: "Fulles, i què més hi pot haver?"

A: "Pomes"

P: "Poden haver pomes, fruits, què més?"

A: "Peres"

P: "Què més?"

A: "Pinyes"

(E.45,I.30-35. 2<sup>on</sup> Parv.)

P: "Escolta, i a dalt del tronc, què és el que hi ha?"

A: "Fulles"

(E.45.I.27. 2<sup>on</sup> Parv.)

Es remarquen en els resultats unes altres construccions que comporten en una mateixa intervenció del diàleg la incrustació de dos o més funcions, la significació de les quals pot ser simultània o, al contrari, provenir d'un enunciat en ordre.

És evident, que és un procediment emprat per tots els professors, i repetidament, al llarg del nostre estudi. D'entre aquestes produccions només ens referirem a aquelles que ens aportin indicacions, encara que notarem la presència per tal de mostrar la complexitat dels professors en la interacció.

Tot seguit trobem la subcategoria B2c1a, la intenció de comunicació es concreta en la demanda individual de descripció d'accions o esdeveniments absents en el passat, amb un 13% de les produccions interactives.

## QUADRE 19

Resultats totals: adjuncions subcategoria B2cla.

B2cla	%	A3	A6	B2	B6	TOTAL	%
137	12'4	1	2	4	1	8	0'7
TOTAL		145 (13%)					

Un exemple d'aquest tipus d'intervenció és:

Conversa professor-alumne sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "Bé, a veure, quina taula li tocarà ara? A la taula del triangle. Què vas fer, Romina?"

A: "Vaig anar a la tenda de la meva mare"

P: "I què vas fer a la tenda de la teva mare?"

A: "Vaig mirar contes"

P: "Vas mirar contes, i què més vas fer?"

A: "I després vaig anar a dinar a casa dels avis"

(E.4, I.65-68. 1<sup>er</sup> Parv.)

La subcategoria B2cl<sub>d</sub> consisteix en la demanda de descripció de la identitat dels elements absents en relació a un fet passat.

Vegeu en el quadre 20 com es reparteixen les accions comunicatives.



L'acte comunicatiu que hem esmentat té una notació d'un 11%, en relació al total, no obstant això, subsisteixen les intervencions articulades.

L'exemple següent és una bona mostra de l'ús que es prioritza en aquesta modalitat de diàleg.

QUADRE 20. Resultats totals: adjuncions subcategoria B2cld.

B2cld.	%	A3	B1	B2	B6	TOTAL	%
124	11	3	1	1	1	6	0'5
TOTAL		130				(11'5%)	

Conversa sobre una visita al parc zoològic.

P: "A veure, Jordi"

A: "Vam anar a un parc molt gran"

P: "I com es deia aquell parc tan gran que vam travessar i vam esmorzar? Bernat"

A: "El parc del Parlament"

P: "Hi ha el Parlament allà, però no és ben bé el parc del Parlament Albert?"

(E.65,I.6-9. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

A, B2c2e, on el diàleg tracta de la descripció de la qualitat dels elements en el passat individualment.

Diàleg professor-alumnes que sorgeix del comentari d'una visita al parc zoològic.

P: "Sí, però, el rinoceront com camina?"

A: "Amb quatre potes"

P: "De quatre potes, molt bé! I com és, Alex, el rinoceront?"

A: "Mitjà"

P: "El rinoceront és mitjà?"

(E.3,I.75-78. 1<sup>er</sup> Parv.)

Aquestes dades ens indiquen que la sol·licitació del mestre s'ha centrat, principalment, en aspectes de la descripció de la realitat inobservable, és a dir, no perceptible en l'espai físic immediat.

Pel que fa a la resta de les categories, cal destacar la presència de B2c2a amb un 5'5%.

Conversa sobre els ànecs. Referència a diferents característiques d'aquests.

P: "Estaven en una incubadora. Però, com neixen?"

A: "Amb uns ous"

P: "Surten amb uns ous"

(E.46,I.6-7. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa professor-alumne sobre el "naixement d'un nen".

P: "¿Pero hay una tela o no?"

A: "Hay una tela"

P: "¡Ah! Está bien, y entonces, ¿qué hace el niño allí dentro? ¿Puede caer?"

A: "Si se cae no se hace daño"

P: "Muy bien"

"¿Y si se cae?"

A: "No se hace daño"

(E. (E.43,I.109-111. 2<sup>on</sup> Parv.)

B2c2c, es refereix a l'acció comunicativa que porta sobre la descripció de temps, lloc o espai absents en l'anàlisi de la classe, però tractats en present en el diàleg. Destaca per aquesta subcategoria un 4% de produccions.

Conversa professor-alumnes sobre el tema dels "arbres".

P: "Què és el que surt de les arrels?"

A: "Els arbres"

P: "Les fruites, d'on surten?"

A: "Del tronc"

P: "Del tronc?"

A: "De les branques"

P: "De les branques, però d'un altre lloc"

A: "D'algunes fulles surten les fruites"

(E.45,I.89-92. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "¿Tus abuelos ya se han ido? ¿o se van a que dar algún día en casa?"

A: "Se van a quedar unos días"

P: "¿Dónde viven tus abuelos?"

A: "Muy lejos"

(E.48,I.38-39. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

La subcategoria B2d2d, representa el 3'3% de les produccions i fa referència a la identitat d'elements absents.

El mestre es dirigeix al conjunt de la classe, i usa expressions i comentaris de caire informatiu actualitzant en el diàleg el coneixement dels alumnes sobre el tema del qual es parla.

Conversa professor-alumnes sobre "tres dies de festa".

P: "A veure, qui se'n recorda, quines botigues estan obertes el diumenge, Carles?"

As: "Les de diaris"

P: "Les de diaris, mira, les botigues que venen diaris, quines més?"

As: "També n'hi ha algunes que també venen croissants, que també hi ha alguns que volen croissants, el diumenge"

(E.49, I.24-25. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

per la resta de categories notem una producció del 0'8% al 2%, la qual considerem en general no significativa en quan a la seva freqüència quantitativa (vegeu quadre 20)..

Tanmateix, destaquem pel seu relleu els que presentem tot seguit:

El diàleg porta sobre l'explicitació dels significats de la parla. El professor exten i desplega la seva generalització, per la qual cosa procedeix a relacionar la descripció de les qualitats, funcionalitat, quantitat, situació en l'espai, d'objectes absents amb els fets viscuts pels alumnes.

Descriure en el passat les qualitats dels elements a nivell individual. Conversa sobre una visita al parc zoològic.

P: "A veure, Marta, quin és el peix, dels que vam veure, que et va agradar més?"

A: "El que tenia moltes galtes"

P: "I de quin color era? Explica-ho"

"I tenia la mateixa forma que tots els peixos?"

A veure, quina forma més o menys tenia?"

A: "Tenia la cua més llarga"

P: "I tenia aletes?"

A: "Sí"

(E.65, I.19-22. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Conversa professor-alumnes basada en la lectura d'un llibre de text.

P: "I com era aquesta noia?"

A: "Maca"

P: "Com era aquesta noia, Oriol?"

A: "..."

(E.67, I.72. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Descripció en el present la quantitat d'elements. Conversa professor-alumnes sobre "el naixement d'un nen".

P: "Hoy estamos a martes, ¿cuántos días tiene esta niña?"

A: "Cinco"

A: "Cinco"

P: "Cinco días, no tiene un año, ¿verdad que no tiene un año? Si tenía un año casi andaría"

A: "Pues seño..."

A: "Un niño"

A: "Seño"

(E.43, I.41-42. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa professor-alumnes sobre el tema de l'accentuació dels mots".

P: "En Ripollet, ¿hay más de una panaderia o sólo hay una?"

A: "..."

(E.53,I.6. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Descripció de lloc, temps i espai a nivell individual.  
Conversa professor-alumnes sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "David, què m'explicaràs a on has anat dissabte i diumenge?"

A: "A Esparreguera amb els meus amics, i em vaig quedar a dinar a casa"

P: "Qui són els teus amics?"

A: "L'Ivan i la Sílvia."

(E.40,I.5-6. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa professor-alumnes sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "¿Dónde se montó?"

A: "En una silla que había"

P: "¿Dónde? ¿En la calle?"

A: "No, allí en el..."

A: "En la pantalla"

P: "¿En la pantalla?"

A: "No, en el cohete"

(E.48,I.73-75. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Descripció en el passat de la funcionalitat dels elements a nivell individual.

En aquesta seqüència, el professor dialoga amb un alumne sobre el tema dels "edificis públics".

P: "Vamos a ver, empieza por alguna cosa; el ayuntamiento, ¿para qué nos servía?"

A: "Para mandar cartas"

P: "¡Hu! ¿El ayuntamiento para mandar cartas?"

¿Eso qué era?"

As: "La oficina de correos"

(E.12,I.15-16. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Descripció en el present de la funcionalitat dels elements a nivell individual.

Conversa sobre la descripció de conceptes.

P: "Qui la fa servir, aquella taula?"

A: "Nosaltres"

(E.13,I.6. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Descripció de la funció dels elements.

Experiència de llengua parlada sobre les diferents característiques dels arbres.

P: "Mireu, el Joan diu que amb una destral o també amb una serra poden tallar un tronc. Qui sap què fan servir?"

A: "Una destral"

P: "Una destral o una serra. I després, d'aquesta fusta, què se'n fa del tronc de l'arbre?"

A: "Foc"

P: "Foc, una cosa. Què més?"

A: "El meu avi té una serra que l'engegues i el poses a l'arbre i cau l'arbre"

P: "És una serra mecànica"

A: "Sí"

P: "I un cop tenim la fusta tallada, pot servir per fer foc. Per què més?"

A: "Per fer cadires"

P: "Per a fer cadires i per què més?"

A: "Fusta"

(E.45,I.55-60. 2<sup>on</sup> Parv.)

Descripció de la relació causa-efecte, en el present.  
En aquesta seqüència, el professor centra l'atenció dels alumnes envers les diferents característiques de l'objecte descrit, un ànec.

P: "I sabeu per què és aquest bec una mica aplanat?"  
No us ho ha explicat ningú?"

A: "No"

(E.46, I.27. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa sobre descripció de conceptes.

P: "I per què anava saltironant?"

A: "Perquè sí"

(E.13, I.56. 1<sup>er</sup> Parv.)





	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B3d2	20	-	-	-	1	1	-	-	22
B3d2, B3d3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d2, D1b2	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B3d3	4	1	-	-	2	-	-	1	8
B3d3, A5b, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B3d4	67	2	-	-	5	3	-	6	83
B3d4, 2b3d6	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, A5b	1	-	-	-	1	-	-	-	2
B3d4, A6d1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, B2e1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, B3d7	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, D1a2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d4, A6d, B3d4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d5	8	1	-	-	-	-	-	1	10
B3d6	7	1	-	-	8	-	-	4	20
B3d6, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d6, A6c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d6, B6b2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d6, C3a, B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3d7	6	-	-	-	-	-	-	-	6
B3d7, A3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3db	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B3db, A4b, B6b21	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B3e1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B3f1	-	-	-	1	-	-	-	-	1
TOTALS	376	54	6	1	95	15	7	41	595

QUADRE 22. Resultats totals: adjuncions subcategoria B3.

B3a	%	A3a	A5a	B3c6	TOTAL	%	B3a1	%	B3a2	%	B3c1	%	B3a6	%
73	12	1	1	1	3	0'5	3	0'5	4	0'6	1	0'2	1	0'2
76 (12'73)							3	0'5	5 (0'8)			1	0'2	

B3c1	%	B3c1	B5b1	TOTAL	%	B3c2	%	A3a	B1a	B2c1d	B3c4	B6a2	D1a2	TOTAL	%
42	7	2	1	3	0'4	05	14	3	1	1	3	1	1	10	1'6
45 (7'43)						95 (14'8)									

B3c2b	%	B3c2d	%	B3c3	%	A3b	%	B3c3d	%	B3c3E	%	B3c3g	%
1	0'1	1	0'1	17	3	1	0'1	1	0'1	1	0'1	1	0'1
1				0'1	18 (3'23)		1	0'1	1	0'1	1	0'1	

B3c4	%	A2b	A3a	B3c2	B3c4	B3d4	TOTAL	%	B3c5	%	A3a	B3c4	B6b2	TOTAL	%
33	5'5	1	12	4	1	1	19	3'1	14	2'3	1	1	1	3	0'5
52 (8'63)								17 (2'81)							

B3c6	%	A3a	A3b	B1b	TOTAL	%	B3c7	%	B3c8	%	A3a	%
58	9'7	1	1	1	3	0'5	10	1'6	8	1'3	1	0'1
61 (10'24)						9 (1'43)						

B3d2	%	B3d3	%	D1b2	%	B3d3	%	A5b	%
22	3'6	1	0'1	2	0'3	8	1'3	1	0'1
22 (3'63)		3 (0'43)			9 (1'43)				

B3d4	%	B3d6	A5b	A6d1	B2c1d	B3c4	B3d6	B3d7	D1a2	TOTAL	%
83	14	1	2	1	1	1	1	1	1	9	1'5
92 (15'53)											

B3d5	%	B3d6	%	A3a	A6c1	B6b2	C3a	TOTAL	%
10	1'6	20	3'3	1	1	1	1	4	0'6
24 (3'93)									

### 3.5.2.2.3. CATEGORIA B3: SOL·LICITACIONS SOBRE LA DESCRIPCIÓ D'ELEMENTS PRESENTS A L'AULA.

A la categoria B3, el professor preguntà sobre elements presents a la classe.

Una part considerable, 25% de les activitats comunicatives classificades en aquesta categoria tenen en comú l'objectiu de dirigir i fer participar l'alumne en el diàleg que té lloc en relació a l'expressió parlada sobre un referent: el contexte perceptible que es manifesta de forma variable, movable, i que es construeix en el curs de les sessions d'aprenentatge.

En quan a l'ús hom pot apreciar primerament pel nombre de produccions, la categoria descriure els aspectes referents al lloc, al temps i a l'espai presents, de la qual s'esdevenen un 14% de les emissions verbals d'aquesta modalitat comunicativa.

Les preguntes del mestre poden ser directes,

Diàleg sobre una làmina: "la casa".

P: "A veure, Judith, a on és la senyora?"

A: "Aquí"

P: "Molt bé. Elisa i el pare a on és?"

A: "Aquí"

P: "Molt bé"

Mariona i l'ocell? Què has dit l'ocell o molts ocells?"

A: "Dos"

P: "Dos. A on són els ocells que tu has vist?"

A: "Allà dalt"

P: "Molt bé.

Laia a on és el tocino, el porc? Mira que hi ha molts animals, no t'equivoquis"

A: "Aquí"

P: "A veure picots, això també és un tocino?"

A: "No, volia dir allò"

P: "Molt bé, Laia.

Francesc, a on és el sol? Diguens-ho bé"

A: "Aquí"

P: "Aquí, molt bé.

Albert, i el tractor? A on està el tractor?"

A: "Allà"

(E.11,I.45-53. 1<sup>er</sup> Parv.)

o ser formulades indirectament. (B3c2)

Diàleg sobre una làmina: "la cuina".

P: "Ara el Francesc ens dirà si troba un lloc a on s'hi pot posar a sobre el menjar"

A: "No"

P: "No? Vine que ho veuràs més bé. Veus alguna cosa per posar al damunt el menjar?"

A: "Sí, la nevera"

(E.24,I.89-90. 1<sup>er</sup> Parv.)

Amb el mateix nombre d'interaccions que la categoria anterior, 14%, hem posat de manifest l'única modalitat comunicativa, d'entre les que van dirigides al col·lectiu d'alumnes, que hom pot apreciar a nivell quantitatiu. Aquest fet s'esdevé en els missatges que consisteixen en una descripció dels referents comuns i observables, com en els diàlegs següents: (B3d4)

Conversa professor-alumne que gira al voltant de l'observació de la làmina d'un menjador.

P: "Vino, ¿y esto qué es?"

A: "Leche"

P: "¿Leche o agua?"

A: "Agua. No, agua no"

P: "Y en la mesa pequeña ¿qué hay?"

A: "Un cenicero"

(E.23,I.29-31. 1<sup>er</sup> Parv.)

Conversa sobre una visita al parc zoològic. En aquesta seqüència, els alumnes descriuen unes fotografies que han portat de casa.

P: "Escolteu. En aquestes fotografies que tenim hi ha uns que no són animals. Què són? Hi ha uns que són animals o què són?"

A: "Nens"

P: "Nens, molt bé"

"Nens petits"

"L'Anaïs, qui és l'Anaïs?"

A: "La meva germana"

P: "I aquest nen d'aquí, qui és?"

A: "El meu germà"

P: "I com es diu, el teu germà?"

A: "Xavier"

(E.3, I.126-131. 1<sup>er</sup> Parv.)

Un altre tipus de subcategoria, present amb un nombre elevat de realitzacions, 12%, correspon a quan el professor usa la parla per fer requeriments apropiats tals com, preguntes de caire general, les quals pretenen que l'alumne descrigui i representi la realitat. (B3a)

El professor usa la parla per fer requeriments apropiats tals com, preguntes de caire general, les quals pretenen que l'alumne descrigui i representi la realitat.

Aquesta actuació deixa als alumnes la possibilitat d'argumentar i comunicar la pròpia competència en cada situació concreta.

N'és una mostra:

Diàleg sobre l'accentuació de mots. En aquesta seqüència, el professor sol·licita als alumnes la descripció global d'una làmina. (B3c)

P: "Roger, com li diries d'aquesta làmina?"

A: "La classe"

P: "La classe"

"A veure, Monton, tu com n'hi diries?"

A: "L'escola"

P: "L'escola"

"Ignasi, tu com n'hi diries?"

(E.53,I.36-39. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

En el que el professor es dirigeix a un alumne. (B3b)  
Es dirigeix al grup:

Diàleg professor-alumne sobre un conte: "Els gossos".

P: "De què es tracta, aquest conte? A veure, què sabem?"

A: "De gossos"

(E.25,I.12. 1<sup>er</sup> Parv.)

L'activitat didàctica tracta de l'observació de la làmina "Ana le da flores a su madre". (B3c)

A: "Las hojas"

P: "¿De qué son estas hojas?"

A: "De los árboles"

P: "Sandra, ¿qué más?"

A: "Ana está con su mamá y le está dando las flores"

P: "Muy bien, Sonia, ¿tú que ves aquí? Sonia, ¿qué ves?"

A: "Las nubes"

(E.33,I.38-41. 2<sup>on</sup> Parv.)

Es notori d'observar que en aquesta activitat comunicativa el professor prefigura la intenció o l'objectiu de la resposta específica de l'alumne.

Destaca que aquesta consisteix en moltes ocasions en denominacions, com en aquesta categoria en què la resposta correspon a la meitat, 36.

Tot seguit, amb un 10% de les produccions, trobem la categoria que representa l'acció comunicativa de sol·licitar la descripció de les qualitats dels elements.

En les preguntes, els professors utilitzen la forma com està?, com és?.

N'és una mostra:

En aquesta seqüència, el professor sol·licita una descripció de les mesures d'uns elements. (B3c6)

P: "Prou, no n'hi vols posar més?"

A: "No"

P: "Com està, ara, aquest pot?"

A: "Mig"

P: "Com ho dius, tu, Clara, que està aquest pot que ha omplert el Marc?"

A: "Mig ple"

(E.29, I.48-50. 2<sup>on</sup> Parv.)

A la modalitat, descriure la identitat dels elements presents, hom observa un 9% de realitzacions. (B3c4)

Conversa sobre la història d'un conte en vuit làmines.

P: "Sí, doncs vine aquí, que ens l'aniràs explicant.  
A veure, explica'ns-el"

A: "Aquí estan en una gàbia dormint"

P: "I qui són els que estan en una gàbia dormint?"

A: "Dos gossos"



- P: "Dos gossos, molt bé. A veure, què més?"  
 A: "I aquí una senyora ve a comprar un gos i tots dos ploren"  
 P: "Tots dos ploren, per què deuen plorar?"  
 A: "Perquè no se'n van junts"  
 P: "Perquè no se'n van junts, molt bé"  
 A: "Aquí el gos s'ha amagat a sota l'armari"  
 (E.25,I.74-78. 1<sup>er</sup> Parv.)

Un 7% dels intercanvis fan referència a unitats comunicatives que ocorren a l'interpretar accions o esdeveniments observats a nivell gràfic o d'altres.

Els exemples següents, diàleg sobre un conte representat en vuit làmines, i, diàleg sobre activitats psico-motors, són una mostra del que acabem d'afirmar. (B3c)

- P: "Una nena i un gos. I què fa la nena?"  
 A: "Donar-li menjar al gos"  
 P: "Li dona menjar al gos"  
 I el gos què fa?"  
 (E.25,I.33-35. 1<sup>er</sup> Parv.)

- P: "A ver, ¿qué más? ¿qué hace Mónica, qué hace?"  
 A: "Pasar por las hojas"  
 P: "Pasar por las hojas"  
 Ahora lo haremos, ahora Olga, ahora Mónica lo va haciendo, y tú, Olga, nos dirás lo que hace Mónica más fuerte, y ahora ¿qué hace?"  
 A: "Partiendo troncos"  
 (E.9,I.121-124. 1<sup>er</sup> Parv.)

Pel que fa a la resta de categories amb intervencions dirigides al grup de la classe observem un nombre de produccions baix, una mitja d'un 3%.

Heus aquí uns exemples d'aplicació d'aquestes:

En un diàleg sobre l'accentuació de mots, la pregunta del professor es centra en la situació en l'espai en un element de caràcter lingüístic, una paraula. (B3d2)

P: "Jo dic ca-di-ra, ca-di-ra, a on estarà la forta? Cadira, a veure quantes parts té aquesta paraula?"

A: "Tres"

P: "Tres, ca-di-ra. A on està la forta?"

A: "La última"

(E.53,I.52-53. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

E En aquests fragments de diàleg, se'ns mostra la descripció de qualitats i de causa-efecte en aspectes observats a l'aula. (B3d6)

Conversa sobre l'observació i la classificació dels fruits de la tardor.

P: ¿Se puede comer así?"

A: "Hay que pelarla"

P: "Y la manzana, ¿se come como la nuez?"

A: "No"

A: "Sí"

A: "No, no"

(E.32,I.72-74. 2<sup>on</sup> Parv.)

Conversa sobre l'observació de la làmina "Ana le da flores a su madre". (B3d5)

P: "Ah! ¿qué os parece, en la casa puede vivir alguien?"

A: "Ana. Ana que ha salido de su casa"

P: "Fijaos, hay humo, ¿y si hay humo qué pasa?"  
(E.33,I.31-32. 2<sup>on</sup> Parv.)

Una altra dimensió que hom pot apreciar correspon a les preguntes sobre l'anticipació en els actes comunicatius en relació a l'activitat de la classe. (B3e1)

Aquesta acció verbal se'ns presenta en una seqüència de diàleg sobre manipulació i observació dels conceptes de mesura en el sorral del pati de l'escola.

P: "Ara l'Oriol agafarà el pot que tenia la Laia, que estava plè fins dalt, i el deixarà que estigui gairebé plè. A veure, com el deixarà?  
Què hi farà?"

(E.29,I.32. 2<sup>on</sup> Parv.)

o bé,

P: "Què ha de fer per a deixar-lo quasi bé plè?"

A: "N'ha de treure una miqueta"

(E.29,I.34. 2<sup>on</sup> Parv.)

Una altra acció verbal que destaquem és la que correspon als requeriments del professor relatius a l'aplicació d'un mot a una acció, un esdeveniment o a un objecte presents o absents de la classe.

Aquesta acció comunicativa ha estat produïda solament en 85 bescanvis entre professor i alumne.

Conversa sobre el reconeixement de formes en l'espai de la classe. En aquesta seqüència, el professor sol·licita de l'alumne l'explicació correcta d'un mot.

P: "Y Esteban, ¿qué había hecho en el suelo?"

A: "He fet aixins"

P: "I com es diu fer aixins?"

Què has fet primer?"

A: "Una carrera"

(E.13, I.18-20. 2<sup>on</sup> Parv.)

El professor demana als alumnes que apliquin un mot a les transformacions que estan observant.

Diàleg sobre la precisió semàntica d'alguns conceptes.

P: "Ple, com més podríem dir que està?"

A: "Molt ple"

P: "Com més podríem dir que està?"

A: "Omplert"

(E.29, I.5-6. 2<sup>on</sup> Parv.)

Diàleg sobre els diferents sons. El professor sol·licita la reflexió dels alumnes sobre la representació d'un mot.

P: "Ara, jo us preguntaré una paraula que la poguem dir amb dues vegades, aneu pensant. Molt bé, i vosaltres també. Ja ho heu pensat?"

A: "Sí"

P: "Amb dues vegades. I com en diem d'aquestes que les  
diem amb dues paraules?"

A: "Cintes"

(E.44,I.101-102. 2<sup>on</sup> Parv.)

## 3.5.2.2.4. CATEGORIA B4:

SOL.LICITA DELS ALUMNES LA COMPARACIÓ ENTRE  
ELEMENTS ABSENTS I PRESENTS DE LA CLASSE.

Aquesta categoria engloba les intervencions comunicatives dels mestres que fan que l'alumne relacioni aspectes d'elements presents, per tant, perceptibles, amb d'altres absents a l'aula, però coneguts per l'experiència dels alumnes.

L'expressió verbal més usual per part de l'ensenyant ha estat B4a amb 50% de les produccions i B4c amb el 23% de la categoria B4.

Això suposa que el 73% de les intervencions del mestre consisteixen en sol.licitar a un alumne concret la comparació de diferents característiques entre elements absents

Diàleg sobre una làmina.

P: "I tu, què hi veus, Miriam?"

A: "Un rellotge"

P: "Un rellotge? Ah! sí. Que en tens de rellotge a casa?"

A: "Sí"

P: "I per què serveixen els rellotges?"

A: "Per veure quina hora és"

(E.21, I.77-79. 2<sup>on</sup> Parv.)

i presents de la classe,

Construir frases amb dues paraules.

P: "Jo us diré tres paraules i vosaltres em direu en què s'assemblen. Per exemple, si jo dic: poma, pera i raïm, em direu s'assemblen perquè són fruites. A veure, Joana doncs, gat, porc i peix"

A: "Perquè són animals"

(E.38, I.19-20. 2<sup>on</sup> Parv.)

Malgrat la seva importància, l'adreça al grup és molt poc representada.

Esmentem els exemples corresponents. Per B4b,

Diàleg alumnes-mestre sobre un tema d'interès: "el carrer".

P: "Com aquesta fàbrica d'aquí al darrera, us hi heu fixat?"

A: "L'estant fent"

(E.42,I.50. 1<sup>er</sup> Parv.)

Per B4d,

Conversa sobre conceptes relacionats amb el llibre de text.

P: "Son redondos, son alargados, son pequeños o grandes o son todos iguales, ¿o qué?"

A: "Las barras de pan son alargadas, y..."

A: "Hay otros que son redondos"

P: "Hum..., y por ejemplo, las barras que son alargadas, las barras de pan que son largas, ¿son todas grandes? ¿todas son igual de grandes?"

A: "De todas iguales de grandes, no"

P: "Entonces, ¿qué pasa? ¿que hay más grandes unas y otras más pequeñas?"

A: "Otras son más medianas"

(E,55.I.87-89. 2<sup>on</sup> Parv.)

Un altre aspecte a destacar és el fet que gairebé la totalitat d'aquests intercanvis solen ser emessos de forma aïllada, sense ser combinats amb d'altres modalitats de comunicació. Això succeeix en el 90% dels casos.

En aquestes modalitats comunicatives els alumnes responen utilitzant denominacions, un 50%, i, monosíl·labs, si no, en 27'5%, tal com es pot comprova en l'exemple que acabem de presentar per B4a.

Destaquen les respostes de tipus descripció, per la seva poca quantia un 8'6%, fet que ocorre degut al tipus d'intercanvi comunicatiu de què es tracta.

Per la resta de categories subsisteixen un 5% de sol·licitacions de l'atenció del professor, un 2% de suggerències per la realització d'alguna activitat sobre el tema; mentre que la manca de resposta és del 6'8%.

#### QUADRE 23

Resultats totals per a la subcategoria B4.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B4a	18	-	-	-	7	1	1	1	28
B4a B1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B4c	5	2	-	-	3	1	-	-	11
B4c B2c1e	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B4c B6a2, A6c	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B4b	2	-	-	-	4	-	-	1	7
B4b A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B4b B6b1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B4d	2	1	-	-	1	-	-	1	5
B4c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B4d1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
TOTALS	29	5	-	-	16	3	1	4	58



## 3.5.2.2.5. CATEGORIA B5:

SOL.LICITA UNA EXPRESSIÓ DE LES INTENCIONS  
I ELS SENTIMENTS PROPIS DE L'ALUMNE  
EN RELACIÓ A L'ACTIVITAT.

Aquesta categoria inclou aquelles preguntes del professor que fan referència a l'acció de projecció i/o projectar-se en els elements que intervenen en l'activitat que s'està realitzant.

Distingim dues subcategories diferenciades:

1.- Quan és el professor el que suggereix als alumnes a través de la seva pregunta, la projecció de sentiments, intencions, etc... envers aspectes de l'activitat que s'està realitzant.

Il·lustrem aquesta acció comunicativa amb fragments que pertanyen al diàleg que es produeix en relació a un conte.

El primer exemple fa referència a una pregunta dirigida a un alumne.

P: "No mira el menjar. No vol menjar, així?"

A: "Està mirant el menjar"

P: "Està mirant el menjar, i vol menjar o no, Alex?"

A: "No"

(E.25,I.37-38. 1<sup>er</sup> Parv.)

P: "I se'n van contents? Què us sembla?"

As: "No"

As: "Sí"

P: "Si que se'n van contents, Miquel?"

A: "No"

P: "No"

A: "Em sembla que els hi he vist les llàgrimes"

(E.25,I.22-23. 1<sup>er</sup> Parv.)

2.- Quan el professor sol·licita que l'alumne expressi intencions, sentiments pròpis en relació a l'activitat.

## QUADRE 24

Resultats totals per a la subcategoria B5.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B5a	2	-	-	-	5	-	-	-	7
B5a,A3a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B5a,B2c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B5a,B6d2	-	-	1	-	-	-	-	-	1
B5b	3	-	-	-	-	-	-	1	4
B5b,A6d	-	-	-	-	5	-	-	-	5
B5b,B1b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B5c	5	1	1	-	17	1	1	2	28
B5c,B2c1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B5c,B2c1e,B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B5c,B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B5c,B2c2e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B5c,B6b2,A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B5d,B3d4	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B5d	3	-	-	1	7	1	-	2	14
<b>TOTALS</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>67</b>

Com es pot veure en la seqüència present, el professor dialoga amb l'alumne sobre activitats referides al llibre de lectura.

P: "Ni croissants, ni ensaimadas, ni cocas,  
¿no hacen cocas?"

A: "Sí"

P: "Hum, te gustan las cocas?"

A: "Sí"

A: "A mi sí, pero no hay"

(E.55, I.75-76. 2<sup>on</sup> Parv.)

En el segon exemple el professor es dirigeix al col·lectiu, en un diàleg sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "Y ¿qué?, ¿qué os pareció la película?"

As: "Bien"

P: "Sí, ¿también la viste, Olga?"

A: "Yo no"

As: "Yo sí, yo sí"

(E.48, I.89-90. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

La diferència entre les dues subcategories consisteix en què en la primera que hem esmentat l'alumne ha d'identificar una activitat externa, mentre que en la segona són els propis sentiments o la pròpia opinió els que són requerits, la qual cosa ha estat produïda en un 33% de les intervencions de caràcter individual i en un 16% adreçades a tot el grup.



	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
B6b2, B2b2a, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6b2, B3b4	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B6b2, B6a2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6b21	1	1	-	-	1	-	-	2	5
B6b22	-	-	-	-	2	1	1	1	5
B6b32	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B6c	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B6c1	9	4	-	-	14	3	-	2	52
B6c1, A2b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B6c1, A4a, B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6c1, B1a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B6c1, B1c	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6c1, B2c1c	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6c1, B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6c2	10	11	3	2	7	4	1	6	44
B6c2, A6c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B6c2, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6c2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6c2d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B6c3	2	-	1	-	1	1	-	2	7
B6c3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6d1	5	2	-	-	4	3	-	4	18
B6d1, A3a	1	2	-	-	-	-	-	1	4
B6d1, A3b	-	1	-	-	-	-	-	1	2
B6d1, A5b, B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6d2	4	2	-	-	5	5	-	6	22
B6d2, A3a	1	-	-	-	-	1	-	-	2
B6d2, A3a, B2a2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6d2, A3b	-	2	-	-	1	-	-	-	3
B6d2, B1b	1	-	-	-	-	1	-	-	2
B6d2, B2c2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6d2, B2d2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6d2, B3c5, C2a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B6d2, B6b2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B6d2, B6c1a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6d22	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B6d2d, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6d3	-	1	3	-	2	5	2	1	13
B6d3, A2b	-	-	-	-	-	-	1	-	1
B6e1	15	5	13	-	12	1	-	1	47
B6e1, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6e1, A6c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6e1, B1a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B6e1, B2c1a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6e1, B2c1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6e1, B2a	2	-	-	-	-	-	-	-	2
B6e2	12	1	-	-	-	-	-	-	13
B6e3	2	-	-	-	-	1	2	2	7
B6f1	1	-	-	-	-	2	-	-	3
B6f1, B2d2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6f2	2	1	-	-	1	-	-	-	4
B6f21	-	-	-	1	1	-	-	2	4
B6f21, A2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6f3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B6f3, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B6f3, B6d2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
TOTALS	103	47	28	5	114	40	7	51	395

3.5.2.2.6. CATEGORIA B6: REQUEREIX ALS ALUMNES QUE PARLIN  
SOBRE LA PRÒPIA ACTIVITAT O LA DEL GRUP.

Hem agrupat en aquesta categoria els enunciats comunicatius del professor que regeixen un ús de la parla centrat en l'emissió de valoracions informatives sobre l'activitat de la classe o la pròpia acció.

Les preguntes del mestre, tals com "algú sap?", "què has dit?", van dirigides explícitament a què l'alumne formuli i interpreti mitjançant la llengua parlada les accions realitzades en el curs de les activitats didàctiques.

Podríem considerar que el referent és el dir de l'alumne en relació a la representació de la seva acció.

Diàleg sobre l'observació d'un "ànec".

P: "A veure, l'Elisabeth ens vol dir una altra cosa"

A: "Que tenen les ales molt petites i poden volar, però de molt baix a terra"

P: "Molt bé, tu ho has vist alguna vegada?"

A: "No, però jo a casa meva tinc un puzzle que surt un ànec amb les ales molt petites"

(E.46, I.44, 2<sup>on</sup> parv.)

La modalitat expressiva de més ús ha estat la que correspon a informacions puntuals sobre el coneixement que l'alumne té d'aspectes de l'activitat de la classe.

P: "Maria Bruna ens explicarà tot el que sap sobre els ànecs"

A: "Els ànecs es mengen la caca i el vem comprar a una finca que també hi havien peixos"

P: "I com eren els ànecs?"

A: "Grans"

A: "No, eren petits"

P: "La Maria Bruna ens explicarà si sap com neixen els càrrecs, si ho ha vist o l'hi ha explicat algú"

A: "No ho he vist"

(E.46, I.1-3, 2<sup>on</sup> Parv.)

L'alumne explica i relaciona la seva experiència amb les de les activitats de la classe.

De fet, sembla que aquesta sol·licitació tingui com a intenció el que s'analitzi, interpreti i descrigui la pròpia participació, el propi dir, enllaçat amb els mitjans i els objectius assolits o a assolir en el procés d'interacció en la tasca.

Podriem dir que el referent el constitueix la mateixa acció.

Per nombre d'ús, en segon lloc, trobem la subcategoria B6e1 amb el 14% del total.

En aquest intercanvi comunicatiu la pregunta del professor porta sobre el procés de desenvolupament de la pròpia activitat de l'alumne o del grup. La pregunta pot situar l'acció en el passat, en el present o en el futur.

En aquest diàleg sobre una visita al parc hom pot veure el que acabem de dir:

P: "A veure, podria començar a explicar-se el que vam fer ahir, la Marta"

A: "Ahir vam anar al zoo amb metro"

(E.65, I.1. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Notem en tercer lloc, les categories B6b2 i B6c2, ambdues amb un 12% de les emissions produïdes. Aquests dos usos del llenguatge tenen com a referència significativa, ja sigui

la descripció per part del grup de l'activitat d'un alumne en el moment present,

Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: "Hay una crítica hecha por Iván Jorba y por Manuel que critican a Felipe. ¿Por qué críticas a Felipe, Manuel?"

A: "Porque, cuando, cuando, cuando.....estaba con este..... el Iván Sánchez se lo tiró"

(E.37,I.9. 2<sup>on</sup> Parv.)

ja sigui la descripció de l'activitat que es realitza a la classe en el present.

Diàleg professor i alumnes sobre el coneixement de formes.

P: "A veure, qui és el Picot que ha dit que la sala aquesta tenia forma de triangle?"

A: "Jo"

(E.13,I.79. 1<sup>er</sup> Parv.)

S'evidència com altament significatives les preguntes al grup sobre l'activitat. En aquest cas els arguments sobre un tema concret del mateix grup.

P: "Oye, ¿Y quién ha elegido al alcalde? ¿Quién sabe quién ha elegido al alcalde? ¿No lo sabeis?"

As: "Nuestros padres"

P: "Nuestros padres dice Yolanda. ¿Eso es verdad?"

As: "Sí (todos)"

P: "Nuestros padres, dicen, que han elegido al al calde, ¿Eso es verdad?"

As: Sí (todos)"

(E.12,I.72-73. 1<sup>er</sup> E.G.B.)



o preguntes sobre aspectes del funcionament de la classe. Vegem-ho en el següent extract de reflexió explícita sobre la pròpia acció,

Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: "Són els nens que les trenquen"

As: "Sí"

P: "Es veritat, això? els nens de l'escola trenquen les portes?"

As: "No"

(E.64,I.43. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Un altre resultat interessant a destacar és el que correspon a B6d2, descriure l'activitat de la classe en el moment present, amb un 9% de les realitzacions.

Conversa sobre una làmina: "la casa".

P: "Francesc, i la vaca? a on la veus? amb tants animals?"

A: "Aquí" (assenyala la vaca)

P: "Molt bé, si hi ha algú que s'equivoca, ho dieu, eh! que s'ha equivocat?"

A: "L'Oriol s'ha equivocat, que ha dit la xemeneia"

(E.11,I.54. 1<sup>er</sup> Parv.)

Tal com queda reflectit més amunt, els alumnes en la seva intervenció fan aportacions sobre l'adequació del discurs produït pels altres.

La informació per part de l'alumne sobre l'activitat realitzada pel grup de classe en el passat i aquella referència a la pregunta al grup sobre l'activitat realitzada anteriorment per un alumne se'ns fan paleses en els diàlegs que

hem observat.

Pel primer cas esmentat, el nombre d'unitats comunicatives accedeix a un 6'3%, mentre que pel segon solament en trobem un 2%. Vegeu-ho en els exemples que citem a continuació:

Diàleg sobre un tema que ja trobem anteriorment, el dels arbres.

P: "O sigui, hi ha les arrels que ha dit el Marc. Després hi ha el tronc, hi han les branques, i ara pensem tot el que hi pot haver a les branques, qui ho sap?"

As: "Jo, jo"

(E.45, I.30. 2<sup>on</sup> Parv.)

Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: "Hi has pensat cada dia?"

A: "Sí, però tu em tenies que dir a quina hora"

P: "Què us sembla, com ha anat?"

As: "Bé"

As: "De begades, no"

P: "Home, bé del tot?"

(E.64, I.5-7. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

A nivell individual per la categoria B6a1, quan el professor pregunta a un alumne en l'esmentada direcció, trobem un 4%.

La interacció que hem relacionat prové d'una activitat que consistí en una assemblea sobre el funcionament de la classe, en la qual s'entreveuen l'estudi del diàleg a partir de la pregunta inicial del mestre.

P: "Quines coses has tingut que fer?"

A: "Esborrar la pissarra i posar el nom i la data"

- P: "El nom?"  
 A: "No, la data"  
 P: "I què, ho has fet bé?"  
 A: "Sí"  
 P: "Ho has fet bé cada vegada que has fet aquesta feina?"  
 A: "Sí"  
 (E.64,I.79-82. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Un exemple notori d'entre els que hem posat en evidència per B6e2 en un 3'2% correspon a l'articulació del requeriment per l'acció amb la comunicació.

Aquest se'ns presenta en la pregunta que s'emet en el marc d'un diàleg sobre aprenentatge dels conceptes, "omplir i buidar", en el sorral del pati.

- P: "Ara, tu omple'l de sorra fins allà on vulguis i ens diràs com l'has omplert. Omple'l de sorra!"  
 (E.29,I.47. 2<sup>on</sup> Parv.)

Heus aquí un altre cas, la categoria B6a2 amb 2'7% del total de preguntes a un alumne sobre l'activitat immediata del grup.

El diàleg ocorre sobre conceptes referents a les formes (quadrats, rodons, rectangles).

- P: "Primer, penseu molt, molt, recordeu-se'n de què hem fet ara mateix  
 Mariona, a tu què et sembla?"  
 A: "Hem fet una rodona aixís"  
 (E.13,I.2. 1<sup>er</sup> Parv.)

D'especial interès, malgrat la seva poca significació numérica, en trobem només 7 unitats comunicatives, és el fet d'anticipar la descripció de l'acció a realitzar, ja que l'alumne ha de comunicar a través del diàleg la seva representació, els resultats o el procés de l'acció futura.

En aquesta seqüència, el professor sol·licita una representació anticipada de l'activitat de l'alumne en referència a la mesura.

P: "Marc, diga'm tres coses que puguis omplir que no siguin pots, una altra que també puguis omplir amb sorra"

A: "Un pot"

P: "Un pot, ja estem amb lo d'abans"

A: "Pedres"

P: "No, una cosa que puguis omplir amb sorra"

A: "Una bossa"

A: "Una muntanya "

P: "Una muntanya, podries omplir amb sorra? Sí home, però et costaria una miqueta"

A: "Un castell"

(E.29, I.64-67. 2<sup>on</sup> Parv.)

En la mateixa direcció que l'anterior, d'ús poc elevats cal donar compte de les intervencions del professor que són preguntes al grup sobre l'activitat del mateix grup, incloses en la categoria B6f12.

El professor sol·licita una descripció successiva en un diàleg sobre una visita a una granja.

P: "Qui li sabria explicar, des de que vam arribar i el que vam veure. Penseu una mica primer, des

de que vam arribar a la quadra, fins que vem donar una volta i els vem veure tots i després que vem tornar a sortir. Qui li sabria explicar, però ben explicat"

A: "Jo només sé l'acabament"

(E.47,I.49. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Els elements comunicatius portats pels alumnes en el diàleg correspon a respostes denominacions, 26%, de descripcions i textos, 12%.

Cal destacar per la seva ampla representació, un 29% de respostes si-no, els trets de les quals il·lustrem seguidament, en el marc d'una pregunta al grup sobre l'activitat immediata, present, d'un alumne.

Diàleg sobre el coneixement de formes.

P: "Una cosa que no ha fet cap altre nen. Diu que ha fet un triangle. Sabeu com l'ha fet, el triangle?"

As: "No"

P: "No se us acut com l'ha fet?"

As: "No"

P: "Com pot haver fet un triangle, la Ma del Mar?"

As: "Voltant aixís"

P: "Però, sabeu com s'hi ha fixat, que era un triangle?"

(E.13,I.72-75, 1<sup>er</sup> Parv.)

Mentre que només trobem un 10% de L, demandes per part de l'alumne i un 7% de respostes I, l'alumne exposa una opinió, desig, etc... en relació a l'activitat.

Vegeu el següent exemple:

Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: "¿A quién criticas? ¿quién hace la crítica esta semana? ¿No hay ninguna crítica para la clase?"

A: "Yo critico a las niñas que cogen los colores que son de la mesa"

A: "Lo que a mí más me gusta són las fichas y los dibujos"

A: "Seño"

(E.37, I.55. 2<sup>on</sup> Parv.)

Tanmateix, en la interacció s'observa la producció de textos en relació al requeriment d'explicitar la pròpia acció, o la del grup, mentre que en les valoracions o l'acompanyament de l'acció, hom remarca moltes respostes si-no o denominacions.

## 3.5.2.3. CATEGORIA C:

COMENTARIS, SINTESIS, REPRODUCCIONS O  
REFORMULACIONS RELATIVES AL DISCURS DE LA CLASSE.

QUADRE 26. Resultats totals per a la categoria C.

Alumne / Professor	Denominacions	Descripcions i textos	Expressió i projectió d'emocions	Valoració actitudinal pròpia o del grup	SI-NO	Sol.licita l'atenció del professor	Prèn-la iniciativa per proposar activitats	Sense resposta	TOTAL
Síntesis int. al.	9	8	-	-	6	6	-	8	37
Comentaris int. al.	194	69	6	-	63	45	11	124	512
Reprodueix int. al.	815	167	13	3	203	90	12	334	1637
TOTAL	1018	244	19	3	272	141	23	466	2186

El quadre 26 ens mostra que la funció comunicativa més ben representada és la que hem anomenat C3, reproducció del discurs dels alumnes, ja que aplega un 75% de les intervencions del mestre.

La segueix en nombre de freqüència la categoria C2, realització de comentaris sobre el discurs de l'alumne, amb un 23% del total.

Es desprèn de la comparació d'aquests resultats amb els de la categoria C, síntesi dels enunciatos de l'alumne, el descens considerable que observem en la utilització del llenguatge per a sintetitzar l'aportació de l'alumne, ja que només hi trobem un 1'7% de les produccions comunicatives del mestre.

Pel que fa als actes comunicatius emprats pels alumnes, és necessari que assenyalem l'elevat nombre d'utilitzacions de la categoria H1, denominacions, un 46'5% del total, i de la categoria H2, descripcions, un 11% de totes les produccions, així com de K, respostes si-no, 12%.

Això ens possibilita d'afirmar, com podem veure en l'anàlisi detallada de cada categoria, que el mestre en l'ús que fa d'aquesta funció comunicativa, combina amb aquesta, d'altres modalitats funcionals que corresponen a interrogacions i demandes.

Quan es dona aquesta situació, la informació demanada a l'alumne, parteix gairebé sempre del tema del qual parla el mestre. Podríem considerar que, així mateix, la resposta de l'alumne també es transforma pròpiament en una nova aportació de coneixements.

Respecte a la manca de resposta, l'observem en un 21'3%, fet ben coherent amb el tipus de modalitat comunicativa que anem describint. En aquest cas, els destinataris de la comunicació són els alumnes, però no hi ha demanda, sinó conclusions i síntesis.

D'altra banda, en analitzar la resta de les produccions dels alumnes, només podem assenyalar un 6'4% de L, ja que les altres són gairebé nul·les.

En la categoria C, hem reunit les intervencions comunicatives del mestre consistents en diverses modalitats de comentaris, que prenen la forma de síntesi, reproducció o reformulació, relatius al discurs de l'alumne.

S'ha pogut comprovar que els professors en el transcurs de la interacció, fan ús de diferents recursos comunicatius. Alguns d'ells tenen l'objectiu d'orientar, canalitzar i completar d'una manera sistemàtica el llenguatge produït per l'alumne, en aquest cas; el comentari dels mestres consisteix en precisar alguns aspectes de la intervenció dels alumnes mitjançant la introducció de nous elements, significacions-espe-



cificacions, que ajudin a aclarir, entendre o sintetitzar la significació expressada en l'actuació verbal d'aquells.

Aquest fet es dóna no només en un sol acte comunicatiu, sinó que té relació amb el resultat de diversos intercanvis comunicatius enllaçats en una trama concreta.

Els exemples exposats en la descripció de cada categoria il·lustren aquesta explicació.

D'altra banda, aquests resultats ens mostren la intensa adaptació del mestre a les capacitats d'expressió comunicativa de l'alumne, adaptacions que podem considerar com una ampliació dels coneixements de l'alumne.

## 3.5.2.3.1. CATEGORIA C1:

APORTACIÓ DE NOUS SIGNIFICATS EN FORMA DE  
SÍNTESI RELATIUS AL DISCURS INTERACTIU.

Notem la modalitat: el professor sintetitza aspectes del discurs dels alumnes, amb 30 produccions d'un total de 37. Aquesta xifra representa un percentatge d'un 81% de C1.

La resta d'intervencions, un 18'9%, corresponen a la subcategoria C1b: "sintetitza la intervenció de la col·lectivitat". (Vegeu quadre 27).

Mencionem dos exemples d'aquest tipus de discurs; en els que hom pot comprovar l'acció del professor, d'aportació de nous significats reformulant en forma de síntesi el que diu l'alumne.

Cada alumne descriu la seva pròpia activitat.

P: "I l'altre, què li passava?"

A: "L'altre anava fent saltets i l'altre anava posant la marca que anava fent aquesta cama"

P: "Es clar, per això, anava saltironant, molt bé"  
(E.13,I.64-65. 1<sup>er</sup> Parv.)

En aquesta seqüència, el professor dialoga amb els alumnes sobre una visita a una quadra per veure cavalls.

P: "I tu, te'n recordes? Us en recordeu?"

As: "Sí. En l'altre cantó hi havia hembres"

As: "En un costat hi hacien cavalls i a l'altre yegües"

P: "Molt bé, a un costat estaven tots els cavalls i a l'altre costat estaven totes les eugues, estaven separats"

A: "Peró hi havia una euga que estava sola"

(E.47,I.57-58. 1<sup>er</sup> E.G:B.)

Aquesta subcategoria Cla, la trobem tant aïllada, com en combinació amb d'altres modalitats. Dins d'aquestes la que l'acompanya més sovint és la B2, amb un 27'2%, seguida de l'A3 amb 5'5% de realitzacions, i la B3 amb una única realització.

Pel que fa a la subcategoria Clb, les modalitats B2, amb 1 realització (2'7%), i A3, també amb 1 realització, són les més usades com a acompanyants de la primera.

Podem afirmar, a la vista d'aquests resultats, que el professor la majoria de les vegades, a més de fer una síntesi de la intervenció dels alumnes, sol·licita d'un d'aquests la descripció de les característiques d'elements absents. Aquesta descripció inclou aspectes específics, com són ara: accions o esdeveniments, identitat, qualitat, funcionalitat, etc.

Diàleg sobre un llibre de text: "El pobre llenyataire".

P: "Perquè era nou?"

A: "No"

P: "Clar, perquè es descuidava de contar que ell també era de la família"

A: "Perquè tu ets el nou"

A: "Perquè era la seva família"

P: "Clar, era la seva família, doncs ell també hi vivia en aquella casa"

(E.67, I.48-50. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Per part de l'alumne no existeix cap tipus de resposta que sobresurti per la seva freqüència d'aparició. Les diferents produccions comunicatives que aquest emet poden ser resumides així: H1 amb 24'32% de realitzacions, H2 amb un 20'5%, SR amb el mateix nombre, K i L també amb el mateix nombre, un 16'21% de realitzacions.

Notem que la interacció comunicativa ha permès els alumnes, la producció de diverses funcions, sense que n'hi hagi cap que predomini.

Cal, però, diferenciar entre els resultats obtinguts ja que H1 i H2, juntament amb K, són respostes a interrogacions, mentre que L representa una crida d'atenció per part de l'alumne, i la categoria SR significa manca de resposta.

QUADRE 27

Resultats totals per a la subcategoria C1.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
C1a	4	2	-	-	2	1	-	3	15
C1a, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C1a, A3b, B6b2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C1a, B2c1a	-	-	-	-	-	-	-	-	1
C1a, B2c1c	-	2	-	-	-	-	-	-	2
C1a, B2c1d	1	-	-	-	1	-	-	-	2
C1a, B2c1e	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C1a, B2c1f	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C1a, B2c2e	-	-	-	-	1	1	-	-	2
C1a, B3c1, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C1a, B2c1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C1a1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C1a2, A5b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C1b	2	-	-	-	1	-	-	2	5
C1b, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C1b, B2c1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
TOTALS	9	8	-	-	6	6	-	8	37



	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
C2a, B3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3c1	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C2a, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3c3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3cb	5	-	-	-	1	-	-	1	7
C2a, B3c4, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3c4, B5c1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C2a, B3c5	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3c8	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C2a, B3d1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B3d4	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C2a, B3d6	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C2a, B4a1	-	-	-	-	1	1	-	-	2
C2a, B4a2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B5a, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B5c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B5c1	-	-	-	-	2	-	-	-	2
C2a, B6a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B6a1, B2c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B6a12	-	-	1	-	-	-	-	-	1
C2a, B6a2	-	-	-	-	1	1	-	-	2
C2a, B6b1, B2b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C2a, B6b1, B2d1d	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C2a, B6b2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C2a, B6b3	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C2a, B6c1	-	-	-	-	3	-	-	-	3
C2a, B6d1	1	-	-	-	1	-	-	-	2
C2a, B6d1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1

C2a, Bc1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, C2a1c	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C2a, D1a1, B1c1c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C2a, D1a1, B2c2c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2a, D1a2	1	-	-	-	-	2	-	1	4
C2b	13	1	1	-	5	4	2	10	36
C2b, A3b	1	-	-	-	-	-	-	1	2
C2b, A6d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2b, B1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2b, B2c1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2b, B2c2a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C2b, B3d3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2b, B3d4	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C2b, E1b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C2ca	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C2da	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C2ea	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C2ea, E6b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTALS	194	69	6	-	63	45	11	124	512

### 3.5.2.3.2. CATEGORIA C2: APORTACIÓ DE NOUS SIGNIFICATS EN FORMA DE COMENTARIS RELATIUS AL DISCURS INTERACTIU.

L'anàlisi quantitativa dels intercanvis comunicatius entre mestre i alumnes presenta la següent distribució dels resultats:

La denominació C2a ha estat utilitzada pel professor en un percentatge del 89%, la resta de les categories es produeixen en un nombre menys elevat, aquest és el cas de C2b, amb un 8'7% de realitzacions.

Igualment la diferència entre els resultats quan el mestre es dirigeix a cada alumne o al grup-classe, ens permet d'afirmar que, en la seva actuació, intenta individualitzar el seu comentari per tal que incideixi plènamment en cada alumne.

En els dos exemples que presentem primerament, hom pot observar el caire dels enunciats del professor. En les dues realitzacions la seva actuació està centrada en reformular adequadament el discurs de l'alumne, individualment, i al mateix temps col·lectivament, ja que sempre indirectament es parla per tots els alumnes.

Descripció i observació d'una làmina.

P: "Aquell era petitó, acabat de nèixer. Vam tenir un gosset que tenia dies i era molt petitet, no més dormia, ho recordeu?"

A: "Caminava a la taula"

P: "Sí, però queia. Volia caminar, però donava dos passes i queia, relliscava"

(E.47, I.24-25. 1<sup>er</sup> Parv.)

P: "Estava sola, i per què estava sola? Ho ha dit l'Ignasi"

A: "Perquè estava embarassada"

P: "Tenia que tenir un cavall, un potre, quan són petitons"

(E.47, I.59-60. 1<sup>er</sup> Parv.9)

Presentem, no obstant, les intervencions que el professor dirigeix al grup de la classe, encara que, com veiem, segueixen la mateixa línia d'actuació en el curs del diàleg.

Diàleg sobre els elements representats en una làmina.

P: "También, bueno, vamos a, yo voy a señalar las cosas, esto..."

A: "Y lentejas"

P: "Esto que hay colgado en la pared de la cocina?"

A: "Sal"

P: "Bien, eso, el salero, eso que se utiliza para la sal"

A: "¿Y el azúcar?"

A: "Pa la sal"

A: "En las salsas"

P: "En la salsa también"

A: "Y también los huevos"

A: "¿Y el azúcar, seño?"

(E.14, I.39-41. 1<sup>er</sup> Parv.)

L'experiència didàctica consistí en la construcció de frases amb dues paraules.

P: "I es trenca, molt bé: Mireu quina cosa més llarga que hem fet!"

As: "I també que la nena plora"

P: "Ah! molt bé! O sigui, hem posat una flor a dins del gerro, la nena ha trencat el gerro"

As: "No"

As: "Una nena se li ha caigut el gerro"

P: "Li ha caigut el gerro, s'ha trencat i la nena ha plorat, molt bé"



Ara bé, a l'hora d'emprar conjuntament aquesta categoria amb d'altres modalitats comunicatives, observem els aspectes següents:

C2a produïda com a única funció té un 56% dels resultats, mentre que les categories que l'acompanyen fan un 33'3% del total. Entre aquestes, podem destacar les següents: C2a amb B2, el 10%; C2a amb B3, el 5%; C2a amb B6, el 1'8%; C2a amb B5, el 1'3%.

Totes aquestes categories han estat articulades amb un ús que es concreta quan el mestre fa les demandes als alumnes sobre elements observables o inobservables que formen part del tema que estan tractant.

Amb tot, trobem també C2a, A3 amb un 4'8% de les comunicacions i C2a, A6 amb un 2'6% del total.

En aquestes ocasions després de precisar alguns aspectes del discurs dels alumnes, el mestre concreta i ordena la seva activitat d'una manera immediata.

Un exemple d'això és:

Diàleg sobre el conte "La princesa del cigrò"

P: "Qui va obrir Marta?"

A: "El príncep"

P: "El príncep va anar a obrir la porta. I què es va trobar el príncep?"

A: "Amb una noia"

(E.72, I.4-5. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

D'entre les diferents respostes que donen els alumnes,, les conductes següents són les més significatives:

- H1 amb 194 realitzacions (37'89%)
- SR amb 124 realitzacions (24'21%)
- H2 amb 69 realitzacions (13'47%)
- K amb 63 realitzacions (12'30%)
- L amb 45 realitzacions (8'78%)

- M amb 11 realitzacions (2'14%)
- I amb 6 realitzacions (1'17%)

En primer lloc, constatem que l'expressió comunicativa predominant consisteix a designar els elements observats a classe (H1), així com llur descripció (H2), a partir de la sol.licitació del mestre.

Cal tenir en compte, però, l'elevat nombre de "sense resposta", gairebé un 25%, fet que ens indica que l'ús del llenguatge que fa el mestre en aquest cas, no implica una demanda a l'alumne, sinó que es limita a una explicació molt relacionada amb la significació transmesa i reduïda als enunciats que serveixen per a l'interacció.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
C3a	150	36	3	-	9	18	3	144	363
C3a, D2d1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, 1b3c6	2	1	-	-	-	-	-	-	3
C3a, 1b3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, 1b3d6, E1b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3a, 2b2c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, 2b3c6	5	-	-	-	2	-	-	-	7
C3a, 2b3c6, A6d1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, 2b3c6, C3e	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, 2b3d6	6	-	-	-	-	-	-	2	8
C3a, A2b	-	-	-	-	-	-	1	2	3
C3a, A2b, D3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3a	20	8	2	-	1	3	1	2	37
C3a, A3a, B2c2, A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3a, A3a, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3a, B2c2d, C3e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3a, B3c1	2	-	-	-	-	1	-	-	3
C3a, A3a, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3a, B3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3a, B4a2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3b	9	1	-	-	-	3	1	5	19
C3a, A3b, A3a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3b, D3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A3b, B6d2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A4a	1	-	-	-	-	1	-	-	2
C3a, A4a, B2a1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A5a	1	-	-	-	-	-	-	1	2
C3a, A5a, B3c1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3a, A5a, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A5b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A5c1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3a, A6a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A6b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, A6c	-	1	-	-	1	2	-	2	6
C3a, A6c, 2b3d6	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3a, A6c, B2c2b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3a, A6c, B2c2d	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3a, A6c, B2c2e	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3a, A6c, C2a	-	-	-	-	1	-	-	1	2
C3a, A6d	3	2	-	-	1	-	-	6	12
C3a, B1a	1	-	-	-	-	-	-	2	3
C3a, B1b	-	1	-	-	-	1	-	4	6
C3a, B1b, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1c, A6d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, B1c1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1c1f, B2c1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3a, B1c2e	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3a, D1d	3	-	-	-	1	-	-	-	4
C3a, B1d, A5b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3a, B1d, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1d1d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3a, B2a1	2	-	-	-	-	1	-	-	3
C3a, B2a2	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C3a, B2b	-	1	-	-	-	-	-	-	1





	II1	H2	I	J	K	L	M	RS	TOTALS
C3e	45	11	-	-	9	13	1	56	135
C3e, 2b3c6	-	1	-	-	1	-	-	1	3
C3e, A2a1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3e, A2b, B1b	-	-	-	-	1	-	-	1	2
C3e, A3a	4	3	-	-	-	-	-	1	9
C3e, A3a, B4a2	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3e, A3b	2	1	-	-	-	-	-	1	4
C3e, A4a, A2a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3e, A6b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3e, B1b	1	1	-	-	-	-	-	2	4
C3e, B1d	-	-	-	-	-	1	-	1	2
C3e, B2a2	-	2	-	-	-	-	-	-	2
C3e, B2c1a	2	2	-	-	2	-	-	-	6
C3e, B2c1d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3e, B2c2a	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3e, B2c2c	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C3e, B2c2d	6	-	-	-	-	1	-	2	9
C3e, B2c2e, B2c2d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3e, B2c3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3e, B2d1a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3e, B2d2d	3	1	-	-	-	1	-	-	5
C3e, B3a	4	-	-	-	1	-	-	1	6
C3e, B3a, B3c3	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3e, B3c1	7	1	-	-	-	-	-	-	8
C3e, B3c2	4	-	-	-	-	-	-	-	4
C3e, B3c4	8	-	-	-	2	-	-	1	11
C3e, B3c5	4	-	-	-	-	-	-	-	4
C3e, B3c6	3	-	-	-	3	-	-	-	6
C3e, B3d4	6	-	-	-	-	-	-	-	6
C3e, B3d6	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3e, B3d7	1	1	-	-	-	-	-	-	2
C3e, B5c1	-	-	1	-	1	-	-	-	2
C3e, B6b2	-	-	-	-	1	1	-	-	2
C3e, B6c1	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3e, B6c1	2	1	-	-	-	-	-	-	3
C3e, C2a	1	1	-	-	-	1	-	-	3
C3e, C3b	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3e, C3f	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3e, D1a1, B2c2d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3e, D1a2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3e, E1a	-	-	-	-	1	-	-	1	2
C3f	47	15	-	-	62	4	-	9	137
C3f, B3c2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3e, 2b3c6	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3f, 2b3d6	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3f, A3a	2	1	-	-	-	2	-	1	6
C3f, A3a, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
C3f, A3a, B6b2	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3f, A3a, D1a2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
C3f, A3b	2	-	-	-	-	1	-	1	4
C3f, A4a, B3c4	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, A5a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, A6c	1	-	-	-	-	-	-	2	3
C3f, A6e	-	-	-	-	-	1	-	-	1
C3f, B1b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, B2a2	-	1	-	-	-	1	-	-	2
C3f, B2c1a	1	1	-	-	1	-	-	-	3
C3f, B2c1c	4	1	-	-	-	-	-	-	5

	H1	H2	I	J	K	L	H	SR	TOTALS
C3f, B2c1d	5	1	-	-	-	-	-	-	6
C3f, B2c1e	2	-	-	-	-	1	-	-	3
C3f, B2c1g	1	2	-	-	-	-	-	-	3
C3f, B2c2a	1	1	-	-	1	-	-	-	3
C3f, B2c2c	1	-	-	-	1	-	-	-	2
C3f, B2c2d	5	1	-	-	2	-	-	2	10
C3f, B2c2e	3	-	-	-	3	-	-	1	7
C3f, B2c2g	1	-	-	1	-	-	-	-	2
C3f, B3b	2	-	-	-	-	-	-	-	2
C3f, B3c5	3	-	-	-	-	-	-	-	3
C3f, B3c6	3	1	-	-	-	-	-	-	4
C3f, B3d4	2	-	-	-	-	-	1	-	3
C3f, B3d5	2	-	-	-	1	-	-	-	3
C3f, B5c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, B6a11	-	-	-	1	-	-	-	-	1
C3f, B6a21	-	-	-	1	-	-	-	-	1
C3f, B6c1	1	-	-	-	2	-	-	-	3
C3f, B6d2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, B6e1	1	1	-	-	-	1	-	-	3
C3f, C2a	5	-	-	-	2	1	-	1	9
C3f, C2a, B3c4	1	-	-	-	1	-	-	-	2
C3f, C3e	-	-	-	-	1	-	-	-	1
C3f, D1a1	1	-	-	-	-	-	-	2	3
C3f, D1a, B1d, E1b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3f, D1a, B2c1d	-	1	-	-	-	-	-	-	1
C3f, D1a2	2	-	-	-	-	-	-	1	3
TOTALS	815	107	13	3	203	90	12	334	1637

### 3.5.2.3.3. CATEGORIA C3: REPRODUCCIÓ DEL DISCURS DE L'ALUMNE.

Considerem en aquesta categoria les unitats comunicatives emeses pel professor que consisteixen en repetir el discurs de l'alumne.

Diàleg sobre la descripció dels conceptes representats en una làmina.

- a. P: "Què és la Núria?"  
 A: "Una nena"  
 P: "Una nena. No és una cosa, coses que veus per aquí?"  
 A: "Una casa"  
 P: "Una casa, molt be"  
 A: "Arbres"  
 P: "Arbres, molt bé. Què més?"  
 A: "Herba, muntanyes"  
 P: "Herba, muntanyes, què més? Hi veu moltes coses"  
 A: "Núvols, cel".  
 P: "Núvols, cel. Què més hi veu?"  
 A: "Fum"  
 P: "Quan no hi vegis res més, m'ho dius, eh?"  
 A: "No"  
 P: "No, molt bé"  
 (E.36, I.30-37. 2<sup>on</sup> Parv.)
- b. P: "I quins són els que estan en una gàbia dormint?"  
 A: "Dòs gossos"  
 P: "Dos gossos, molt bé. A veure, què més?"  
 A: "I aquí una senyora ve a comprar un gos i tots dos ploren"  
 P: "Tots dos ploren, per què deuen plorar?"  
 A: "Perquè no se'n van junts"



P: "Perquè no se'n van junts, molt bé"

A: "Aquí el gos s'ha amagat a sota l'armari"

P: "I què més?"

A: "I la nena li diu que surti"

P: "La nena li diu que surti, i el gos vol sortir?"

A: "No"

(E.25, I.75-80. 1<sup>er</sup> Parv.)

Tant en (a) com en (b) hom pot interpretar que es dóna una repetició. Dit en altres mots, el professor reproduïx la parla dels alumnes.

Destaca a (b), que en l'intercanvi comunicatiu, el professor, de manera sistemàtica, reproduïx la resposta de l'alumne, i, hi afegeix un nova sol.licitació.

Observem, tanmateix, algunes variacions.

El professor reproduïx la intervenció dels alumnes posant l'accent en la personalització.

L'alumne explica una història d'un conte representat en unes làmines.

P: "Sí que se'n van contents, Miquel? No."

A: "No"

A: "Em sembla que els hi he vist les llàgrimes"

P: "Ah! Tu has vist les llàgrimes, molt bé"

(E.25, I.23-24. 1<sup>er</sup> Parv.)

El professor reproduïx la intervenció dels alumnes referint-la a la norma lingüística.

Conversa sobre les activitats realitzades durant el cap de setmana.

A: "Y no punimo a jugar"

P: "Nos pusimos"

A: "No pusimos"

P: "Nos pusimos"

A: "Nos pusimos a jugar, a ver la tele y salimos.  
 Cuando lo apagaron nos fuimos a la calle a  
 jugar"  
 (E.48, I.20-21. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

El professor reprodueix la intervenció de l'alumne transformant-la en forma interrogativa.

Diàleg professor-alumne sobre una làmina que representa el menjador.

P: "Vamos a ver si nos fijamos muy bien en lo que  
 que hay allí colgado"

A: "Un sofá, un cojín"

P: "¿Un sofá? Pero, ¿qué habitación es esa?  
 ¿Es el labavo?"

A: "Habitación"

P: "¿Cómo se llama?"

A: "Salita"

P: "¿La salita? ¿Y por qué es la salita?"

A: "Porque hay una tele y libros"

P: "¿Una tele y libros? ¿Y qué más tienen?"

A: "Hay un plato ahí colgado"

P: "¿El qué?"

A: "Un plato allí colgado"

P: "Un plato colgado como si fuera un cuadro y una  
 lámpara, ¿qué más?"

A: "Un sol"

P: "¿Un sol? ¿Dónde está el sol? ¿en la ventana?"

A: "Y un reloj"

P: "¿Un qué?"

Ah! Un reloj. ¿Y hay personas en la habitación?"

As: "Sí"

(E.23, I.1-10. 1<sup>er</sup> Parv.)

Totes aquestes actuacions comunicatives del professor tenen per objecte promoure la participació de l'alumne en el tema tractat en el diàleg. La repetició constant, exacta o de diverses maneres, de cadascuna de les respostes dels alumnes, introdueix en el fil del discurs la significació que sorgeix de l'alumne, a partir dels mateixos requeriments del professor sobre cada tema en concret.

En els resultats observats en aquesta categoria podem assenyalar a nivell quantitatiu, la distribució següent:

En primer lloc, trobem un 22% de la resposta produïda de forma aïllada; en canvi, la trobem articulada amb una gran varietat d'altres formes en la mesura següent: amb la categoria B2 es presenta en un 14'8% de les ocasions, en les quals destaquen la presència de B2d2d amb un 1'03% de les intervencions i de B2c2d amb un 3'8% del total. També la trobem combinada amb B3, en un 12% de les realitzacions.

Vegeu el següent diàleg sobre una làmina: "la cuina".

P: "Shut! Calma. Ahora vamos a dejar eso de la cocina aparte y vamos a fijarnos en un armario que hay en la cocina que guarda, ¿el qué?"

A: "Las copas"

P: "Las copas, los..."

A: "Platos"

P: "Platos"

A: "Los vasos"

P: "Los vasos, ¿qué más?"

A: "Las cucharas."

P: "Las cucharas, y, ¿lo que se utiliza para freir?"

A: "Tortilla"

A: "La sartén"

A: "El aceite"

(E.14, I.43-47. 1<sup>er</sup> Parv.)

Aquestes dades ens manifesten la gran adaptació del mestre a l'expressió i la concreció verbal de cada alumne, ja que el joc lingüístic funciona integrant les diferents respostes dels alumnes, repetint-la per atorgar-li un grau de valoració i d'acceptació, i alhora, utilitzant-la com a punt de partida d'una nova pregunta.

Predomina seguidament, la combinació amb la categoria A3a, en un 1'3%, i amb A6, en un 1'4%, amb B1 en un 1'5% i amb B6 en un 2'5%, i amb D1 en un 1'7%.

Es interessant de notar el poc ús que el mestre fa d'aquesta categoria quan s'adreça al grup-classe: per C3b només trobem un 1% de comunicacions, i C3b amb combinacions ens dóna un 2%.

Per les subcategories, els resultats són: C3c en total, un 1%; C3e en total, un 16'3%; Cef en total, un 15'4%.

Aquests totals inclouen també les produccions articulades amb d'altres subcategories.

3.5.2.4. CATEGORIA D:  
VALORACIÓ I EXPECTATIVA ENVERS L'ACTIVITAT O L'ACTITUD  
DELS ALUMNES.

QUADRE 30. Resultats totals per a la categoria D.

Alumne Professor	Denominacions	Descripcions i textos	Expressió i projecció d'emocions	Valoració activ. pròpia o del grup	SI-NO	Sol·licita l'atenció del professor	Prencipal per proposar activitats	Sense resposta	TOTAL
Valora pos./neg.	61	19	2	-	12	23	5	62	184
Expectativa.	6	3	-	-	-	2	-	7	16
TOTAL	67	22	2	-	12	25	5	69	202

Pel que fa als resultats d'aquesta categoria, cal assenyalar, en primer lloc, la seva poca representativitat en relació als resultats totals, la qual cosa pot indicar que els professors quan valoren a l'alumne no fan una valoració directa i explícita, o, al contrari, no els cal arribar a fer valoracions, donat el funcionament limitat i controlat de la interacció.

En el quadre 30 s'observa que la subcategoria de més ús correspon a la valoració positiva o negativa de l'activitat o l'actitud dels alumnes, mentre que la formulació de l'expectativa, malgrat la seva importància, és pràcticament insignificant.

## QUADRE 31. Resultats totals per a la subcategoria D1.

	H1	H2	I	J	K	L	M	Sit	TOTALS
D1a, C2a	-	1	-	-	-	-	-	1	2
D1a1	4	7	1	-	-	7	2	25	46
D1a1, B3d6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, A3a	1	-	-	-	-	1	-	-	2
D1a1, A3a, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a1, A3b	1	1	-	-	-	-	-	-	2
D1a1, A6d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B1b	-	1	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B2a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B2c2d	2	-	-	-	-	-	-	-	2
D1a1, B2c2d, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B2c2e	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a1, B3a2, B3c6	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B3c3	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a1, B6a1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
D1a1, B6d2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
D1a1, C2a	1	-	-	-	-	1	-	1	3
D1a1, C3a	-	-	-	-	1	-	-	3	4
D1a1, C3a, A3a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
D1a1, C3a, B3d4	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a1, C3a, B6a2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a1, C3c	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a2	23	2	-	-	3	3	3	13	47
D1a2, 2b3c6	1	-	-	-	-	-	-	1	2
D1a2, A3a	2	1	-	-	-	-	-	-	3
D1a2, A5a	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a2, A6c1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a2, B1f	-	1	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B1a	-	-	-	-	-	1	-	-	1
D1a2, B2c1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B2c1c	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B2c1d	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a2, B2c2a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a2, B2c2c, B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	2	1
D1a2, B2c2a	-	-	1	-	-	-	-	-	1
D1a2, B3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B3c1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B3c2, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B3c4	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B3c6	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a2, B4a2	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1a2, B6a1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, B6c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D1a2, C2a	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a2, C2a, B2d2c	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1a2, E1d	-	-	-	-	-	1	-	-	1
D1a2, A5b, B3b	-	-	-	-	1	-	-	-	1
D1b1	-	-	-	-	-	-	-	4	4
D1b1, B1b, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1b1, B4a1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1b1, C2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1b1, B2b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D1b2	3	2	-	-	-	5	-	3	13
D1b2, A3a	1	2	-	-	-	-	-	-	3

	H1	H2	I	J	K	L	H	SR	TOTALS
B1b2, A3a, A3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
B1b2, A3b, B3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, A3b, B1b2, E1b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B1b2, A4b, D3e2a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, B1b, A3b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B1b2, B1d, B2c1a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, B2c1e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, B2c2d	-	-	-	-	1	-	-	-	1
B1b2, C2a, A6d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
B1b2, C2b	-	-	-	-	-	1	-	-	1
B1d1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
TOTALS	6	1	2	-	12	23	5	62	154

### 3.5.2.4.1. CATEGORIA D1: VALORACIÓ POSITIVA O NEGATIVA DE L'ACTIVITAT DE L'ALUMNE.

Els resultats que trobem en aquesta modalitat d'actes comunicatius ens mostren que la valoració negativa i la valoració positiva que el mestre fa de l'activitat educativa a l'aula, ha estat produïda en una quantitat comparable, el 25% del total, quan el mestre s'adreça a un alumne individualment, mentre que quan es tracta del col·lectiu, només podem assenyalar un 2% en D1b1 i un 7% en D1b2, respectivament.

Aquest fet ens evidencia quan el mestre fa valoracions que s'intenta incidir en l'acció verbal o no verbal de cada alumne i rarament ho fa al dirigir-se al grup-classe.

La valoració tan positiva com negativa de l'activitat dels alumnes pot ocórrer mitjançant la utilització de diverses formulacions, tal com veiem en els exemples següents:

Conversa sobre el cap de setmana.

P: "Vas veure dofins?"

A: "I foques"

P: "Oi que bé noi, si que vas fer coses. Primer vas dir que t'havies quedat a casa i ara resulta que vas fer moltes coses"

A: "I allavores vam veure més animals"

(E.4,I.61-62. 1<sup>er</sup> Parv.)

Conversa professor-alumne sobre una visita realitzada al parc zoològic.

P: "Anguiles, no jo en vaig llegir un altre. Debia ser el tècnic"

A: "Piranyes"

P: "No, això eren uns altres peixos"

(E.65,I.34-35. 1<sup>er</sup> Parv.)



Diàleg sobre els elements observats en una làmina que tracta de la cuina.

P: "A veure, que ens ho expliqui..."

As: "Jo"

As: "Jo"

P: "Hem dit que no diguem jo, jo, que aixequem la mà i ja està"

"Ens ho dirà la Clara"

A: "Es una cosa que és un pal que a baix hi ha una cosa perquè surti la pols"

(E.28, I.18-20. 2<sup>on</sup> Parv.)

En els actes comunicatius dels alumnes, hi cal ressaltar una gran quantitat (33'7%) de manca de resposta, fet que ens sembla molt coherent amb el tipus d'intervenció de la que ens ocupem, ja que l'alumne no respon la valoració del mestre ni tampoc se li demana que ho faci.

Tanmateix, hem trobat un 33% de respostes H1 i un 10% de H2, la qual cosa ens remet directament a considerar que aquestes s'han realitzat quan el mestre en un mateix intercanvi ha utilitzat altres actes comunicatius, com els que corresponen a les categories B2 o B3, el 8'2% en D1a1, el 8'6% en D1a2 o els que acompanyen la categoria A, 3'1% i 2'6% o a la categoria C, el 5'9% i el 1%.

Il·lustrem aquestes combinacions amb l'exemple següent de D1a, B3.

Estudi dels sons en el llibre de text.

P: "A veure, el Jordi! Em vol dir quantes v hi han a la segona frase"

A: "Tres"

P: "No, ni tres ni quatre, digue'm a on?"

(E.58, I.47. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Trobem, així mateix, un elevat nombre de respostes L, el 12'5%, la qual cosa ens mostra que en certa mesura l'alumne centra l'atenció del mestre en alguna ocasió.

## 3.5.2.4.2, CATEGORIA D2:

EXPRESSA EXPECTATIVA ENVERS L'ACTIVITAT O  
L'ACTITUD DE L'ALUMNE.

El professor expressa i explicita la seva expectativa envers l'activitat o l'actitud de l'alumne.

En analitzar el quadre ens adonem que aquesta categoria D2 ha estat poc utilitzada pels mestres, ja que ho han fet només en 18 ocasions.

D'aquestes 18 intervencions, 10 pertanyen a la modalitat d'expressió D2a (individual, 55'5%) i la resta a la categoria D2b (col.lectiu, 44'4%).

QUADRE 32

Resultats totals per a la subcategoria D2.

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
D2a	1	2	-	-	-	1	-	4	8
D2a,B2c2d	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D2a,B3a	1	-	-	-	-	-	-	-	1
D2a2a	-	1	-	-	-	-	-	-	1
D2b	3	-	-	-	-	-	-	2	5
D2b,A5b,B6d2,A3b	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D2b2	-	-	-	-	-	1	-	-	1
TOTAL	6	3	-	-	-	2	-	7	18

Exemple:

Diàleg sobre el cap de setmana.

P: "I què més vas fer?"

El Xavier em sembla que no té gaires ganades d'explicar-nos coses"

P: "Ara acabem i ens preparem per anar a dinar"  
(E,4,I.168-170. 1<sup>er</sup> Parv.)

Conversa sobre la història d'una nena representada en unes làmines.

P: "Potser que vingui cap aquí. Vina, Sílvia, que potser des d'allà baix no acaba d'entendre'm"

P: "Esperem que la Sílvia ho descobreixi, eh?"  
(E.36, I.11-12. 2<sup>on</sup> parv.)

A la vista dels resultats, podem afirmar que el professor produeix amb una proporció molt semblant tant l'una com l'altra. El seu missatge consistirà en expressar una expectativa envers l'activitat o l'actitud d'un alumne individu o del grup-classe.

En les diferents respostes dels alumnes observem les següents conductes comunicatives:

- SR en el 40% de les realitzacions.
- H1 en el 33'3% de realitzacions.
- H2 en el 16'66% de les realitzacions.
- L 2n el 11'11% de realitzacions.

La que predomina sobre totes les altres és la SR, o sigui, l'absència de resposta. No obstant, es dedicarà també a designar els elements observats a la classe, així com llur descripció a partir de la sol.licitació del professor (H1 i H2).

3.6. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DELS  
ALUMNES. ANÀLISI QUANTITATIU I  
QUALITATIU PER CATEGORIA.

### 3.6.1. RESULTATS GENERALS DE L'ALUMNE PER CADA CATEGORIA D'ÚS.

En la nostra anàlisi de l'alumne en la comunicació, donem compte de:

La producció de 7 macro-categories d'ús de la llengua i de 74 subcategories.

En la repartició dels resultats globals hom pot constatar que la categoria de més freqüència d'ús és "denominacions", amb un 44'6% dels resultats.

Tot seguit ha estat emprada la categoria d'ús que hem anomenat descripció d'elements presents o absents, amb un 12'5% del total d'intervencions.

En tercer lloc, hom remarca la categoria que correspon a respostes, monosíl.labs si-no, amb un percentatge, tanmateix semblant a l'anterior, un 13%.

Per la categoria en què l'alumnat usa la llengua per requerir l'atenció, hom remarca un 6%, mentre que per la resta de les categories d'ús de la parla, subratllem que l'ús disminueix notoriament. Aquestes categories són:

Expressió o projecció del propi desig de l'alumne, amb 1'4%.

Valoració i anàlisi de la pròpia acció, amb 0'4%.

Pren la iniciativa per proposar activitats, amb un 1'3% de les intervencions.

Finalment, cal assenyalar la categoria sense resposta, amb un 18% d'intervencions.

A l'interior de la categoria H1, denominacions d'elements presents o absents, notem l'ús majoritari de la denominació d'elements presents observats a l'aula, amb el 17% del total. En segon lloc, la denominació de la identitat, amb un 8% i, finalment la denominació de lloc, temps i espai i qualitat, amb el 3'6% i el 4%, respectivament.

En les demandes al grup-classe, el nombre de produccions disminueix, com hom pot constatar, la denominació d'elements presents s'hi troba un 2'4% del total, s'hi observen com representades les mateixes subcategories que en l'adreça individual, però amb un ús molt minvat.

Per la denominació d'elements absents, la intervenció que s'imposa correspon a la denominació dels elements en els seus trets més generals, amb el 20% de la producció total. En segon lloc, amb el 5 ó 6%, s'observa la presència de denominacions d'accions i esdeveniments, de descripció de la pròpia acció, i del lloc i l'espai; finalment, amb molt poca representativitat, un 2%, la denominació de la identitat, la qual cosa ens mostra uns resultats molt allunyats de les intervencions que hem esmentat per les referències a elements presents.

En la denominació d'elements absents o recordats en el grup, hom remarca un ús del 3%, seguit de les subcategories: denominació de la qualitat, d'accions, de la relació causa-efecte, temps, lloc i espai, molt poc utilitzades.

Ressalta per l'ús relatiu a aspectes imaginaris un 1'7% dels resultats.

L'ordre de freqüència per la categoria que enmarca les descripcions s'inicia amb la referència a accions, fets i esdeveniments situats en el passat, amb un 18'5% de les intervencions. (H2).

En una situació més migrada d'ús, però a l'interior de la mateixa categoria, ressaltava la descripció d'un referent absent tractat en present:

Tot seguit, observem la subcategoria descripció de la successió d'activitats en el passat, en el present i en el futur, amb un total del 12'5% de les intervencions. Entre aquestes, sobresurt la referència al passat amb un 8'5%, respecte al total de la categoria.

Esmentem, així mateix, la subcategoria que porta sobre la descripció de les qualitats, amb el 6%.

En segon lloc, notem la presència de tres subcategories distintes, però amb igual freqüència d'ús, un 5%: descriure accions o esdeveniments successius presents, descripció de la identitat de la realitat inobservable, i descripció de referents imaginaris.

Els següents bescanvis es caracteritzen per un percentatge del 1'5 al 2'5% del total, són: descriure la qualitat i la significació global dels elements observats, i descriure un procés, individualitzar o identificar els elements i llur solució.

Assenyalem que totes aquestes categories de descripció han estat produïdes a partir d'una sol·licitació a un alumne individualment per part del professor.

En tercer lloc, atès el nombre de produccions, assenyalem la categoria K, amb el 13% del total.

Observem dues modalitats, aquell que es refereix a monosíl.labs sí, amb 64'5%, i als monosíl.labs no, amb el 35'4%, en relació al total de la categoria.

La següent categoria, en ordre de freqüència, que es significada correspon a la L, L'acció de requerir l'atenció del professor envers sí mateix, amb el 6'3% del total de producció.

Tot seguit, i en el mateix sentit, trobem la categoria M, l'alumne pren la iniciativa per proposar activitats, amb molt poca representació, l'1'3%.

Pel que fa a la categoria I, l'alumne expressa un desig a partir de la demanda del professor, hom constata un 1'4%.

Finalment hem d'esmentar la categoria J, que malgrat el seu interès, solament trobem el 0'2% d'intervencions, l'alumne valora, explica i fa una anàlisi de la pròpia acció.



## 3.6.2. CATEGORIES D'ÚS DE LA PARLA DELS ALUMNES.

Denominar elements presents  
observats a la classe. ————— Ind.- H1a1  
Col.- H1b1

Significació global.

Designar accions i esde-  
veniments. ————— Ind.- H1a2  
Col.- H1b2

Denominar lloc, temps i  
espai. ————— Ind.- H1a3  
Col.- H1b6

Denominar la relació causa-  
efecte. ————— Ind.- H1a5  
Col.- H1b8

Denominar la identitat  
dels elements. ————— Ind.- H1a6  
Col.- H1b5

Denominar la quantitat  
d'elements ————— Ind.- H1a7  
Col.- H1b4

Denominar la qualitat  
dels elements ————— Ind.- H1a8  
Col.- H1b3

Denominar la funció dels  
elements ————— Ind.- H1a9

Denominar elements  
absents. Significació  
global. ————— Ind.- H1g1  
Col.- H1h1

Denominar les accions i  
els esdeveniments ————— Ind.- H1g2  
Col.- H1h2

Denominar la quantitat  
d'elements ————— Ind.- H1g3

Denominar la qualitat  
dels elements. —————> Ind.- H1g4  
Col.- H1h4

Denominar la direcció  
dels elements. —————> Ind.- H1g5

Denominar la identitat  
dels elements. —————> Ind.- H1g6

Denominar lloc-espai-  
temps. —————> Ind.- H1g7  
Col.- H1h7

Denominar la relació de  
successivitat. —————> Ind.- H1g8

Denominar la relació causa-  
efecte. —————> Ind.- H1g9  
Col.- H1h9

Denominar la funció dels  
elements. —————> Ind.- H1g10

Denominar elements imaginats. —————> Col.- H1e

Atribuir sentiments o  
intencions pròpies als  
elements. —————> Col.- H1e1

Descriure la significació  
global del tema. Elements  
 presents. —————> Ind.- H2a1

Descriure accions o esde-  
veniments successius o si-  
multanis. —————> Ind.- H2a2  
Col.- H2b2

Descriure lloc-temps-  
espai en els elements

—————| Ind.- H2a3

Descriure la relació  
causa-efecte.

—————| Ind.- H2a5

Descriure la quantitat  
d'elements

—————| Ind.- H2a7  
          | Col.- H2b7

Descripció i enumeració  
dels conceptes.

—————| Col.- H2b6

Descriure la qualitat  
dels elements

—————| Ind.- H2a8  
          | Col.- H2b8

Expressar la significa-  
ció general del tema.

Absents. —————| Ind.- H2c

Descriure elements no  
perceptibles a l'aula.

(Present) —————| Ind.- H2c1

Significació global.

(Present) —————| Ind.- H2c12

Descriure accions i esde-  
veniments. (Passat)

—————| Ind.- H2c21

Descriure accions i esde-  
veniments. (Present)

—————| Ind.- H2c22

Descriure accions i esde-  
veniments. (Futur)

—————| Ind.- H2c23

Descriure la successió  
d'activitats. (Passat). \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c41

Descriure la successió  
d'activitats. (Present). \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c42

Descriure la successió  
d'activitats. (Futur). \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c43

Descriure la relació  
causa-efecte. (Passat). \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c51

Descriure la funció  
dels objectes, llocs, etc \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c6

Descriure la qualitat  
dels elements :  
(Present). \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c82

Descriure la identitat  
dels elements. \_\_\_\_\_ | Ind.- H2c9

Referències a aspectes  
imaginatius de la rea-  
litat. \_\_\_\_\_ | Ind.- H2e

Expressió d'un desig,  
sentiment i auto-afirma-  
ció d'un mateix, a par-  
tir de la demanda del  
professor. \_\_\_\_\_ I3a

Expressió de sentiments  
per part d'un alumne en  
relació al tema que s'es-  
tà tractant. (Passat) \_\_\_\_\_ I3a1

Expressió de sentiments  
per part d'un alumne en  
relació al tema que s'es-  
tà tractant. (Present) \_\_\_\_\_ I3a2

Expressió de sentiments  
per part d'un alumne en  
relació al tema que s'es-  
tà tractant. (Futur) \_\_\_\_\_ I3a3

Respon a la sol.licitació  
del professor referent a  
la valoració i a l'anàlisi  
de la pròpia activitat.  
(Passat) \_\_\_\_\_ J1a.

Valora i fa una anàlisi  
de la pròpia activitat.  
(Present) \_\_\_\_\_ J1a2

Referència a l'activitat  
d'un altre alumne sense  
ser preguntat directament  
pel professor. \_\_\_\_\_ Jca

Descripció de l'activitat  
pròpia o la del grup rea-  
litzada a la classe. \_\_\_\_\_ J1c

Descripció de l'activitat  
pròpia o del grup realit-  
zada a classe. (Passat) \_\_\_\_\_ J1c1

Descripció de l'activitat  
pròpia o del grup realit-  
zada a classe. (Present) \_\_\_\_\_ J1c2

Anticipar la descripció  
de l'activitat en funció  
dels resultats. (Futur) \_\_\_\_\_ J1c3

Respon amb una afirmació. \_\_\_\_\_ K1

Respon amb una negació. \_\_\_\_\_ K2

Produeix "onomatopèies". \_\_\_\_\_ K3

Crida l'atenció del  
professor envers sí  
mateix. \_\_\_\_\_ Lal

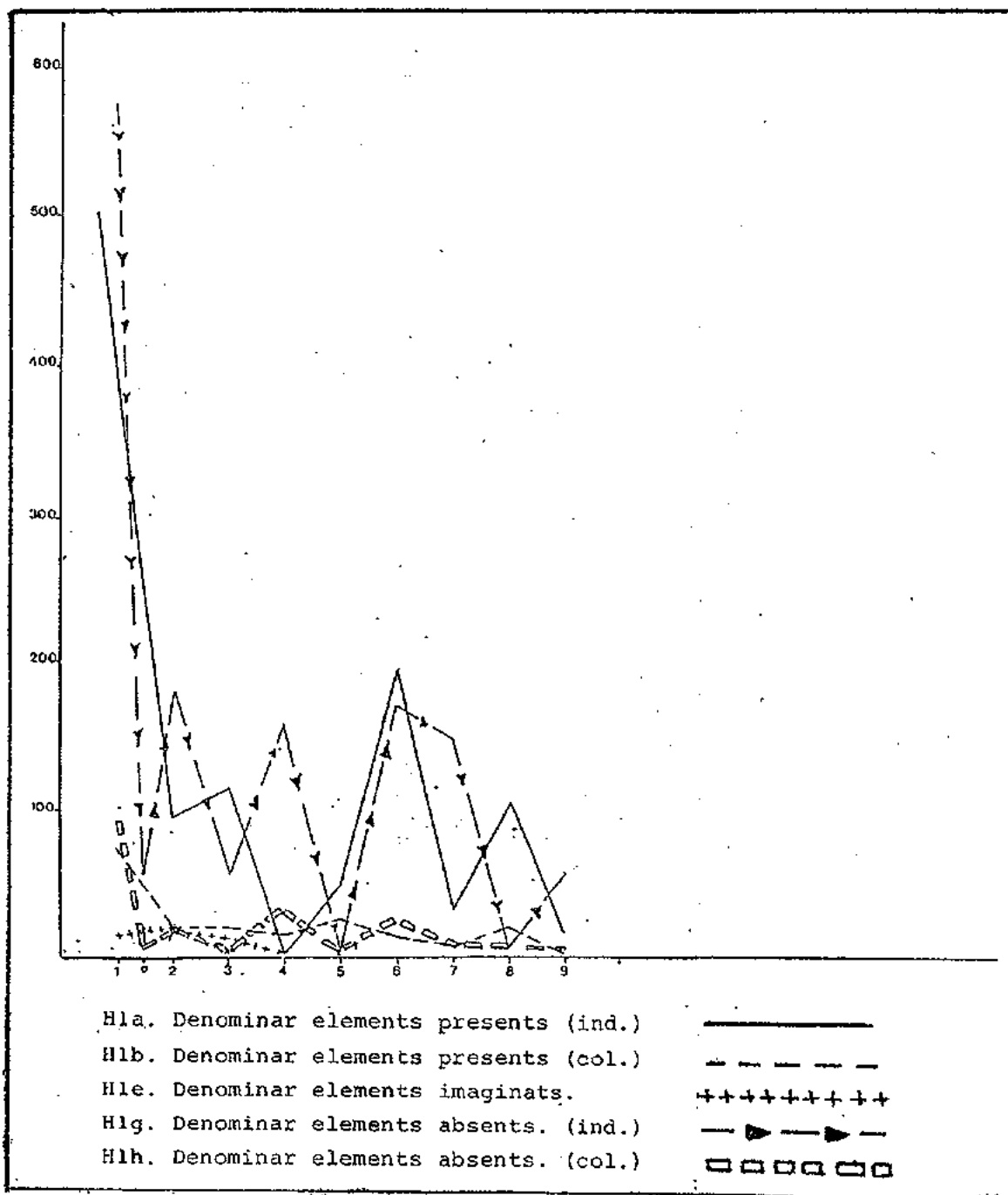
Crida l'atenció del  
professor envers un  
altre alumne. \_\_\_\_\_ La22

Sol.licita precisions al  
professor sobre diferents  
aspectes de la classe. \_\_\_\_\_ Mal

Proposa l'activitat a rea-  
litzar per part del con-  
junt de la classe. \_\_\_\_\_ Mb

### 3.6.2.1. CATEGORIA H1: DENOMINAR ELEMENTS PRESENTS O ABSENTS

FIGURA 3. Resultats totals per a la categoria H1.



Observem en la figura 3, els resultats referents als actes comunicatius dels alumnes que hem codificat com H1.

En aquesta modalitat, l'ús del llenguatge parlat per part de l'alumne es concreta en denominar distintes significacions pròpies del contingut que s'emet, les quals hem anomenat denominacions en el sentit utilitzat per Bruner (1.981), de considerar-los com a ítems lexicals estàndars que designen esdeveniments extralingüístics de l'univers comú en el curs dels intercanvis entre adult i nen.

Una primera anàlisi dels resultats sembla indicar que les conductes comunicatives dels alumnes es distribueixen de la següent manera:

En primer lloc, un 17% per la categoria en què la intervenció de l'alumne en el diàleg amb el mestre consisteix en denominar elements presents observats a la classe.(H1a1)

Aquesta vegada l'alumne representa el referent que el mestre li pregunta mitjançant l'aportació de la significació global del referent indicat.

Diàleg sobre una làmina.

P: "Quines coses que veus per aquí?"

A: "Una casa"

P: "Una casa, molt bé"

A: "Arbres"

P: "Arbres, molt bé. Què més?"

A: "Herba, muntanyes"

P: "Herbes, muntanyes, què més?"

A: "Núvols, cel"

P: "Núvols, cels. Què més hi veus?"

A: "Fum"

P: "Quan no hi vegis res més m'ho dius, eh!"

(E.36, I.31-36. 2<sup>on</sup> E.G.B.)



En segon lloc, numericament hem posat en evidència la categoria H1a6, denominar la identitat dels elements observats, amb un percentatge del 8%.

L'exemple que mostrem dóna compte d'aquest intercanvi comunicatiu:

Diàleg sobre l'observació d'una làmina. En aquesta seqüència, el professor assenyala els diversos elements representats.

P: "A veure, Paula. Em sabries dir què és això.  
que jo t'assenyalo? Què és?"

A: "El vestidet de la persona"

As: "La Núria"

A: "La roba de la nena"

P: "La roba de la nena, eh?"

As: "De la Núria"

(E.36, I.52-53. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Tot seguit hem de citar les subcategories H1a8, denominar la qualitat dels elements observats, amb un 3'6% de les realitzacions, i, H1a3, denominar lloc, temps i espai, amb un 4%, en relació a les quals presentem els següents diàlegs.

Per H1a8:

Diàleg sobre conceptes.

P: "No ho sé si és més gran que jo"

A: "Perquè té més botes"

P: "Ah!, ets més gran perquè tens botes, més gran  
o més alta?"

As: "Més alta"

(E.47, I.57-58. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Per H1a3:

En aquesta seqüència, el diàleg es refereix a la lectura individual d'un text per part dels alumnes.

P: "Molt bé. A veure, el bosc com et sembla que era, gran o petit?"

A: "Gran"

P: "A on diu que era gran?"

A: "Aquí a la vora d'un bosc"

P: "Molt bé. I què et sembla que vivien, prop o lluny d'aquest gran bosc?"

A: "A prop"

(E.67,I.6-8. 2<sup>on</sup> Parv.)

S'escau tot seguit la denominació d'accions i esdeveniments.

Una bona mostra del que acabem de dir és el següent diàleg.

Descripció de la història d'un conte: "Els gossets", representada en unes làmines.

P: "Bé, ara ens ho explicarà la Noèlia. Noèlia, què hi veus aquí?"

A: "Que corren"

P: "Que corren, i què més fan?"

A: "Salten"

(E.25,I.61-62. 1<sup>er</sup> Parv.)

En un mateix nivell de freqüència apareixen altres modalitats d'ús, un 1% de les realitzacions les quals considerem interessants de mostrar, ja que ens indiquen més clarament l'abast de la comunicació referencial a la classe.

La utilització en la parla de procediments per fer in-

tervenir a l'alumne que presenten trets generals comparables, no obstant, prendre com a referents aspectes distintius de la realitat.

Presentarem alguns exemples il·lustrant el que acabem de manifestar:

. H1a5. Denominar la relació causa-efecte.

Diàleg sobre diferents temes.

P: "Doncs, a veure, la Marta ens ha dit que li semblava que era l'estiu. Sabries explicar-me per què et sembla que és l'estiu?"

A: "Perquè ja s'han obert les flors"

P: "S'han obert les flors, què més?"

A: "Perquè..."

P: "A veure, què diu aquest nen?"

A: "Perquè l'Eva va amb màniga curta"

(E.36,I.111-113. 2<sup>on</sup> Parv.)

. H1a7. Denominar la quantitat d'elements presents.

Diàleg sobre el comentari d'unes làmines d'animals.

P: "A veure si sabeu comptar quants animals hi ha en la làmina, entre tots, ara que ens els estem mirant tots. La Neus quants n'ha vist?"

A: "Set"

P: "Set, i la Noemí?"

A: "Set"

(E.47,I.2-4. 2<sup>on</sup> Parv.)

. H1a9. Denominar la funció dels elements observats.

Construcció de frases amb dues paraules a partir d'una conversa.

P: "Es cosa per a posar-te a sobre. Molt bé. A veure,  
l'Anna: llet, cafè i melmelada"

A: "Per menjar"

P: "Coses per menjar i beure. Sí, és veritat, per-  
què la llet i el cafè es beuen. A veure tú:  
Rosa, Margarida i Clavell"

A: "Una cosa per plantar"

As: "Flors"

P: "Podríem dir-ne flors també. Molt bé. Ara l'Es-  
tefania: cullera, got i plat"

A: "Per agafar el menjar"

(E.38, I.22-24. 2<sup>on</sup> Parv)

En relació a l'ús de comunicar sobre elements presents, predominen en la representació: la significació general del referent del qual es tracta, els atributs específics, tals com la identitat, el lloc, l'espai, el temps, les accions i esdeveniments, la relació causa-efecte, la quantitat i la funció dels elements observats.

. Categoria: Denominació elements presents. Col.lectiu.

En la mateixa categoria quan el professor pregunta al grup d'alumnes s'observa un net predomini dels mateixos significats, malgrat que el nombre d'enunciats disminueix. (H1b1)

Vegem-ne alguns exemples, de més a menys freqüència d'ús.

En primer lloc, cal esmentar la presència de la subcategoria H1b1, denominar la significació global, amb un 2'4% de les realitzacions, que il.lustrem amb aquest comentari sobre una làmina que tracta el tema dels animals.

P: "Potser sí que aquest és una mula i l'altre és un cavall. Jo des d'aquí no veig si és un toro, un cavall o una mula"

As: "Es una mula"

As: "Un toro"

(E.47, I.46. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

En segon lloc, veiem la subcategoria H1b5, denominar la identitat dels elements absents, amb 0'9% de les interaccions.

Diàleg sobre el tema "el carrer".

P: "Aquests senyors i aquests nens que estan travessant, travessen pel seu lloc o no?"

As: "Sí"

P: "Per on travessen?"

As: "Pel carrer"

P: "Per quin pas?"

As: "Pel pas de peatons"

(E.42, I.80-82. 1<sup>er</sup> Parv.)

En tercer lloc, considerarem tres subcategories, H1b8, denominar causa-efecte, H1b2, denominar accions i esdeveniments, i, H1b3, denominar la qualitat dels elements, totes elles amb un 0'6% de realitzacions.

Els exemples següents corresponen a,  
H1b8:

Diàleg centrat en l'observació d'una làmina sobre un poble.

P: "Per què no és un poble?"

As: "Perquè tenen que haver-hi moltes cases".

P: "Clar, i només n'hi ha una"

(E.39,I.10-11. 2<sup>on</sup> Parv.)

H1b2:

Diàleg sobre la descripció d'unes làmines.

P: "Mana, oh!. No, jo no us l'ensenyaré. Vosaltres ja us n'heu d'enrecordar. M'heu dit l'Eva. En el quadre 1, l'Eva què hi fa?"

As: "Va corrent a agafar flors"

P: "Com? Va corrents a agafar flors. En el dos?"

As: "Agafa les flors!"

P: "Agafa les flors. En el tres?"

As: "Li va a donar les flors"

P: "Li va a donar les flors. I en el quatre?"

As: "Li dóna les flors"

P: "Ja les hi dóna en a la mare. Molt bé!"

(E.36,I.143-148. 2<sup>on</sup> Parv.)

H1b3:

Diàleg sobre una activitat realitzada en el sorral del pati.

P: "Ara la Tana omplirà el pot mig a mig, ni ple ni buit, mig ple mig buit, també podríem dir bastant ple. A veure, quan n'hi hagi prou, li dieu"

As: "Prou, prou, prou"

(E.29, I.10. 2<sup>on</sup> Parv.)

Per acabar aquesta descripció exhaustiva, assenyalem encara dues modalitats de diàleg que serveixen per eixamplar el que hem anat presentant en relació a la caracterització dels distints procediments de diàleg sobre referents concrets.

Altres exemples d'utilització, amb un 0'4%, són:

a. El diàleg pren com a referent el lloc on estant situats els elements en l'observació d'una làmina. (H1b6)

A: "Hi ha una bicicleta, un arbre i moltes fulles"

P: "Hi ha una bicicleta, un arbre i moltes fulles"

As: "Aparcada en un arbre, la bicicleta"

P: "La bicicleta aparcada a un arbre, voleu dir?"

As: "Sí"

(E.39, I.32-34. 2<sup>on</sup> Parv.)

b. Diàleg sobre l'enumeració dels elements presents. (H1b4)

P: "Jo ara us he penjat aquestes làmines aquí, que és una història. A veure, quants quadres té aquesta història? els comptem?"

As: "Quatre. Un, dos, tres i quatre"

(E.36, I.2. 2<sup>on</sup> Parv.)

. Categoria Denominació elements absents. Individual.

En la categoria Hlg, donem compte de les descripcions de les diferents intervencions comunicatives desenvolupades pels alumnes en els intercanvis comunicatius per tal de denominar la identitat, les accions o esdeveniments, la quantitat, la qualitat o la directivitat de la realitat inobservable en el contexte immediat.

Com en les categories que hem exposat precedentment, l'alumne en l'apropiació (paulatina) de cada significat manifesta unes estratègies comunicatives adequades i adaptades a les sol·licitacions del professor.

Assenyalarem els diàlegs més notoris en quan a freqüència d'ús.

En primer lloc descriurem la subcategoria Hlg1, de la qual hom en troba un 20% de les respostes dels alumnes a aquesta categoria, denominar elements absent.

En són una mostra els exemples següents:

a. En el diàleg sobre el conte "La filla del sol i de la lluna", el mestre pregunta a un alumne sobre la identitat dels personatges del conte.

P: "A veure, a veure, però el Jordi Sunyer mateix em dirà els personatges que hi ha"

A: "El rei, el Sol, la Lluna, la noia, la platja"

P: "El rei.

La platja és un personatge?"

A: "Les dames de la cort"

P: "Les dames de la cort també són personatges que voltaven per allà. I el protagonista, qui és, Bernat?"

A: "La Lluna i el Sol"

P: "El protagonista és la Lluna i el Sol?"

A: "No"

P: "Qui és Ferran?"



A: "La filla del Sol"  
 P: "La filla del Sol i de la Lluna"  
 As: "El rei"  
 (E.73,I.29-35. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

b. En aquest diàleg sobre el tema de l'hivern, la sol·licitació del professor cobreix tot l'eixam de referències temporals més pròximes. El professor introdueix el tema mitjançant una pregunta sobre la identitat del significat que es tracta.

P: "Molt bé, a veure qui em pot dir quin dia serà demà?"  
 A: "Dissabte"  
 P: "Molt bé, i demà passat?"  
 A: "Diumenge"  
 P: "Molt bé, i ahir?"  
 A: "Dijous"  
 P: "Dijous, molt bé. A veure si m'escolteu una mica, Míriam. A veure, abans d'ahir. Escolteu-me si us plau! Abans d'ahir, què va ser? Qui ho pensa?"  
 A: "Jueves"  
 P: "Molt bé, la Sílvia"  
 A: "Seño, yo"  
 P: "El jueves va ser ahir. I abans d'ahir, què era?"  
 A: "Miércoles"  
 (E.31,I.6-11. 2<sup>on</sup> Parv.)

En la configuració dels diàlegs relatius a fets no presents a la classe, s'observa un ús del llenguatge parlat en el que subsisteixen les mateixes modalitats de pregunta sobre significats que formen part de la lògica del coneixement.

Examinarem tot seguit les subcategories que il·lustren el que acabem de dir, les quals presenten resultats compara-

bles, entre 5% i 6% de les realitzacions.

En l'exemple (a) corresponent a la subcategoria Hlg2, denominar accions i esdeveniments inobservables, el professor emet requeriments de forma repetida, pautaada i sistemàtica.

a. El diàleg parla sobre una activitat de psicomotricitat.

P: "Había un niño, y ¿qué hacía este niño en el bosque?"

A: "Cazando, recogiendo piñas"

P: "Cazando"

A: "Recogiendo piñas"

P: "Recogiendo piñas, cazando, ¿qué más?"

A: "Cogiendo manzanas"

A: "Matando conejos"

P: "Matando conejos, cogiendo manzanas, ¿qué más?"

A: "Cogiendo gallinas"

P: "Cogiendo gallinas, ¿dices?, cogiendo gallinas"

A: "Cogiendo peras"

P: "Cogiendo peras, dices Mónica, cogiendo peras, ¿qué más?"

A: "Cogiendo troncos y los está partiendo"

(E.9, I.85-90. 1<sup>er</sup> Parv.)

En l'exemple (b), la sol·licitació de descripció de la pròpia acció, en relació a un treball sobre l'aprenentatge de conceptes, és puntual i concreta. (Hlg2)

b. P: "I a on feies els quadrats?"

A: "Anava fent voltes per la taula"

P: "També feies voltes a la taüla? I t'han sor- tit quadrats? Miraves a terra?"

"Sí"

(E.13, I.31-32. 1<sup>er</sup> Parv.)

L'exemple (c) correspon a Hlg4, l'alumne denomina la

qualitat d'un objecte no present en la làmina que s'observa, però conegut a l'escola.

c. P: "Molt bé, la Clara ens ha dit que és un pal i que abaix hi ha una cosa per netejar la pols de terra. Aquesta cosa que hi ha abaix, algú sap com es diu?"

A: "És una cosa tova"

P: "A veure, és una cosa tova, i es diu..."

A: "Raspall"

(E.28, I.22-23. 2<sup>on</sup> Parv.)

Per l'exemple (d), denominar lloc i espai no perceptibles, notem com en l'exemple (a), semblants procediments interactius.

d. P: "Una rana, vale. ¿Y qué hacía dentro del bosque?"

A: "Saltaba"

P: "Saltaba, pero ¿dónde?"

As: "En el agua"

A: "En el agua"

P: "En el agua, ¿dónde? ¿de una botella? ¿de un cubo que había en el bosque? ¿de dónde?"

A: "De un cubo"

A: "Del agua"

P: "No, de un cubo Juan, de un cubo que había en el bosque, ¿así? ¿tirado allí el cubo? Juan de un cubo ¿eh?. No, pensad, a ver de dónde estaban las ranas que las hemos visto alguna vez en los cuentos"

As: "En el agua, en el agua"

P: "Pero habéis dicho que en el agua, ¿verdad?"

A: "En un bidón, en un bidón"

(E.9, I.71-76. 1<sup>er</sup> Parv.)

En l'exemple (e), la denominació es refereix a la identitat (H1g6).

Vegeu el següent fragment de diàleg sobre "los edificios públicos".

P: "La oficina del correo, sí. ¿Qué más? ¿Quién, quién se acuerda de algo más?"

A: "De los bomberos"

A: "De la ambulancia y de los bomberos"

A: "De los bomberos"

P: "Shut! Pero oye, vamos a hablar de uno en uno"

A: "De la cruz roja"

A: "Seño"

(E.12, I.7-8. 2<sup>on</sup> Parv.)

Entre la resta de subcategories cal fer esment de H1g9, denominació de la relació de causalitat, amb 2% del intercanvis.

Mostrem dues modalitats de diàleg.

(a) Diàleg sobre les característiques dels conceptes citats anteriorment en una poesia.

P: "Un mamífero, ¿por qué será un mamífero? Jordi, pues déjalo Jordi, que tú estás trabajando"

A: "Yo, yo"

A: "Porque tuvo, porque tiene hijos"

P: "Sí, pero ¿por qué? ¿por qué? A ver, Eva Ruiz"

A: "Porque tienen niños"

P: "¿Niños? No tienen niños"

A: "Porque han nacido de la barriguita de la mamá"

P: "Son mamíferos porque han nacido de la barriguita de la mamá, ¿y por qué más?"

A: "Porque maman de las tetas de la mamá"

(E.61, I.58-61. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

(b) Diàleg posterior a la narració d'un conte per part del professor.

P: "Però, fixeu-se amb el que us pregunto. Per qué aquesta senyora va fer això? A veure, qui m'ho sap dir, Ruben?"

A: "Perquè ella volia casar-se amb el rei"

P: "Ella volia casar-se amb el rei i al veure que la cosa no li va funcionar bé"

A: "Tenia enveja de l'altra noia"

(E.73, I.47-48. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Una altra subcategoria amb poca representativitat és Hlg3, la qual es refereix a la utilització de termes quantitius en el discurs.

Diàleg individual professor-alumne sobre una activitat de coneixement de conceptes.

P: "I el Francesc, què ha fet de dibuix?"

A: "Unes rodones"

P: "Moltes?, o una?"

A: "No, moltes"

P: "Moltes, i com eren?"

A: "Rodones"

(E.13, I.33-36. 1<sup>er</sup> Parv.)

Altres expressions, notories però poc produïdes, en el diàleg interactiu les hem identificat amb les dues subcategories següents:

- Hlg8, denominar la relació de successivitat en una conversa sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: "Y tú, Marta, ¿qué hiciste?"

A: "Yo estuve en la calle, y después me subí a mi casa y jugué con el parchís"

P: "¿Tú sólo?"

A: "No, con mi hermana, con mi yaya, con mi yaya y yo"

P: "Tu hermana ¿sabe jugar al parchís? ¿la pequeña?"

A: "No, ella lo tira y se va comiendo la ficha"  
(E.48,I.31-33. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

- H1g10, denominar la funció dels elements recordats, en un diàleg sobre "los edificios públicos", i en un altre sobre un centre d'interés "els aliments".

(a) P: "Vamos a hablar primero, mira tenemos escrito primero el Ayuntamiento, todo lo que sepamos del Ayuntamiento. A ver, ¿quién levanta la mano para hablar de esto? Ester, Ester, a ver venga! ¡Ester! empieza a explicar"

A: "¿De qué?"

P: "Del Ayuntamiento. ¿Y no la quiere ayudar nadie? Mira, allí, tiene una ayudanta. Yoli, Yolanda!"

A: "Para que estén las calles limpias"

P: "Para que estén las calles limpias, ¿qué más?, pero muchas más cosas..."

A: "Para que esté todo limpio"

(E.12,I.46-48. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

(b) P: "Menjar, i tu menges?"

A: "Sí"

P: "Sí. Per què et sembla que hem de menjar?"

A: "Per fer-se gran i per no estar malalts"

(E.41,I.3-4. 2<sup>on</sup> Parv.)

. Categoria Denominació elements absents. Col·lectiu.

En aquesta categoria (Hlh), l'element resposta de l'alumne consisteix en utilitzar el llenguatge com un instrument mediador per tal de denominar referents recordats o absents de l'activitat pedagògica.

La subcategoria més usual és Hlh1, denominar elements absents a l'activitat de la classe, amb el 3% de la categoria H.

Els usos de la llengua que destaquen tracten com a l'exemple (a) d'aspectes de la reflexió lingüística, i a (b) de referents imaginats com contes, jocs, etc...

(a) En aquesta seqüència, el professor sol·licita dels alumnes una reflexió sobre la comparació de diferents mots.

P: "Exacte. Mireu, la Mariona, què diu?"

A: "Por"

A: "Por, por"

P: "Por, que tens por? A veure una altra cosa que comenci per pe"

As: "Pilota"

As: "Pou"

P: "Un pou, molt bé. Ja ho havíem dit"

A: "Pau"

P: "Pau, bé. Ara diem que comencin per pe i o. A veure una altra cosa"

As: "Polo"

P: "Però polo ja ho havíem dit"

As: "Pont"

P: "Pont, s'assemblen bastant, pont, polen"

As: "Pono"

(E.17, I.33-38. 1<sup>er</sup> Parv.)

(b) Conversa sobre els jocs preferits dels alumnes.

P: "El fútbol, bueno, como el naranjito viene después de los preferidos, también podemos poner:

el juego preferido por los niños es el fútbol, también les gusta mucho el naranjito"

A: "El naranjito, el naranjito es fútbol también"

P: "Es fútbol, verdad. Bien, entonces lo dejamos así y ahora escribimos el juego preferido de las niñas. A ver si se ponen de acuerdo"

A: "El pimiento colorado"

As: "El pimiento colorado"

(E.60, I.55-56. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Tot seguit, s'observa la subcategoria H1h4 que representa l'ús de denominar la qualitat de fets recordats.

D'aquest tipus de resposta en trobem un 0'9%, la qual cosa significa un ús molt poc freqüent.

Com podem veure en l'exemple que presentem,

Conversa sobre el coneixement dels alumnes en relació a l'anada a la fira de "Sant Ponç".

P: "I uns altres caramels i de què més, de menta"

A: "I també hi havia colònies"

As: "Feta de flors"

P: "Ah! Hi havia colònia"

As: "Sí"

P: "Feta de flors"

As: "Seques"

P: "De quines flors, Maria Bruna?"

A: "De farigola, de romaní"

P: "Quina mena de flors són aquestes? que són flors que les planten?"

A: "Sí"

As: "No, no"

(E.30, I.11-15. 2<sup>on</sup> Parv.)

els bescanvis comunicatius en els que el professor es dirigeix a tota la classe ens mostren un alt grau de coherència



i adequació en relació al contingut tractat.

Altres usos que assenyallem pel seu interès són:

- H1h2, denominar accions.

Ex: Conversa professor-alumnes sobre el tema "diferenciación i relació de conceptes".

P: "Primero, ¿dónde están los niños antes de nacer?"

As: "En la barriga"

P: "En la barriga de la mamá, y cuando nacen, ¿cómo son? Son muy...."

As: "Pequeños"

P: "Pequeñitos y ¿no....?"

As: "Ven"

P: "No ven. Más luego van creciendo ¿verdad Iván?, y van creciendo y empiezan a hablar a...."

As: "Hablando"

As: "Caminar"

As: "Andar"

P: "A andar, ¿verdad? ¿Y qué más?"

As: "Y a ver"

As: "Y a ver"

P: "A ver, ven enseguida, a ver cuando pasan algunos días ya empiezan a ver, ¿verdad?"

As: "Sí"

(E.43, I.124-130. 2<sup>on</sup> Parv.)

- H1h9, denominar la relació de causa-efecte entre els elements.

Ex: En aquesta intervenció, l'alumne respon al professor sobre el relat de la història realitzat anteriorment.

P: "I per què les hi portarà a la mare? A veure, explica'm"

A: "Perquè estava enfadada"

P: "Per què les hi portarà a la mare?"

As: "Perquè estava enfadada"

P: "Tú li portes flors a la mare, de vegades?"

A: "Sí"

(E.36, I.71-73. 2<sup>on</sup> Parv.)

- Hlh7, denominar temps, lloc i espai.

Ex: Conversa professor-alumnes sobre un animal: l'ànec.

P: "Es poden escapar. Normalment, a on viuen els ànecs?"

A: "A l'aigua"

As: "A l'aigua"

P: "A l'aigua, al mar?"

A: "No"

As: "No"

P: "En un riu"

As: "Al riu"

As: "Als llacs"

P: "En un llac, sí"

(E.46, I.31-34. 2<sup>on</sup> Parv.)

. Categoria Denominació d'elements imaginaris. Individual.

La subcategoria H1e agrupa un 1'7% de les unitats comunicatives que s'esdevenen denominacions de la realitat a nivell imaginari.

Poden ser fabulacions a partir d'un conte, d'una explicació d'un tema determinat, d'una làmina, etc...

En la mostra següent de diàleg els alumnes interveuen atribuint sentiments o intencions a elements de la natura.

P: "Estaba sonriendo, ¿y habíamos dicho por qué sonreía? ¿o qué?"

A: "Porque sonreía"

As: "Porque sonreía"

P: "Sí, pero que estaba contento. ¿Cómo estaba el Sol?"

A: "Estaba contento"

As: "Contento, contento"

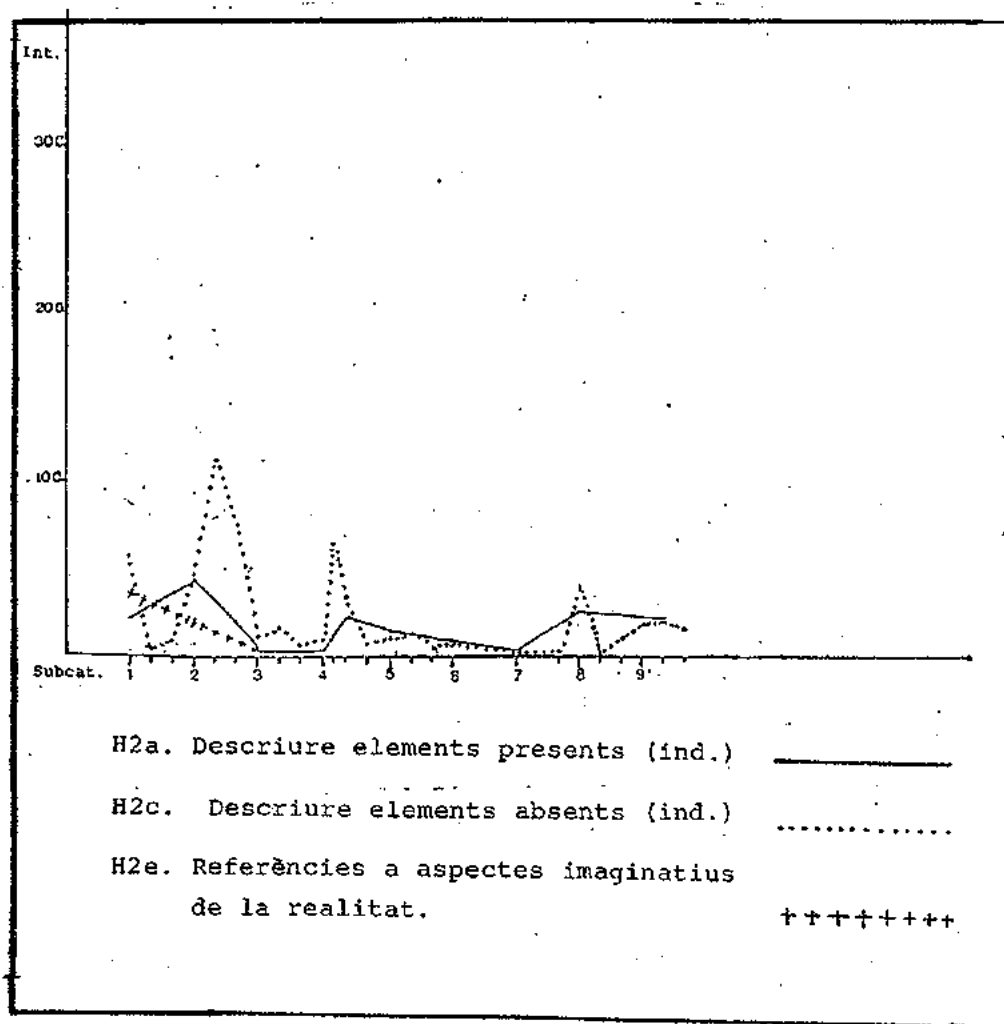
P: "Bien, y hablamos también del Sol y de todas esas cosas, y dijimos también cómo se llamaban estos árboles que yo había puesto en el bosque, ¿verdad?"

As: "Sí, sí, sí"

(E.9, I.10-11. 1<sup>er</sup> Parv.)

3.6.2.2. CATEGORIA H2:  
DESCRIURE ELEMENTS PRESENTS O ABSENTS

FIGURA 4. Resultats totals per a la categoria H2.



Com en la categoria H1, denominar, la intervenció dels alumnes en els bescanvis comunicatius d'aquesta modalitat de parla correspon a la intenció i a la significació pròpia dels objectius del diàleg, per la qual cosa, hom pot observar com la comesa dels alumnes porta sobre les diferents estructures lògiques del coneixement.

Creiem que pel seu interès, cal aturar-nos en tractar els principals actes comunicatius tenint cura de distingir aquells que són rellevants i significatius, per no semblar redundants.

Recordem que en la categoria H1 hem donat compte de distintes subcategories amb un contingut comparable.

En aquesta categoria els referents s'esdevenen objecte del discurs i poden ser descripcions d'estats, d'accions o de resultats que permeten mostrar les diferents formes de pensar dels alumnes.

En atenció a l'ordre i al nombre d'interaccions observades, notem la descripció d'accions i fets esdevinguts anteriorment (H2c21) amb el 18'5% de les realitzacions.

Una primera indicació, en fa considerar la resposta de l'alumne la qual presenta com a tret diferencial el ser un petit text enlloc d'una frase.

Diàleg sobre una làmina.

P: "Què dius Oriol?"

A: "Quan jo anava de vacances a Blanes, de vegades anava a dalt i allà se secava la roba, hi havia un terrat per secar-la"

(E.11, I.106. 1<sup>er</sup> Parv.)

En la mateixa categoria, amb un nombre menys elevat de realitzacions, un 9%, observem que el contingut del diàleg es basa en un referent absent però es tracta en present. (H2c22)

Conversa sobre els arbres: descripció i enumeració de conceptes.

P: "Alguna cosa important dels arbres? L'Eulàlia"

A: "Que els arbres poden ser fruits de coses que poden ser vereno"

P: "L'Eulàlia diu que dels arbres potser també poden sortir fruits que tinguin vereno. Que en coneixes alguns que siguin verinosos?"

(E.45, I.48-49. 2<sup>on</sup> Parv.)

Ressalta la presència de la subcategoria H2c4, descripció de la successió d'activitats en el passat, en el present i en el futur, per la seva importància com a ús en el discurs de la classe, amb el 12'5%.

La parla de l'alumne reflecteix el procés de raonament lògic, ja que l'explicació, la successió d'esdeveniments, de fets o d'un procés no presents o viscuts en el moment immediat li permet relacionar el seu coneixement passat i conegut amb els significats requerits per la instrumentalització regulada, orientada i enfocada en el context enmarcador, el diàleg.

Vegem el que acabem d'esmentar en l'exemple següent:

En el diàleg sobre el tema "els arbres", l'alumne descriu la successió de dues accions esdevingudes en un altre ocasió.

P: "Mira, ella diu que té un hort, doncs, ens explicaràs com surten les maduixes, que ho has vist?"

P: "No?"

A: "No. Vaig veure com les plantaven. Un dia vaig veure que les plantaven, que estaven creixent"

(E.45, I.41-42. 2<sup>on</sup> Parv.)

Amb un percentatge del 8'3% . hem pres en consideració en la mateixa subcategoria altres intervencions dels alumnes formades per petits texts descriptius que ens mostren com els alumnes dominen la descripció en forma de relat d'episodis viscuts per ells mateixos. (H2c41)

En el diàleg que segueix sobre "tres dies de festa", hi veiem dues maneres de relatar que es diferencien solament en la llargada del text.

P: "Quin dia ens expliques? El diumenge?"

A: "El diumenge al dematí vaig esmorzar, després em vaig quedat a casa, a la tarde vaig anar al teatre"

(E.49,I.76-77. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

P: "El divendres? Va, el divendres"

A: "El divendres al dematí va vindre el meu avi i me'n vaig anar a passejar i esmozar amb ell, i després vaig anar a les Rambles i després vam passar al costat de la Plaça Catalunya a la parada de l'autobús i després va vindre l'autobús i vam anar cap a casa"

(E.49,I.90. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Una altra mostra de les habilitats comunicatives pròpies, en aquest cas de 2<sup>on</sup> de Parvulari, consisteix en els dos tipus de resposta relatius al present (a) (H2c42, 3'8%), i, al futur (b) (H2c43, 0'4%)

En l'exemple (a). l'alumne tradueix el requeriment que se li fa, construcció d'una frase amb dos mots donats, en dues accions coordinades i successives.

P: "Molt bé. A veure ara el Guillermo amb aigua i got"

A: "Que posa aigua a dintre el got"

P: "Qui?"

A: "Un nen o una nena"

P: "Doncs ara diga'm tot sencer"

A: "Que un nen posa un got i li posa aigua a dintre el got"

(E.38, I.8-10.2<sup>on</sup> Parv.)

En l'exemple (b), l'alumne fa un intent de dir tot el procés que segueix el naixement d'un arbre.

b. P: "Ara pensarem una estona tot el que sapiguem sobre els arbres. A veure, qui vol dir algo? El Marc"

A: "Jo. Cap a on es posa una llavor, es planta, es rega i llavors surt l'arbre"

(E.45, I.1. 2<sup>on</sup> Parv.)

Ocorre tot seguit la categoria H2c11, expressar i descriure la significació general del tema, amb el 7% d'emissions.

El requeriment d'informació del professor sembla demanar una resposta oberta i no constrenyidora del caire del missatge que pot ser emès.

L'alumne, en un diàleg sobre una anada a la fira de Sant Ponç, respon de la següent manera.

P: "Al bosc i al camp. Molt bé. Què més hi havia, Patrícia?"

A: "Hi havia coixins que feien olor"

(E.30, I.18. 2<sup>on</sup> Parv.)



Un altre ús de la llengua parlada que considerem notori és el present diàleg sobre una de les propietats dels elements observats, la qualitat. (H2c82), amb un 6'3%.

P: "...grans. Algú s'ha fixat com tenen les potes?"

A: "Jo"

A: "Que tenen unes coses aixís i lo altre unes coses aixís"

P: "El Marc ens explica com tenen les potes, però diu que tenen unes coses aixís. Qui ens ho podria explicar millor?"

A: "Jo, tenen les potes aixís, però més aixafades, tenen unes coses aixís de pujades, però no ho són. Semblen ossos però no ho són"

P: "A veure si ens ho explica la Tània d'una altra manera i ho entenem millor?"

A: "Ho tenen una mica punxagut"

(E.46, I.52-54. 2<sup>on</sup> Parv.)

Per H2a2, descriure accions o esdeveniments successius, obseables, trobem, així mateix, un 5% d'ús. Vegem'ho en el bescanvi que pressentem tot seguit; el qual es refereix a un conte:

P: "I quan estaven bons, Pepo, què els hi va passar?"

A: "Que van sentir un soroll i es van clavar els vidres"

(E.35, I.30. 2<sup>on</sup> Parv.)

Amb la mateixa freqüència d'ús notem la subcategoria H2c9, descripció de la identitat de la realitat no present.

Per aportar informació sobre la identificació de l'objecte que ell té representat internament utilitza les propietats constitutives d'aquest.

P: "Qui sap més coses? Roc?"

A: "Que hi han uns arbres que semblen els pins que tenen unes coses negres"

P: "Què, què? Que tenen coses negres?"

A: "Sí"

(E.45, I.21-22. 2<sup>on</sup> Parv.)

A la sol·licitació de referir-se a realitats imaginades, l'alumne respon amb petits textos com el que es pot veure en aquest diàleg interactiu sobre un conte. (H2e)

p: "Dos gossos, molt bé. A veure, què més?"

A: "I algú una senyora ve a comprar un gos i tots dos ploren"

(E.25, I.63. 1<sup>er</sup> Parv.)

Destaca per aquesta modalitat comunicativa un 4% de realitzacions.

Tot seguit, presentem els bescanvis pels quals hem esbrinat aproximadament un ús del 1'5% a 2'5% de realitzacions en el total de la categoria H2.

Citarem breument aquells diàlegs que més destaquen:  
- H2a8, descriure la qualitat dels elements observats, la veiem en aquesta conversa sobre la construcció de frases en dues paraules.

P: "A veure, l'Elisabet, quin havia pensat?"

A: "Que tots viuen a la selva, menys la granota"

(E.22, I.34. 1<sup>er</sup> Parv.)

- H2a1, descriure la significació global del tema tractat.

En l'exemple (a), diàleg sobre un conte, el professor es dirigeix a un alumne utilitzant una nominació i una pregunta de caire general.

En l'exemple (b), l'adreça a l'alumne és més despersonalitzada però igualment entenedora sobre el que s'ha de fer.

- a. P: "I, a veure, si ara un nen, a veure un nen que no hagi dit res, que hi ha nens que estan molt callats"  
 "El Ricard, què hi veus en aquesta d'aquí?"  
 A: "Un gos que està menjant"  
 (E.25,I.65-66. 1<sup>er</sup> Parv.)

b. Diàleg sobre el dibuix realitzat per cada alumne.

P: "Comença"

A: "Havien muntanyes i herba i també la caseta, el fum de la caseta a la xemeneia. La xemeneia, l'Eva, flors"

(E.5,I.6. 2<sup>on</sup> Parv.)

Les respostes de l'alumne tenen característiques diferents. Per (a), l'alumne sintetitza el significat de la làmina en un sol enunciat, mentre que per (b), l'alumne fa un petit relat denominant els objectes que ha dibuixat.

- H2a4(2), descriure un procés, individualitzar o identificar els elements constitutius i llur sol.lució.

Una bona mostra d'aquesta modalitat d'intercanvi s'il·lustra amb els exemples que segueixen:

Diàleg sobre matemàtiques.

P: "Me l'expliques?"

A: "Aquí hi han vuit globus i allavors fico aquest signe de la creu que vol dir més, i allavors ni fico vuit més i fico igual que són aquestes dues ratlles i igual a setze"

P: "Jo hem sembla que aquest setze no és un setze. Hem sembla que està al revès"

A: "És un sis. Ai, sí"

P: "Me l'expliques?"

A: "Jo un dia vaig anar a comprar set globus i s'em van petar tres i s'en van quedar set"

P: "T'en van quedat set? Expliquem una mica això perque hem sembla que no està gaire bé. A veure vas anar a comprar?"

A: "Set globus i s'en van petar tres i m'en van quedar quatre"

Per la categoria H2c51 trobem 2'2% de produccions. No obstant la seva poca representativitat, considerem aquests bescanvis comunicatius com interessants de relevar vista la seva efectivitat per que l'alumne emeti missatges adequats sobre referents, pertanyents a la seva pròpia experiència.

Vegem dos exemples d'aquesta relació causa-efecte en els alumnes; tots dos relatius a fets passats a l'escola o en la família.

Conversa sobre "tres dies de festa"

P: "Viuen a Vic, els teus avis?"

A: "Sí, perquè tenen els seus fills, que és el meu oncle i estan a Vic amb un nen que han tingut que es diu Roger"

(E.49, I.97. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

## 3.6.2.3. CATEGORIA I:

L'ALUMNE EXPRESSA UN DESIG O SENTIMENT PROPI  
A PARTIR DE LA DEMANDA DEL PROFESSOR,

En aquesta modalitat d'expressió, l'alumne expressa un desig, un sentiment d'ell propi, a partir del requeriment del professor.

El professor, a través de la seva demanda, fa que l'alumne relacioni la seva experiència, relativa a la situació sobre la que es parla, amb el tema tractat a l'aula, en allò que fa referència a la projecció de les pròpies necessitats, als propis sentiments, etc...

Expressió de sentiments per part d'un alumne en relació al tema que s'està tractant

Conversa professor-alumne sobre "els dies de festa".  
(passat)

P: "Dels tres dies, el que ens ha agradat més,  
eh!

Què dius?"

A: "Em van agradar els tres"

(E.49, I.151-152. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Assemblea professor-alumnes sobre el funcionament de la classe (present)

P: "Qui ho farà aquesta setmana?"

A: "A mi m'agradaria continuar fent la llista perquè m'agrada molt"

P: "T'agrada molt, però aquesta setmana ho haurà de fer un altre nen"

As: "El què?"

(E.64, I.60-61. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Conversa professor-alumnes sobre la visita a una granja (futur).

P: "Potser un altre dia tornarem a veure  
si ha nascut"

As: "M'agradaria veure'l, a mí també"  
(E.47,I.61. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

## 3.6.2.4. CATEGORIA J:

L'ALUMNE VALORA, EXPLICA I FA UNA ANALISI  
DE LA PROPIA ACCIO.

L'alumne valora, explica i analitza la pròpia acció.

La intervenció de l'alumne en els bescanvis comunicatius té la finalitat d'utilitzar la parla per, davant del grup, descriure la seva interpretació de la participació en les tasques escolars requerides.

Com veiem en els intercanvis que mostrem seguidament: l'alumne valora en aquest cas la seva participació en el funcionament de la classe: un diàleg de tot el grup.

P: "Letícia, com et sembla que ha anat, aquesta setmana, la feina?"

A: "No ho sé"

P: "A veure, com l'has fet?"

A: "El matí no portava el berenar a la cuina"

(E.64, I.2-3. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En d'altres ocasions l'alumne intervé en el diàleg per descriure o analitzar l'activitat pròpia o la del grup.

El contingut d'aquestes explicacions de l'alumne pot fer referència a accions, a valors i actituds o, a aspectes més cognitius.

En aquesta seqüència, el professor conversa amb els alumnes sobre els problemes que aquests han trobat en el desenvolupament dels càrrecs a la classe.

P: "Jordi Vallès, tu has sigut l'encarregat del material. Què has hagut de fer?"

A: "Primer vaig tindre d'anar a lo dels fulls"

P: "Què vol dir, a lo de?"

A: "Allò, aquells fulls"

P: "Quins fulls?"

- A: "Els del material"
- A: "Apuntar la llista de material, què has anat a apuntar a la llista del material?"
- A: "Els fulls aquells"
- P: "Quins?"
- A: "Els d'unes ratlles"
- P: "Els fulls de ratlles"
- A: "I després, i després"
- P: "Després"
- A: "Dos maquinetes"
- P: "I què, has tingut més feina?"
- A: "Sí, algo"
- P: "Alguna cosa més?"
- A: "Repartir els fulls de material"
- (E.64, I.39-46. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En el diàleg sobre la descripció dels conceptes treballats a nivell psicomotor en l'espai de la classe, l'alumne valora i fa una anàlisi de la pròpia activitat en el present.

- P: "I la Judith?"
- A: "Quadrats"
- P: "Has fet quadrats? Com ho saps que has fet quadrats?"
- A: "Perquè he anat amb una taula"
- (E.13, I.6-7. 1<sup>er</sup> Parv.)

En aquest cas, l'alumne descriu l'activitat pròpia o del grup realitzada a classe.

Diàleg sobre la descripció de conceptes.

- P: "Mariona, a tu què et sembla?"
- A: "Hem fet una rodona aixís"



P: "Has fet rodones? una o vàries?"

A: "Moltes"

P: "Molt bé"

(E.13,I:2-3. 1<sup>er</sup> Parv.)

Una altra modalitat comunicativa observada és aquella en què l'alumne usa la parla per referir-se a l'acció d'un altre alumne sense ser requerit pel mestre.

Assemblea professor-alumnes sobre el funcionament de la classe.

P: "Has tingut molta feina?"

A: "....."

As: "Ha fet una cosa que no tenia que fer (un altre alumne)"

P: "Què era?"

A: "....."

(E.64,I.68-69. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

En darrer lloc, hem trobat anticipacions de l'activitat a realitzar per part del grup en funció dels resultats com en aquest exemple tret d'un diàleg sobre l'observació de les mesures i de les relacions en el sorral del pati.

P: "Ni molt ni poc?"

As: "No"

P: "No"

As: "Ni molt ni poc, poquíssim"

P: "Poquíssim"

As: "Massa poc"

(E.29,I.22-24. 2<sup>on</sup> Parv.)

## 3.6.2.5. CATEGORIA K:

L'ALUMNE RESPON A LA SOL·LICITACIO DEL PROFESSOR  
AMB UN MONOSIL·LAB.

En aquesta categoria notem totes les respostes posades en evidència en el discurs entre professor i alumnes que consisteixen en monosíl·labs de caràcter positiu (64'5%) i negatiu (35'4%).

Com a exemples de la primera, hom pot observar:

En un diàleg sobre una visita realitzada a una granja.

P: "El que volia és que us fixéssiu en aquesta làmina que he portat avui, perquè surten els animals que hem estat parlant tots aquests dies, eh que sí?"

As: "Sí"

(E.47, I.1. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Conversa professor-alumnes sobre el cap de setmana.

P: "Amb qui vas anar a passeig?"

A: "Amb el meu pare"

P: "Amb el teu pare. I les teves germanes, no?"

A: "No"

P: "A on estaven les teves germanes?"

A: "Estaven fent feina a casa"

P: "Estaven ajudant a la mare?"

A: "Sí"

P: "I què va fer la mare per dinar?"

A: "Va fer arròs"

P: "I què bo! T'agrada, l'arròs?"

A: "Sí"

(E.4, I.42-47. 1<sup>er</sup> Parv.)

Conversa professor-alumnes sobre "els aliments".

P: "I a quin lloc el van portar a coure?"

A: "A la cuina de l'escola"

P: "Ah! a la cuina de l'escola

I tu vas fer algun panet?"

A: "Sí"

P: "I te'l vas menjar després?"

A: "Sí"

P: "I vas estar content?"

A: "Sí"

P: "Eh que sí" perquè ara sabeu fer pa"

A: "Sí"

(E.41, I.42-47. 2<sup>on</sup> Parv.)

En els següents exemples l'alumne respon amb una negació,

Diàleg sobre la música.

P: "Tú, Raquel, sabes cantar bien. ¿A ver cómo se cantaba?"

A: "Yo no sé cantar"

P: "¿No? ¿No sabes cantar?"

A: "No"

P: "No, pero el trabajo que estás haciendo ahora, ¿lo estás haciendo bien, o qué?"

A: "Sí"

(E.2, I.56-58. 1<sup>er</sup> Parv.)

Diàleg sobre elements representats en una làmina.

P: "A veure si m'ho diu el Marc Palomeque"

A: "Per repassar el tema"

P: "Es un animal per netejar el tema"

A: "No"

As: "No"

As: "No"

P: "No, doncs a veure si m'ho expliques millor  
Què és, una planta?"

As: "No"

As: "No"

(E.28, I.14-17. 2<sup>on</sup> Parv.)

### 3.6.2.6. CATEGORIA L:

#### L'ALUMNE PREN LA PARAULA PER REQUERIR L'ATENCIÓ DEL PROFESSOR ENVERS SI MATEIX.

L'alumne en el curs del diàleg requereix, mitjançant una intervenció, l'atenció del professor per tal de què aquest l'escolti.

Conversa sobre la descripció d'una làmina: "els animals".

P: "El porc, a veure si ens l'ensenyes. Hi han porcs grans i n'hi han de petits".

A: "Jo no ho veig"

A: "Ni jo"

P: "Mira, si tots ens aixequem per mirar, allavors passa que no hi caben tos aquí al davant"

(E.47, I.35-36. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: "A veure doncs. Aquesta setmana qui serà l'encarregat del berenar? Un noi o una noia que encara no..."

A: "Jo ja ho he fet, però es pot repetir"

P: "Si ja ho has fet pots repetir, però si encara hi ha algun nen que no ho ha fet aquest càrrec, millor que ho faci ell"

(E.64, I.10-11. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Una altre modalitat correspon a quan l'alumne es refereix a l'acció d'un altre alumne.

Conversa sobre una làmina: "la mina".

P: "A veure, Picots, esperem-se un moment, que ens faltin l'Alvar, el Francesc i el Daniel."

A: "El Daniel jo ho ha dit"

P: "Doncs només ens falta l'Alvar i el Francesc"  
(E. 21, I. 115-116. 1<sup>er</sup> Parv.)

L'alumne participa en aquesta modalitat interactiva, pel total de totes les activitats que formen la mostra, en 456 bescanvis comunicatius.

### 3.6.2.7. CATEGORIA M:

#### L'ALUMNE PREN LA INICIATIVA PER PROPOSAR ACTIVITATS.

En aquesta categoria agrupem els actes comunicatius de l'alumne en què aquest pren la iniciativa per tal de suggerir al mestre i al grup la realització d'alguna activitat sobre el tema que s'està tractant.

Una bella mostra n'és l'exemple següent; en el que l'alumne sol·licita precisions al professor sobre diferents aspectes de la classe (organització, reflexió sobre una activitat, etc...)

En aquesta seqüència, el professor proposa als alumnes una activitat: escriure el nom de cada animal observat en una làmina, després de dibuixar-lo.

P: "Doncs, a veure, continuarem el que estàvem dient; els encarregats repartiran un full en blanc i dibuixarem els animals que tenen pèl que trobem a la làmina i prou. Allavors, els nens que sàpiguen posar el nom de l'animal a sota, li posaran"

A: "I els que no el sapiguem?"

P: "Els que no, doncs, no. Però si t'esforces una mica, ho saps posar, eh Elisenda? Doncs molt bé. Els que sàpigueu posar. Però mira, vaca segur que el sabeu posar. Porc també. Toro també. Totes aquestes lletres ja les sabeu"

As: "I també bé"

(E.47, I.60-61. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

En un segon exemple, l'alumne proposa l'activitat a realitzar per part del conjunt de la classe.

En aquesta seqüència, el professor i els alumnes cerquen el nom de la protagonista d'un conte.

P: "Escolteu-me. Què us sembla si a aquesta nena li donem un nom, eh? Eh que sí, que li podríem donar un nom?"

As: "Núria"

As: "Eva, Eva"

As: "Mirem darrera si hi ha el nom"

P: "A veure (gira la pàgina)"

(E, 47.I, 54. 2<sup>on</sup> Parv.)

Un altre modalitat es pot veure quan els alumnes sol·liciten dos tipus diferents d'aclariments al professor: el primer, normatiu, i el segon, organitzatiu.

P: "Cavall també ho sabeu posar, cavall"

As: "Però amb quina b va"

P: "Cavall va amb la baixa, però és igual, ho poses amb la que vulguis. Si voleu venir a veure la làmina, podeu venir sense fer soroll"

A: "Si hem de fer tota la làmina (un altre alumne)"

P: "Tota la làmina! No, què heu dit?"

A: "Els animals que tenen plumes"

(E: 47, I. 64-66. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

La quantitat d'intervencions de l'alumne és de 100 pel total dels resultats generals.



3.7. COMPARACIONS ENTRE LES CATEGORIES  
DEL PROFESSOR I DE L'ALUMNE,

### 3.7. COMPARACIÓ ENTRE LES CATEGORIES DEL PROFESSOR I DE L'ALUMNE.

L'estudi i descripció detallada de la parla del professor i de l'alumne des d'una aproximació interactiva, és a dir, de la consideració dels bescanvis de cada diàleg, es concreta en les categories d'ús que hem presentat.

Així, les característiques que ocorren en les dues categoritzacions, la del professor i la de l'alumne, són el resultat d'aplicar els mateixos indicadors i criteris per ambdós.

Del que acabem de dir deriva la comparació que podem establir entre les dues categoritzacions.

Ressalta, en primer lloc, la relació entre les sol·licitacions sobre les diverses categories del coneixement, temps, espai, lloc, causalitat, sobre elements observables o inobservables, en el passat, en el present o en el futur, amb un total de 40%, amb les respostes en dues modalitats dels alumnes: denominacions i descripcions, petits textos orals, les quals, així mateix, es refereixen a les categories del coneixement.

En les modalitats d'ús de l'alumne que correspon a aquestes categories observem un total de 20 categories de H1, denominacions, i 21 categories de H2, descripcions, mentre que pel professor vam posar en evidència 16 categories referents a sol·licitacions sobre elements absents (B2), i 11 respecte a sol·licitacions sobre elements presents (B3).

En segon lloc, remarquem que en B2 (absents) hi trobem 9 categories referides al present, 6 al passat i 1 al futur. Per la categoria B3 (presents) la referència és sempre en present.

Pel que fa als alumnes la distribució és la següent: per H1, referències al present 8, referències absents 9,

i referències a elements imaginats 2; per H2 observem 7 referències al present, 13 referides a elements absents i 1 a imaginats.

En tercer lloc trobem que la subcategoria referència a elements absents inclou 4 subcategories en relació al present, 3 al passat i 2 al futur.

Aquests resultats ens mostren una diferenciació en nombre de categories entre els professors (27) i els alumnes (41), fet que, suposem, és produeix donada la gran extensió en l'anàlisi i en el detall dels aspectes del coneixement que presenten les categories B2 i B3.

Pel que fa a la primera notació del professor, remarquem el 17% de sol.licitacions d'elements absents i un 9% de presents, mentre que pels alumnes correspon a un 20% de denominacions d'elements en els seus trets més generals, i un 18'5% de descripcions d'accions, fets i esdeveniments en passat.

Observem, en segon lloc, la relació entre les categories referides a comentaris i reflexió sobre l'activitat de l'alumne B1a, 3%, B1c i B6, 5%, respecte al mateix significat, hom troba en l'alumne la categoria respon a la sol.licitació referent a la valoració i anàlisi de la pròpia activitat, J, amb el 0'2%

En tercer lloc, ressalta la relació entre la categoria B5, 1%, sol.licita la projecció de sentiments, etc..., respecte a la que trobem en l'alumne la categoria I, 1'4%, expressió de sentiments i projeccions per part de l'alumne.

En quart lloc, agrupem les categories del professor i de l'alumne que no tenen rèplica.

Pel professor corresponen a les categories que es refereixen a l'organització de la classe (A), amb un 20% dels resultats, a les represes i comentaris (C), 3'5%, i a les valoracions (D), amb un 7%, mentre que per l'alumne, es

tracta de categories com: sol.licitacions de l'atenció del professor, amb el 6'3%, els monosíl.labs si-no, amb un 12'7%, i SR, un 18%.

Sembla que les aportacions, organització i represes, més aviat són actes que no demanen resposta en el diàleg, si més no, tenen la funció d'informar o d'organitzar.

Per concloure diren que en la diferenciació entre les dues categoritzacions s'observa:

L'ús és distint en relació als fins: sol.licitar, aportar, etc..., pel professor, respondre per l'alumne, mentre que el que és comú és el significat.

Així, l'ús en quan a requeriments o sol.licitacions de què l'alumne observi un determinat fet i l'expressió, és diferent de la resposta, denominar el mateix fet, malgrat que són estretament lligats per la mateixa funció de comunicació.

Així, podríem dir que el que és comú és la referència a la informació que es vehicula en el diàleg, la qual cosa, significa l'ús de la funció cognitiva, informativa i interpretativa.

Pel que fa a l'ús que porta sobre la reflexió de l'alumne en relació a la seva pròpia activitat o actitud, malgrat que pel professor corresponen i sol.licitacions i per l'alumne, a la resposta a aquests comentaris, és així mateix distint, mentre que la funció que enmarca aquests usos correspon a la reguladora pel professor o autoreguladora per l'alumne.

Per la relació entre la demanda de projecció de sentiments i la resposta en el mateix sentit de l'alumne, ens trobem amb la mateixa situació, ús distint, però la funció que es tracta és la funció afectiva que es comú pels ambdós.

Aquests resultats, i els que hem anat presentant al llarg del treball ens mostren l'adequació comunicativa en-

tre el professor i l'alumne.

Pel que fa a la diferència entre el nombre de categories del professor i de l'alumne, no creiem que sigui representativa. Els professors parlen més si es considera solament la llargada de les seves intervencions o el nombre d'actes comunicatius que configuren cada intercanvi.

Ara bé, creiem que aquestes intervencions són pròpies del diàleg col·lectiu.

De tota manera, cal partir de la consideració de l'ús, més que, de la més o menys llargada dels enunciats, ja que és en aquest sentit que ocorren els intercanvis.

3.8. RESULTATS QUANTITATIUS DE L'ADREÇA  
DEL PROFESSOR A LA CLASSE.

### 3.8. RESULTATS QUANTITATIUS DE L'ADREÇA DEL PROFESSOR A LA CLASSE.

En les activitats comunicatives estudiades hem volgut conèixer a quin locutor, grup d'alumnes o a un alumne individualment, es dirigeix el professor, per la qual cosa hem codificat i quantificat cadascuna de les seves intervencions en aquest sentit.

Tanmateix, l'adreça col·lectiva al grup classe, o a un alumne individualment és detallada acuradament en totes les activitats.

Cal afegir que en totes les ocasions l'adreça del professor és, en darrer terme, dirigida a tot l'alumnat, inclús quan es dirigeix a un alumne en concret mitjançant una nominació o utilitzant imperatius. En les situacions de diàleg aquest s'esdevé per tots els alumnes, el professor manté una dinàmica que promou aquesta intenció i objectiu comunicatiu.

Com hem remarcat en l'estudi dels diàlegs i dels torns de parla, el professor pot passar d'un alumne al col·lectiu i del col·lectiu a un alumne, en una mateixa intervenció o per indicar el canvi d'interlocutor.

L'adreça del professor, en dades quantitatives per ordre de freqüència, es dirigeix en primer lloc a cada nen individualment, en un total del 72% de les intervencions, i al grup en el 28% d'aquestes.

Hem identificat un 22% de reproduccions o repeses del discurs de l'alumne quan el professor es dirigeix a un alumne individualment.

En segon lloc, en el mateix sentit, hem trobat un 15% de sol·licitacions de descripció d'elements absents, i un 8% de sol·licitacions d'elements presents.

En tercer lloc, notem un 8% d'ordres, concreta i organitza l'activitat de l'alumne de forma immediata, i, gairebé amb el mateix nombre d'ús, un 7'5% de síntesi i exten-

sions sobre la intervenció de l'alumne.

El requeriment de valoració de la pròpia activitat es presents en un 4%; finalment, la valoració positiva o negativa de l'activitat de l'alumne en un 2'5%.

Pel que fa a l'adreça del professor al col·lectiu trobem, en primer lloc, que el professor utilitza l'acció comunicativa d'organitzar i concretar l'activitat del grup de forma immediata, 5'4%, seguit de la reproducció del discurs dels alumnes amb 4'5%, mentre que per les sol·licitacions constatem solament un percentatge del 3% per elements presents i d'un 2'6% pels elements absents.

En darrer lloc, s'observa el requeriment de valoració sobre l'activitat pròpia o la del grup en un 2'3% d'interaccions.

Cal dir que hem descrit aquelles interaccions en què la diferència entre les adreces al col·lectiu o individuals presenten una major significació.



3.9. RESULTATS QUANTITATIUS DE LA INTERACCIÓ  
PER CADA CURS.

### 3.9.1. RESULTATS QUANTITATIUS DE LA INTERACCIO PER CADA CURS.

Per una anàlisi aprofundida de la comunicació en cada professor cal, no solament mostrar els resultats quantitatius, sinó també fer esment de l'ús de les estratègies del diàleg en cada cas. Donat que això comportaria, per si sol, un altre estudi, ens referirem solament a aquells elements més destacables en relació a l'ús.

Les activitats realitzades per cada professor difereixen notablement en quan a la duració, al tema, a l'ús de la parla, a la llengua i al tipus d'escola, per la qual cosa, solament podem establir una valoració quantitativa global per tal de conèixer la tendència general d'ús pels diferents professors en relació a cada curs i a les diferents modalitats d'interacció en cada activitat individualment.

Els quadres que presentem corresponen a l'ús interactiu per cada classe.

En cada quadre hi són mostrades el total d'interaccions produïdes respecte al total d'activitats per cada professor i per cada alumne.

Una primera notació que considerem interessant és un fet visible en els resultats representats en els quadres: els setze professors han produït, en diferent quantitat, cadascuna de les categories, amb una possibilitat de variació mínima, d'una categoria i tres professors.

Pel que fa als alumnes, s'observa la mateixa línia en la majoria d'interaccions.

Hom remarca que la categoria interactiva de més freqüència d'ús en tots els cursos ha estat "reproduceix la intervenció de l'alumne".

En els resultats totals s'observa que tots els professors de 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> de Parvulari, un alt percentatge d'ús, del 21% al 35%.

A 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> d'E.G.B., es produeix el mateix fet per 4 professors, (10,11,13,15), amb un percentatge del 25 al 31%.

Aquesta categoria és utilitzada en segon i tercer lloc per 2 professors de 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> d'E.G.B. (12, 16).

En aquets casos, les categories utilitzades amb més freqüència són:

Sol.licita la descripció d'elements absents, amb un 21'7%.

Dirigeix l'activitat, amb 28'4%, a 1<sup>er</sup> d'E.G.B.

Sol.licita valoració pròpia de l'alumne, a 2<sup>on</sup> d'E.G.B., amb un 24%.

Sol.licita la descripció d'elements presents, també a 2<sup>on</sup> d'E.G.B., amb un 23%.

Es interessant constatar que el percentatge de categories "reproducció", és a dir, represes, baixa a mesura que augmenta l'edat dels alumnes, de 35% a 20% en cada cas.

A aquesta primera categoria, la freqüència de resposta dels alumnes es concreta en la categoria "denominació", resposta que augmenta amb l'edat de 39% a 70%.

La resta de categories presents a nivell significatiu són: sol.licitació de l'atenció del professor (10-25%), monosíl.labs (10-26%) i descripcions (6'-24%).

A la mateixa categoria, l'absència de resposta tendeix a disminuir amb l'edat, amb un percentatge de 7'7% a 43%, malgrat que podem ressaltar dos professors que presenten a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. (11), 43%, i a 2<sup>on</sup> d'E.G.B. (16), 41%.

En segon lloc, trobem la categoria "sol.licitació de la descripció de referents absents", el percentatge de la qual va del 20% al 26%, per tots els cursos, amb algunes excepcions:

A 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> de Parvulari i a 2<sup>on</sup> d'E.G.B. s'observa de 13 a 20% en relació a la categoria "dirigeix l'activitat"; i a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. s'observa un 16% de la categoria "comentaris i aportacions sobre el discurs de l'alumne", i un 23% de "sol.licitació de descripció de referents presents", mentre que a 2<sup>on</sup> d'E.G.B., a més a més de la ja esmentada, notem la categoria "reprodueix la intervenció de l'alumne", amb un 19%.

En les respostes dels alumnes s'hi observa una majoria de denominacions, 50%, mentre que la resta de respostes correspon a descripcions i monosíl·labs.

En l'absència de resposta, el percentatge es situa entre un 15 i un 30%, per tots els professors. Cal ressaltar, però, que tant a 1<sup>er</sup> de Parvulari (3,4) com a 2<sup>on</sup> (6,7,8), i a 1<sup>er</sup> d'E.G.B. (10), s'observa que aquesta resposta no és de les més utilitzades, i, inclús en alguns casos (4,8) constitueix una de les respostes menys utilitzades pels alumnes.

En un tercer lloc, notem la presència de la categoria "sol.licitació de descripció d'elements presents", entre un 9% i un 20%, utilitzada per tots els professors de 1<sup>er</sup> de Parvulari, 2 professors de 2<sup>on</sup> de Parvulari (5,6) i un de 1<sup>er</sup> d'E.G.B. (10), a la qual segueix la "sol.licitació de descripció d'elements absents", entre un 12% i un 17%, utilitzada per 2 professors de 1<sup>er</sup> d'E.G.B. (11,12) i dos de 2<sup>on</sup> d'E.G.B. (14,16). Hom remarca que aquesta categoria ha estat utilitzada en tercer lloc només per professors D'E.G.B. donat que, com hem observat, els professors de Parvulari ja l'han utilitzada com a 2<sup>ona</sup> categoria més important.

A més de les ja assenyalades, s'utilitzen també, en menor grau, les següents categories:

. Direcció de l'activitat (7,9), amb un 18% i un 16%, respectivament.

. Comentaris sobre la intervenció de l'alumne (8,13), amb 18% i 13%.

Valoració positiva o negativa (15), amb un 12'2%.

Observem que la freqüència d'ús per aquesta categoria més utilitzada "sol.licitació de descripció de referents presents", correspon, principalment, a denominacions, amb un percentatge de més del 60% en la majoria de casos; la resta de respostes són, per aquest motiu, poc significatives a nivell quantitatiu.

Respecte a les categories menys utilitzades, farem una enumeració general, donat que la seva incidència és mínima. La relació és la següent:

. Aporta informació global sobre l'activitat (1,2,4,5,6,7,9,10,12,14).

Síntesi intervenció dels alumnes (1,3,5,6,7,8,16).

Indicació de la direcció de l'atenció (1,3,4,8,10,13,16).

Expectativa (1,2,3,5,6,8,9,11).

Sol.licitació de comparació (2,14,15).

Sol.licita projectar (4,7,11,12).

Indica situació física (6,7,9,13,14).

En tots els casos, la presència d'aquestes categories, en l'ús que d'elles fa el professor, no supera l'1%.

Les respostes dels alumnes, en aquest cas, no són significatives.

QUADRE 33. 1<sup>er</sup> Parvulari. Professor no 1

	Conomi- nació	Descrip- cions i contes	Expre- sio i projec- ció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívior pròpia o del grup	SI-NO	Sol.li- cita l'aten- ció del profes- sor	Prin la inicia- tiva pèr pro- posar activi- tats	Senes expos- ta	TOTAL
Aporta informació glo- bal sobre l'activitat	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Planifica i organitza l'activitat	2	1	-	-	7	4	1	1	16
Dirigeix l'activitat	38	6	2	-	1	14	2	13	76
Indica situació física	3	-	-	-	-	-	-	-	3
Indica directe de l'atenció.	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Comentaris, explica- cions i síntesi	16	-	-	-	3	10	2	5	36
Relacionar	9	2	3	-	10	4	-	3	31
Sol. descrip. referent absent	43	2	-	-	9	3	-	4	61
Sol. descrip. referent present	54	3	-	-	3	3	-	1	64
Sol. projectar S	1	1	-	-	1	1	-	-	4
Sol. valoració pròpia	9	1	1	2	5	4	-	2	24
Síntesi int. al.	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Comentaris int. al.	27	4	1	-	5	8	2	9	55
Reprodueix int. al.	134	11	2	-	14	20	1	20	202
Valora pos./noy.	3	1	-	-	-	3	-	1	8
Expectativa.	2	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>TOTAL</b>	<b>343</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>58</b>	<b>76</b>	<b>8</b>	<b>59</b>	<b>587</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 1. Conversa sobre el canvi de lloc del ra-  
cò de les joguines. Experiència 2. Conversa sobre "la músi-  
ca". Experiència 7. Conversa sobre la narració d'un conte:  
"Els oficis". Experiència 9. Conversa sobre un dibuix que  
representa un bosc. Experiència 14. Conversa sobre una làmi-  
na que representa "una cuina". Experiència 18. Conversa so-  
bre una activitat realitzada anteriorment : "Gimnàstica".

## QUADRE 34.

1er Parvulari. Professor nº 2

	Quantificacions	Descripcions i taxes	Expressió i projecció d'emocions	Valoració accepció pròpia o del grup	SI-NO	Sol, lliçta l'atenció del professor	Arriba la iniciativa per posar activitats	Sense responsa	TOTAL
Aporta informació global sobre l'activitat	-	-	-	-	1	-	-	2	3
Dirigeix l'activitat	13	10	-	-	2	-	-	6	31
Indica situació física	1	1	-	-	2	-	-	7	11
Indica direcció de l'associació.	3	2	-	-	1	-	-	3	9
Comentaris, explicacions i síntesi	5	-	1	-	5	-	-	3	14
Relacionat	4	-	-	-	-	-	-	5	9
Sol. descrip. referent absent	62	12	1	-	31	1	-	16	123
Sol. descrip. referent present	41	3	1	-	4	-	1	53	103
Sol. comparar	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Sol. projectar	-	-	-	-	5	-	-	2	7
Sol. valoració pròpia	3	-	-	-	6	2	-	4	15
Síntesis int. al.	-	2	-	-	2	-	-	-	4
Comentaris int. al.	7	1	-	-	1	-	-	11	2
Reprodueix int. al.	100	16	1	-	31	-	-	46	194
Valora pos./neg.	1	1	-	-	-	-	-	2	4
Expectativa.	1	1	-	-	-	-	-	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>242</b>	<b>49</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>91</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>161</b>	<b>551</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 3. Conversa sobre unes "fotografies d'animals del parc zoològic". Experiència 4. Conversa sobre "el cap de setmana". Experiència 10. Conversa sobre "un dibuix d'un bosc al terra de la classe. Experiència 25. Conversa sobre la narració d'un conte: "Els gossets". Experiència 42. Conversa sobre una làmina: "El carrer".

QUADRE 35. 1<sup>er</sup> Parvulari. Professor nº 3.

	Designacions	Descripcions i totes	Expressió i projectió d'emocions	Valoració actitudinal pròpia o del grup	SI-NO	Sol. lliure l'atenció del professor	Per la iniciativa per portar a terme activitats	Sense responsabilitat	TOTAL
Planificar i organitzar l'activitat	1	-	-	-	1	-	-	6	8
Dirigeix l'activitat	33	6	-	1	8	1	2	22	73
Indica situació física	2	1	-	-	2	-	-	5	10
Indica duració de l'activitat	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Comenta, explica i situa	17	2	-	-	5	2	1	28	55
Relacionar	7	3	-	-	1	-	-	6	17
Sol. descrip. referent absent	82	19	-	-	52	3	-	6	162
Sol. descrip. referent present	119	5	3	-	22	2	-	10	161
Sol. comparar	3	-	-	-	5	1	-	-	9
Sol. projectar	1	-	-	-	5	1	-	-	7
Sol. valoració pròpia	23	-	-	3	10	4	-	5	45
Síntesis int. al.	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Comenta int. al.	20	4	-	-	15	3	1	24	67
Reprodueix int. al.	66	9	1	3	44	-	3	44	170
Valora pos./neg.	5	1	-	-	2	-	-	5	13
Expectativa	1	1	-	-	-	-	-	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>383</b>	<b>51</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>173</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>162</b>	<b>804</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 6. Conversa sobre la narració d'un conte: "Història dels porquets". Experiència 8. Conversa sobre la narració d'un conte: "L'ocellet". Experiència 11. Conversa sobre una làmina que representa una casa. Experiència 13. Conversa sobre una forma: "el triangle". Experiència 15. Conversa sobre "el coneixement del cos". Experiència 16. Conversa sobre "una flor". Experiència 17. Conversa sobre "una planta". Experiència 21. Conversa sobre una làmina: "una cuina". Experiència 24. Conversa sobre una làmina que representa "una cuina".



QUADRE 36. 1<sup>er</sup> Parvulari. Professor nº 4

	Denomi- nacions	Descrip- cions i textos	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- cio ac- tivitat propia o del grup	SI-NO	Sol.li- cits l'aten- cio del profes- sor	Pron la iniciati- va. per pro- posar activi- tats	senza respon- ta	TOTAL
Aporta informació glo- bal sobre l'activitat	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Planifica i organitza l'activitat	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Dirigeix l'activitat	3	3	-	-	-	2	-	2	10
Indica diversos de- talls de l'activitat	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Comenta, explica- cions i tancat	2	2	-	-	2	-	-	1	7
Relacionar	4	-	-	-	-	1	-	-	5
Sol. descrip. referent absent	15	8	-	-	4	13	1	-	41
Sol. descrip. referent present	16	1	-	-	-	1	-	-	18
Sol. comparar	1	-	-	-	1	1	-	1	4
Sol. projectar	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Sol. valoracio propia	10	-	-	-	-	2	-	-	12
Síntesis int. al.	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Comentaris int. al.	5	6	-	-	-	4	-	-	15
Reprodueix int. al.	24	7	-	-	6	15	-	8	60
Valora pos./neg.	4	-	-	-	-	1	1	-	6
Expectativa.	1	-	-	-	-	1	-	-	2
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>27</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>14</b>	<b>41</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>187</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 20. Conversa sobre una activitat ja realitzada: "Una excursió a la muntanya".
- . Experiència 22. Conversa sobre "els animals".
- . Experiència 23. Conversa sobre una làmina: "El menjador".

QUADRE 37. 2on Parvulari. Professor nº 5.

	Demanda- necessitat	Descripció i context	Expressió i projecció d'observacions	Valoració activitat pròpia o del grup	SI-NO	Sol. il·lucina l'atenció del professor	Fructu iniciativa per part del professor	Sense responsabilitat	TOTAL
Aporta informació global sobre l'activitat	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Planifica i organitza l'activitat	2	-	-	-	1	3	1	4	11
Dirigeix l'activitat	17	13	4	-	4	15	10	14	77
Indica situació física	-	1	-	1	-	-	-	1	3
Indica direcció de l'atenció	2	2	1	-	1	2	-	1	9
Comentaris, explicacions i intencions	4	4	-	-	1	6	-	8	23
Relacionar	3	1	-	-	2	8	-	3	17
Sol. descrip. referent absent	3	7	-	-	-	3	-	1	14
Sol. descrip. referent present	44	7	-	-	5	-	3	7	66
Sol. projectar	1	-	-	1	2	1	-	-	5
Sol. valoració pròpia	2	3	-	-	4	4	-	2	15
Síncresis inc. al.	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Comentaris inc. al.	10	3	2	-	3	6	-	3	27
Reproduir inc. al.	55	7	6	-	12	17	-	15	112
Valoració pos./neg.	1	1	-	-	-	3	1	1	7
Expectativa	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>	<b>49</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>37</b>	<b>68</b>	<b>15</b>	<b>62</b>	<b>390</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 26. Conversa sobre la narració d'un conte: "Los tres cabritos Bee".
- . Experiència 32. Conversa sobre l'observació de "frutos del otoño".
- . Experiència 33. Conversa sobre la narració d'un conte: "Ana le da flores a su madre".
- . Experiència 37. Diàleg sobre l'organització de la classe: "Asamblea".

QUADRE 38. 2<sup>on</sup> Parvulari. Professor nº 6.

	Denum- nacions	Descrip- cions i contes	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívitat pròpia o del grup	SI-NO	Sol. li- cita l'aten- ció del profes- sor	Preu la iniciati- va per pre- parar activi- tats	Sense respon- ta	TOTAL
Aporta informació glo- bal sobre l'activitat	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Planifica i organitza l'activitat	2	-	-	-	1	-	-	4	7
Dirigeix l'activitat	37	21	1	-	8	2	-	12	81
Indica situació llistes	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Indica directes de l'atenció.	5	-	-	-	2	-	1	-	8
Comentaris, explica- cions i vincles	9	1	-	-	2	3	-	9	24
Relacionar	7	2	-	-	3	-	1	-	13
Sol. descrip. referent absont	113	24	1	-	49	1	-	10	198
Sol. descrip. referent present	60	3	2	-	19	1	-	6	91
Sol. comparar	14	-	-	-	2	1	1	-	18
Sol. projectar	3	-	-	-	8	-	-	-	11
Sol. valoració pròpia	10	-	-	-	9	-	-	5	24
Síntesis int. al.	-	1	-	-	-	-	-	1	2
Comentaris int. al.	12	-	-	-	3	1	-	4	20
Reproduir int. al.	135	11	3	-	26	4	-	56	235
Valora pos./neg.	6	2	-	-	-	2	-	2	12
Expectativa.	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>414</b>	<b>65</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>132</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>112</b>	<b>748</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 27. Conversa sobre "la meua casa i el meu carrer". Experiència 36. Conversa sobre l'observació d'unes làmines. Experiència 40. Conversa sobre "el cap de setmana". Experiència 41. Conversa sobre "els aliments". Experiència 44. Conversa sobre l'aprenentatge dels sons. Experiència 5. Conversa sobre "observació i descripció de dibuissos". Experiència 68. Conversa sobre la narració d'un conte: "L'elefant Pup".

QUADRE 39. 2on Parvulari. Professor nº 7.

	Quantificacions	Descripcions i temes	Expressió i projecte d'emocions	Valoració actitudinal pròpia o del grup	SI-MO	Sol. lliçta l'atenció del professor	Pron la iniciativa per posar activitats	Sense resposta	TOTAL
Aporta informació global sobre l'activitat	-	1	-	-	1	-	-	1	3
Planifica i organitza l'activitat	1	1	-	-	-	3	-	2	7
Dirigeix l'activitat	47	24	1	-	3	5	-	16	96
Indica situació física	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Indica direcció de l'aconteïment	2	-	-	-	1	-	-	2	5
Comentaris, explicacions i intencions	10	1	-	-	-	1	1	20	33
Relacionar	6	-	-	-	1	1	-	1	9
Sol. descrip. referent absent	67	9	-	-	20	3	-	7	106
Sol. descrip. referent present	15	1	-	1	5	2	-	5	29
Sol. comparar	2	2	-	-	3	-	-	-	7
Sol. projectar	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Sol. valoració pròpia	4	8	-	-	7	2	-	6	27
Síntesis int. al.	2	-	-	-	-	-	-	1	3
Comentaris int. al.	11	7	-	-	3	1	-	13	35
Reprodueix int. al.	79	14	1	-	18	3	-	34	149
valora pos./neg.	9	1	-	-	3	2	1	7	23
<b>TOTAL</b>	<b>255</b>	<b>69</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>65</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>117</b>	<b>534</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 28. Conversa sobre una làmina: "Una cuina".  
 Experiència 29. Conversa sobre "omplir i buidar el serral del pati". Experiència 30. Conversa sobre una "anada a la fira de Sant Ponç". Experiència 39. Conversa sobre unes làmines que representen "un poble". Experiència 45. Conversa sobre "els arbres". Experiència 46. Conversa sobre "un ànec".  
 Experiència 38. Diàleg sobre "la construcció de frases".

QUADRE 40. 2<sup>on</sup> Parvulari. Professor nº 8.

	Concul- nacions	Descrip- cions i textos	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívitat pròpia o del grup	SI-NO	Sol.li- cits l'atun- ció del profes- sor	Prer la iniciati- va. per pre- parar activi- tats	Senes respos- ta	TOTAL
Planifica i organitza l'activitat	1	-	-	-	1	-	-	1	3
Dirigeix l'activitat	13	13	-	-	2	7	-	9	44
Indica direcció de l'atenció.	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Comenta, explica- cions i síntesi	9	1	1	-	1	4	-	1	17
Relacionar.	3	1	1	-	2	1	-	2	10
Sol. descrip. referent absent	44	15	1	-	10	5	-	1	76
Sol. descrip. referent present	10	-	-	-	-	2	-	-	12
Sol. valoració pròpia	1	3	-	-	-	2	1	2	9
Síntesis int. al.	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Comentaris int. al.	29	12	-	-	8	9	1	1	60
Reprodueix int. al.	37	20	1	-	11	14	1	5	89
Valora pos./neg.	4	-	-	-	1	6	-	2	13
Expectativa.	1	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>66</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>36</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>336</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 31. Conversa sobre "el invierno".
- . Experiència 43. Conversa sobre "el naixement d'un nen".
- . Experiència 34. Conversa sobre la narració d'un conte:  
"L'hospital".

QUADRE 41. 1<sup>er</sup> E.G.B. Professor nº 9.

	Datol- nacións	Descrip- cions i races	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívica pròpia o del grup	SI-NO	Sol.lli- ceta l'aten- ció del profes- sor	From la iniciati- va. per pro- posar activi- tats	Sense respos- ta	TOTAL
Aporta informació glo- bal sobre l'activitat	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Planifica i organitza l'activitat	2	-	-	-	-	1	-	12	15
Dirigeix l'activitat	26	16	-	-	6	6	-	19	73
Indica situació física	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Indica direcció de l'acció.	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Comentaris, explica- cions i síntesi	8	6	-	-	7	-	-	8	29
Relacionar.	3	8	-	-	3	2	-	8	24
Sol. descrip. referent absent	39	26	3	-	17	2	-	13	100
Sol. descrip. referent present	33	11	-	-	11	2	-	6	63
Sol. comparar	-	-	-	-	2	-	-	1	3
Sol. projectar	-	-	1	-	3	-	-	-	4
Sol. valoració pròpia	13	16	2	-	14	4	-	5	54
Síntesis int. al.	-	2	-	-	-	1	-	-	3
Comentaris int. al.	8	9	1	-	25	4	1	26	74
Valora pos./neg.	4	2	-	-	1	1	-	6	14
Expectativa.	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>96</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>91</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>107</b>	<b>461</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 47. Conversa sobre l'observació de "dibuixos d'animals".
- . Experiència 49. Conversa sobre "tres dies de festa".
- . Experiència 52. Conversa sobre la narració de contes inventats pels alumnes.
- . Experiència 53. Conversa sobre unes làmines d'"accentuació de mots".

QUADRE 42. 1<sup>er</sup> E.G.B. Professor nº 10

	Denomi- nació	Concep- cions i contes	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívitat, pròpia o del grup	SI-NO	Sol. li- cita l'aten- ció del profes- sor	Pron la iniciati- va, per pro- posar activi- tats	Sense respon- ta	TOTAL
Aperta informació glo- bal sobre l'activitat	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Planifica i organitza l'activitat	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Dirigix l'activitat	10	13	-	-	4	1	1	4	33
Indica direcció de l'atenció.	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Comentaris, explicat- ions i síntesi	3	4	-	-	2	-	1	1	11
Relacionar	4	2	-	-	-	-	-	2	8
Sol. descrip. referent absent	48	12	-	-	15	5	-	3	83
Sol. descrip. referent present	29	1	3	-	-	1	-	1	35
Sol. comparar	4	1	-	-	3	-	-	-	8
Sol. projectar	1	-	-	-	7	-	-	1	9
Sol. valoració pròpia	7	1	-	-	4	2	-	1	15
Síntesis int. al.	3	2	-	-	2	4	-	-	11
Comentaris int. al.	5	3	-	-	2	1	-	1	12
Reprodueix int. al.	55	15	-	-	24	6	-	12	112
Valora pos./neg.	5	1	-	-	3	1	-	3	13
TOTAL	175	55	3	-	70	21	2	31	357

- Les activitats que corresponen a aquest professor són:
- . Experiència 48. Conversa sobre les activitats del "cap de setmana".
  - . Experiència 54. Conversa sobre una làmina: "Una cuina".
  - . Experiència 55. Conversa sobre unes làmines: "El niño que va a comprar pan".

QUADRE 43. 1<sup>er</sup> E.G.B. Professor nº 11

Denominacions	Descripcions i contors	Expressió i projecció d'opinions	Valoració activitat pròpia o del grup	SI-NO	Sol. lliçita l'atenció del professor	Pron. inicial per posar activitats	Sense resposta	TOTAL
Planifica i organitza l'activitat	1	-	-	-	-	-	2	3
Dirigeix l'activitat	5	2	-	-	-	-	6	13
Indica direcció de l'atenció.	2	-	-	-	-	-	3	5
Comentaris, explicacions i valoració	-	-	-	-	-	-	4	4
Sol. descrip. referent absent	9	-	-	2	-	-	5	16
Sol. descrip. referent present	12	5	-	7	-	-	4	28
Sol. projectar	-	-	-	1	-	-	-	1
Sol. valoració pròpia	-	-	-	-	-	-	2	2
Comentaris int. al.	5	1	-	-	-	-	5	11
Reprodueix int. al.	13	1	-	3	-	-	13	30
Valora pos./neg.	3	-	-	-	-	1	3	7
Expectativa.	7	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>13</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>121</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 50. Conversa sobre un llibre de lectura: "Tris Tras".
- . Experiència 51. Conversa sobre un llibre de lectura: "Tris Tras".
- . Experiència 75. Diàleg sorgit de la "lectura de frases".



QUADRE 44. 1<sup>er</sup> E.G.B. Professor nº 12.

	Quota- nacions	Descrip- cions i textes	Expre- sio i projec- cio d'emo- cions	Valora- cio ac- tivities propia o del grup	SI-NO	Sol.li- cita l'aten- cio del profes- sor	Fructu la intelec- tiva, per pro- posar activi- tats	Sense respos- ta	TOTAL
Aporta informació glo- bal sobre l'activitat	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Dirigeix l'activitat	8	4	1	-	3	6	2	5	29
Comentaris, explica- cions i notes	1	2	-	-	1	-	-	-	4
Relacionar	4	-	-	-	-	2	1	1	8
Sol. descrip. referent absent	9	2	-	-	3	1	-	2	17
Sol. projectar	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Sol. valoració propia	2	1	2	-	2	2	-	1	10
COMENTARIS int. al.	5	1	-	-	1	1	-	5	13
Reproduïx int. al.	13	1	-	-	2	-	1	2	19
TOTAL	44	11	3	-	12	12	4	16	102

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 56. Conversa sobre "cartes escrites".
- . Experiència 12. Conversa sobre "els edificis públics".

QUADRE 45. 2on E.G.B. Professor nº 13.

	Denomi- nació	Descrip- cions i textes	Expres- sio i projecció d'emo- cions	Valora- ció ac- tívica pròpia o del grup	SI-NO	Sol.lli- cites l'atenció del profes- sor	Pron la inicia- tiva per pro- posar activi- tats	Sense susposi- ta	TOTAL
Aporta informació global sobre l'activitat	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Planifica i organitza l'activitat	7	2	-	-	-	3	1	5	18
Dirigeix l'activitat	18	30	-	-	1	13	12	18	92
Indica situació física	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Indica direcció de l'atenció.	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Comentaris, explicacions i síntesi	17	6	1	-	1	7	2	5	39
Relacionar	7	6	-	-	3	8	-	4	28
Sol. descrip. referent absent	28	15	-	-	12	-	1	3	59
Sol. descrip. referent present:	10	4	-	-	1	-	1	-	16
projectar	-	-	-	-	-	2	2	-	2
Sol. valoració pròpia	6	5	1	-	3	4	-	3	22
Síntesi int. al.	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Comentaris int. al.	25	9	-	-	8	9	2	8	61
Reprodueix int. al.	50	28	-	-	5	13	5	15	116
valor pos./neg.	1	3	1	-	-	6	-	4	15
<b>TOTAL</b>	<b>169</b>	<b>108</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>35</b>	<b>66</b>	<b>24</b>	<b>69</b>	<b>474</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 60. Conversa sobre els "jocs preferits dels alumnes". Experiència 58. Conversa sobre la narració d'un conte: "El sastrecillo valiente". Experiència 66. Conversa sobre textos del llibre de llenguatge. Experiència 74. Conversa sobre la narració d'un conte: "El león del pastor". Experiència 57. Descripció d'objectes i esdeveniments.

QUADRE 46. 2<sup>on</sup> E.G.B. Professor nº 14.

Denomina- ció	Descripció de l'activitat	Expressió de l'activitat	Valoració de l'activitat	SI-Nº	Sol. li- brat de l'activitat	Segon la iniciativa del professor	Segon la iniciativa del professor	TOTAL
Aporta inf. global sobre l'activitat	-	-	-	-	-	-	1	1
Planifica i organ. l'activitat	-	1	1	-	-	1	2	14
Dirigeix l'activitat	7	18	-	-	6	3	5	71
Indica situació física	-	-	-	-	-	-	1	1
Comentaris, explic. i síntesi.	6	2	-	-	6	1	1	28
Relacionar	-	3	4	-	1	-	3	14
Sol. descrip.refe- rent absent	18	12	4	-	8	1	2	54
Sol. descrip.refe- rent present	20	5	-	-	7	-	2	37
Sol. comparar	2	1	-	-	-	-	1	4
Sol. projectar	2	-	-	-	2	-	1	8
Sol. valoració pròpia	8	9	22	-	45	9	6	111
Síntesis int. alumnès	3	-	-	-	-	-	2	5
Comentaris int. alumnès	8	5	1	-	4	1	7	39
Reprodueix int. alumnès	15	7	2	-	8	1	1	52
Valora pos./neg.	3	2	1	-	-	1	1	23
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>66</b>	<b>35</b>	<b>-</b>	<b>89</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>132</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- . Experiència 59. Conversa sobre "rodolins referits al Car-nestoltes".
- . Experiència 64. Diàleg sobre l'organització de la classe: "Assemblea".
- . Experiència 67. Diàleg de treball d'un text del llibre de llenguatge.

QUADRE 47. 2<sup>on</sup> E.G.B. Professor nº 15.

	Duncas natives	Descripc ions i coates	Expres- sions i projecc ions	Expres- sions i projecc ions	Valora- ció ac- tívitat pròpia i del grup	SI-NO	Sol. li- cènc l'aten- ció del profes- sor	Pron la iniciati- va. pèr pèr posse- ssivitat	Sense respos- ta	TOTAL
Planifica i organitza l'activitat.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Dirigeix l'activitat	8	-	-	-	-	-	1	-	-	9
Comentaris, explica- cions i síntesi.	3	-	-	-	-	-	3	-	3	9
Relacionar	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Sol. descrip. refe- rent absent.	16	-	-	-	-	-	4	-	1	21
Sol. descrip. refe- rent present.	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Sol. comparar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Comentaris int. alumnes.	4	-	-	-	-	-	4	-	-	8
Reprodueix int. alumnes.	18	-	-	-	-	1	5	-	2	26
Valora pos./neg.	8	-	-	-	-	1	-	-	2	11
TOTAL	63	-	-	-	-	2	17	-	8	90

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

- Experiència 61. Conversa sobre una poesia referida als "animals".

QUADRE 48. 2<sup>on</sup> E.G.B. Professor nº 16

Descripció de l'activitat	Descripció de l'activitat	Expressió i projecte d'activitat	Valoració pròpia o del grup	Sol. il·luminat	Sol. il·luminat	Procediment	Sense resposta	TOTAL
Aporta inf. global sobre l'activitat	-	2	-	-	-	-	-	2
Planifica i organitza l'activitat	1	-	-	-	-	-	2	3
Dirigeix l'activitat	22	9	-	-	-	2	1	42
Indica direcció de l'atenció	1	-	-	-	-	-	-	1
Comentaris, explicacions i síntesi	6	3	-	1	1	-	-	16
Relacionar	5	3	1	-	1	-	-	10
Sol. descrip. referent absent	26	12	1	-	8	4	-	7
Sol. descrip. referent present	61	20	-	-	9	1	-	7
Sol. comparar	1	1	-	-	-	-	-	1
Sol. projectar	6	-	1	-	-	-	-	7
Sol. valoració pròpia	5	-	-	-	5	-	-	1
Síntesis int. alumnes	-	1	-	-	-	-	-	1
Comentaris int. alumnes	22	5	-	-	3	-	-	18
Reproduceix int. alumnes	37	5	-	-	3	2	-	33
Valora pos./neg.	6	2	-	-	1	1	-	11
Expectativa	-	2	-	-	-	-	-	2
<b>TOTAL</b>	<b>199</b>	<b>65</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>31</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>114</b>

Les activitats comunicatives que corresponen a aquest professor són:

Experiència 62. Conversa sobre una làmina. Experiència 65. Conversa sobre una activitat ja realitzada: "una visita al parc". Experiència 70. Diàleg sobre la resolució d'un "problema de matemàtiques". Experiència 71. Conversa sobre la narració d'un conte: "En Pau". Experiència 72. Conversa sobre la narració d'un conte: "La princesa del cigró". Experiència 73. Conversa sobre la narració d'un conte: "La filla del sol i la lluna".

### 3.9.2. COMENTARI.

La interacció no varia fonamentalment amb l'edat dels alumnes, és a dir, en els diferents cursos.

S'observen poques variacions sistemàtiques en relació a la freqüència d'ús en cada curs (vegeu resultats).

Hem remarcat que les diferències més notòries depenen del tipus d'activitat comunicativa, i de l'actuació del professor en relació a aquesta.

En aquest sentit, en els diàlegs que hem estudiat observem diferents modalitats d'actuació:

El professor emet nombroses sol·licitacions, repeses i expansions de la resposta dels alumnes, aportacions d'informació a partir de la pròpia resposta de l'alumne, extensions, síntesis, i que aporten informació sobre el tema, o n'introdueixen un de nou.

El professor privilegia l'adreça als alumnes individualment, la qual cosa, sempre té un efecte col·lectiu, que combina amb nombroses adreces al col·lectiu de la classe.

L'estil del professor pot consistir també en intervenir segons el triplet Pregunta-Resposta-Reproducció o represa de la resposta i marca, amb alguna aportació.

Per aquest tipus d'intervenció, el diàleg pren un caire molt distint.

Els continguts que s'introdueixen resten molt limitats als que aporta el professor a través de les seves sol·licitacions o, generalment, una pregunta específica sobre un objecte, un esdeveniment, etc..., a la que, un cop s'obté resposta, queda reduïda a aquesta.

Els enunciats són molt breus i s'introdueixen molt pocs conceptes nous, amb la qual cosa ni el professor aporta la informació necessària ni els alumnes poden desenvolupar cap interpretació en relació a l'adquisició del llenguatge.

Remarquem que, des de 1<sup>er</sup> de Parvulari a 2<sup>on</sup> d'E.G.B., la construcció de textos orals o, al contrari, denominacions adaptades, apareix en determinades activitats, i emesa per determinats alumnes.

Així, la producció de respostes més o menys evolucionades depèn en sobremanera del tipus d'activitat comunicativa.

El que acabem d'esmentar pot ser entrevist en l'anàlisi dels diàlegs, on hem presentat l'estudi, en dos cursos, diferents d'una mateixa activitat.

Atribuïm la diferència entre els resultats en relació a la quantitat de parla del professor i l'alumne respecte al propi context del que s'han extret les dades, a la situació comunicativa concreta que hem estudiat.

Considerem que la pertinència en aquesta qüestió tan debatuda, si parla igual o més el professor o l'alumne, donada per les necessitats mateixes dels objectius educatius i la concepció de l'ensenyament.

Hem detallat diferenciadament el desplegament de les categories del professor i de l'alumne per millor analitzar-ne l'ús que resulten.

La relació quantitativa de les categories (vegeu quadres) d'ús ens permet d'afirmar una gran diferenciació en la presència dels usos comunicatius (vegeu Resultats generals capítol III).

Un major percentatge d'ús no ens aporta per ell mateix elements de significació, mentre un ús molt poc freqüent pot ser molt significatiu.

Com hem pogut comprobar, hem observat una gran freqüència de repeses de la intervenció de l'alumne, resultats que ens indiquen com funciona el diàleg, i, en aquest sentit, són significatius, però, en canvi, no ho són en relació al valor d'aquest ús per establir un diàleg més coherent.

D'altra banda, altres usos, com el promoure que l'alumne expliciti la pròpia acció, tenen poca representació quantitativa, però, malgrat això, haurien de ser considerats.

TERCERA PART

CAPÍTOL IV: ESTUDI DE L'ESTRUCTURA  
INTERACTIVA



## CAPITOL IV: ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

- 4.1. ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.
- 4.2. DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.
  - 4.2.1. Categories del professor en l'estructura interactiva.
  - 4.2.2. Descripció de les categories del professor.
    - 4.2.2.1. El professor reproduïx la intervenció de l'alumne.
    - 4.2.2.2. El professor proporciona als alumnes elements d'informació sobre el tema.
    - 4.2.2.3. El professor introdueix l'activitat i sol·licita una aportació d'informació als alumnes.
    - 4.2.2.4. Marques.
    - 4.2.2.5. El professor sol·licita la participació verbal de l'alumne en el diàleg a la classe.
    - 4.2.2.6. El professor respon a la sol·licitació formulada per un o diversos alumnes.
    - 4.2.2.7. El professor corregeix la intervenció dels alumnes.
    - 4.2.2.8. Comentari.
  - 4.2.3. Resultats generals interacció.
    - 4.2.3.1. Anàlisi resultats generals de la interacció professors-alumnes.
- 4.3. ANALISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.
  - 4.3.1. Estructura interactiva A.
  - 4.3.2. Estructura interactiva B.
  - 4.3.3. Estructura interactiva F.

#### 4.4. ANALSI DELS ENCADENAMENTS DELS TORNS DE PARLA.

4.4.1. Encadenaments dels torns de parla. Resultats totals.

4.4.2. Modalitats d'encadenaments dels torns de parla.

4.4.3. Anàlisi de les modalitats d'encadenaments dels torns de parla.

4.4.4. Comentari.

#### 4.5. ANALISI DELS RESULTATS DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

#### 4.1. ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

#### 4.1. ESTUDI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

Tot i que quedaran moltes qüestions per resoldre donada la complexitat del tema, ens proposem en aquest capítol descriure i indagar el caràcter de l'estructura interactiva.

Una primera tasca ha estat introduir el concepte d'estructura interactiva per tal de representar les modalitats pròpies dels diferents intercanvis comunicatius que es produeixen entre els parlants en el marc de l'aula.

Així, l'anàlisi de l'estructura interactiva que conforma la parla a la classe ens ha portat a determinar les qüestions següents:

Hem procedit posant en evidència en l'estructura interactiva intercanvis conversacionals entre professors i alumne.

A l'aula, els procediments interaccionals de la conversa es troben a l'interior d'una mateixa activitat regulada.

Hem analitzat la parla a partir del que considerem elements constitutius de la interacció discursiva verbalitzada, Goffman (1.973), Roulet (1.981).

Els tres nivells que hem tingut en compte des d'una perspectiva descriptiva són:

Els actes que hem agrupat en cada categoria d'intervenció tenen com a finalitat l'objectiu del que fem esment, atès la funció que a compleixen en el discurs.

Hem intentat donar compte dels diferents actes que componen cada intervenció en la totalitat d'intercanvis interactius.

Així, en cada intervenció s'hi observen adjuncions d'actes amb objectius distints i amb un pes comunicatiu diferent en el marc del diàleg.

Les intervencions, les quals són constituïdes en termes lingüístics per actes comunicatius, tals com aportar, reproduir, demanar, interrogar... En el diàleg poden fer la funció: actes directors, coordinats o subordinats, interactivament.

En aquest estudi s'ha posat de manifest que les intervencions realitzades pel professor i les de l'alumne tenen característiques distintes.

Hem prioritzat les del primer i només ens referirem a les de l'alumne com a respostes. Són la contribució d'un interlocutor, professor o alumne en els intercanvis.

Per exemple, en la intervenció següent:

Resposta/Sol.licitació/Aportació/Sol.licitació/Nominació, l'acte de represa de la darrera intervenció té la funció de mantenir el diàleg, mentre que l'aportació significa l'inici de la intervenció, la qual es completa amb la sol.licitació d'una determinada acció a l'interlocutor amb l'afegitó més concreta i clara del seu nom.

Es aquesta dinàmica que Sinclair i Coulthard (1.975) han qualificat amb el terme de moviment o jugada.

Els intercanvis. El terme intercanvi es definit com a unitats del discurs que corresponen a la mínima estructura interactiva per Stubbs (1.983), o com el darrer rang de les accions col.lectives, la més petita unitat de co-acció per Roulet (1.981), mentre que per Sinclair i Coulthard (1.975) correspon a una estructura mínima del discurs entre professor i alumne format per P-R-F, Pregunta-Resposta-Feedback.

Considerem, així, intercanvi a la unitat mínima amb estructura interactiva.

Les intervencions i els actes que la configuren són estructurats en la intervenció i en els intercanvis.

L'estructura bàsica d'intercanvis que hem posat de manifest correspon, en primer lloc, al triplet ja clàssic:

Iniciació-Resposta-Feedback (I-R-F), i, en segon lloc, a Iniciació-Resposta (I-R) reproduïda en diverses seqüències de forma repetitiva i sistemàtica.

Cal remarcar que en la nostra anàlisi la producció de I-R-F correspon a l'intercanvi més freqüent, que és: Pregunta-Resposta-Represa de la Resposta-Pregunta o Aportació.

Es constata el caire de "pattern" reiteratiu, o de rutina comunicativa que ens mostra aquest ús per part del professor, donat que és aplicat en bona part dels diàlegs que hem estudiat, i, s'intercala amb d'altres actes comunicatius.

Com podem constatar en els exemples que mostrem és realment la unitat "mínima" en gairebé totes les estructures interactives que presentem.

L'anàlisi dels torns de parla. Hem identificat com torns de parla l'estructura que enllaça els intercanvis que es produeixen en la interacció parlada en relació als interlocutors i als objectius del diàleg.

Cada torn de parla és caracteritzat per uns procediments regulars que són els que utilitza cada interlocutor, professor i alumne, en el diàleg a l'aula.

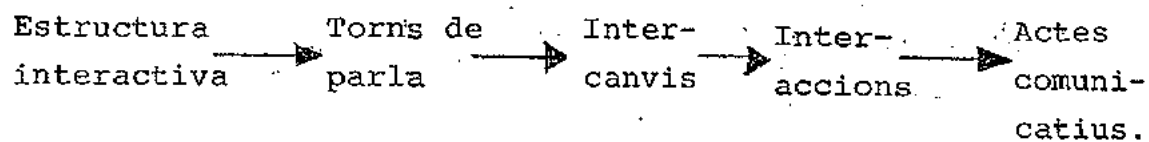
Per configurar cada torn de parla hem esbrinat quin locutor l'inicia, quina continuïtat segueix, quin locutor el clou i els diversos intercanvis i intervencions que en formen part.

La interacció es desenvolupa a partir d'uns intercanvis que s'inclouen en els torns de parla, i que es configuren i relacionen l'un amb l'altre de manera que es dota el discurs d'una estructura interactiva determinada, la qual sorgeix de la successivitat en el temps de cada intervenció.

Del que acabem de formular es desprèn que la relació entre les intervencions, els intercanvis i els torns de parla que componen l'estructura interactiva, és variable: un seguit d'intervencions unides per una significació i una directivitat successives poden pertànyer a un mateix tipus

d'estructura interactiva en quant unitats de significació i, al contrari, una determinada intervenció pot marcar el pas d'una estructura interactiva a una altra, a causa del seu canvi de significació i direcció.

Esquema estructura interactiva



#### 4.2. DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA



## 4.2. DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

Per poder conèixer els trets més fonamentals en relació a l'ús de la parla en el discurs interactiu, per mostrar la gran complexitat del discurs produït pels professors, vam estudiar les categories que conformen l'estructura interactiva i que corresponen a cada intervenció en totes les activitats enregistrades

Per la construcció de cada categoria vam considerar, en primer lloc:

. Les característiques de la transmissió d'informació entre el parlant i l'oïdor.

. Les característiques dels requeriments, tenint en compte la informació de tipus general, específica o única, la qual cosa correspon a diferents tipus de preguntes: obertes, semi-obertes i tancades.

- Preguntes obertes: hom pot donar vàries respostes.

- Preguntes semi-obertes: hom pot donar vàries respostes possibles en relació a un determinat aspecte.

- Preguntes tancades: només hi ha una sola resposta possible.

. El rol dels participants: professor, alumne individualment o el grup. Adreça individual o al grup.

. L'acció comunicativa, en relació als objectius o fi en el discurs interactiu.

En segon lloc, les categories foren codificades i quantificades en relació a cada intervenció de forma diferenciada segons les diverses adjuncions d'actes pel que estàren configurades.

## 4.2.1. CATEGORIES DEL PROFESSOR EN L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

<u>CATEGORIA 1</u>	
REPRODUEIX la interv. dels al.	Ind.-1a1 Col.-1a2
" - Terme metalingüístic	Ind.-1b1 Col.-1b2
" - Sol.licitació d'infor mació general	Ind.-1d1 Col.-1d2
" - Sol.licitació d'infor mació específica	Ind.-1e1 Col.-1e2
" - Sol.licitació d'aporta ció d'informació amb pos sibilitat de resp.única	Ind.-1f1 Col.-1f2
" - Aportació d'informació. Sol.licitació d'interven ció amb possibilitat de resposta única.	Ind.-1f3 Col.-1f4
" - Amb forma interrogativa	Ind.-1g1 Col.-1g2
" - Aporta informació	Ind.-1h1 Col.-1h2

CATEGORIA 2

## INTRODUEIX

- El tema i sol.licita aportació d'informació específica. — Ind.- 21  
Col.- 22

CATEGORIA 3

## MARCA

- " - D'atenció — Ind. o Col.- 36A
- " - D'aprovació — Ind. o Col.- 36B

CATEGORIA 4

## APORTA

- " - Elements d'informació general — Ind.- 4A2
- " - Elements d'informació específica. — Ind.- 4B1  
Col.- 4B2
- " - Elements d'informació i sol.licita aportació d'elements d'informació general. — Ind.- 4E1  
Col.- 4E2
- " - Elements d'informació i sol.licita aportació d'informació. — Ind.- 4F1  
Col.- 4F2
- " - Elements d'informació i sol.licita aportació d'informació amb possibilitat de resposta única. — Ind.- 4G1  
Col.- 4G2

CATEGORIA 4

## APORTA

- " - Elements d'informació i sol.licita aportació d'informació amb possibilitat de resposta única, proporciona elements parcials dirigits a la resposta esperada. — Ind.- 4G3  
Col.- 4G4
- " - Produeix una intervenció normativa. — Ind.- 4J1  
Col.- 4J2

CATEGORIA 5

## SOL.LICITA

- " - Aportació d'elements d'informació general. — Ind.- 5A1  
Col.- 5A2
- " - Aportació d'informació específica. — Ind.- 5B1  
Col.- 5B2
- " - Aportació d'informació amb resposta única. — Ind.- 5C1  
Col.- 5C2

## REITERA

- " - En la sol.licitació d'informació general. — Ind.- 5A1R  
Col.- 5A2R
- " - En la sol.licitació d'informació específica. — Ind.- 5B1R  
Col.- 5B2R

CATEGORIA 5

REITERA

" "

- En la sol.llicitud d'informació amb possibilitat de resposta única.

Ind.- 5C1R  
Col.- 5C2R

CATEGORIA 6

RESPON

- A la intervenció dels alumnes.

CATEGORIA 7

CORREGEIX

- La intervenció dels alumnes.

#### 4.2.2.1. EL PROFESSOR REPRODUUEIX LA INTERVENCIÓ DELS ALUMNES.

S'apleguen en aquesta categoria les intervencions del discurs de l'ensenyant, la característica comuna de les quals és reproduir en diverses modalitats l'activitat verbal dels alumnes en la seva estructura i en la seva significació, en el curs dels intercanvis didàctics a l'aula.

Hi observem cinc modalitats:

a) El professor reproduueix la resposta de l'alumne o del grup.

P: "I per què no deu voler menjar?"

A: "Perquè no està amb el seu germanet"

P: "Perquè no està amb el seu germanet"

(Individual. E.25, I.82)

A: "Paperera, quatre"

P: "Pa-pe-re-ra, quatre"

(Col.lectiu. E.53, I.123)

b) El professor reproduueix la intervenció de l'alumne, amb l'afegitó d'una marca.

P: "I a on et sembla que estan?"

A: "A dins d'una gàbia"

P: "A dins d'una gàbia, molt bé"

(Individual. E.25, I.9)

c) El professor reproduueix la resposta anterior de l'alumne i requereix una ampliació d'aquesta mitjançant una demanda que, per les seves característiques, determina la producció verbal de l'alumne en l'abast estructural de la comunicació sol.licitada (caràcter general, específic o únic).

P: "El gos, i què fa el gos?"

A: "S'ha amagat a sota l'armari"

P: "S'ha amagat a sota l'armari, i què més es veu?"

(Individual. E.25, I.27)

A: "Per caminar bé"

P: "Per caminar bé, i per què més?"

(Col.lectiu. E.46, I.59)

A: "Ple del tot"

P: "Ple del tot. Això ho podem dir d'una altra manera, hem dit abans..."

(Individual. E.29, I.58)

A: "Dolces"

P: "Són molt dolces. Què hi posen per què siguin tant dolces?"

(Col.lectiu. E.30, I.41)

P: "Una nena, i què deu fer aquesta nena?"

A: "Jugar amb la pelota.

P: "Jugar amb la pilota, sí?"

A: "Sí"

(Individual. E.25, I.29)

A: "Roba"

P: "Roba, us sembla que comença per r...?"

(Col.lectiu. E.44, I.15)

La intervenció de l'alumne és utilitzada com a referència i punt de partida d'un requeriment que aconsegueix funcions diverses.

Podem considerar aquest tipus de producció comunicativa com una aportació, ja que, a partir d'ella, s'introdueixen significacions sobre el tema que estem tractant.

Creiem que la utilització d'aquest procediment com a recurs pedagògic és propiciada sobretot per la necessitat de fixar i restablir constantment el fil de la conversa sobre el tema.

La reproducció i extensió sistemàtica i constant del discurs de l'alumne és un dels mitjans que té el mestre per anar ressaltant la significació que es va transmetent a l'aula a través del diàleg. En aquest cas, ens cal esmentar que és sobretot el discurs de l'alumne allò que és assenyalat, discurs que, d'altra banda, es produeix en funció de les sol·licitacions específiques del mateix mestre.

d) El professor reproduïx la resposta de l'alumne d'una manera interrogativa.

A: "Mig ple, mig buit"

P: "Mig ple, mig buit? Segur que està mig ple, mig buit?"

(Individual. E.29, I.45)

P: "Què us sembla, el sabrem explicar?"

A: "Sí"

P: "Sí?"

A: "Sí"

(Col.lectiu. E.25, I.10)

e) El professor reproduïx la intervenció dels alumnes i aporta informació.

En aquesta modalitat, l'ensenyant pren com a punt de referència la resposta verbal de l'alumne i hi aporta nous elements, en relació al tema, que permeten d'ampliar i estendre l'abast de la resposta esmentada.

A: "A mi m'agradaria seguir fent la llista perquè m'agrada molt"

P: "T'agrada molt, però aquesta setmana ho hauria de fer un altre nen"

(Individual. E.64, I.65)

A: "O una sorpresa"

P: "Una sorpresa, també és una bona idea. Podríem pensar una carta o una sorpresa per si demà no ve, ja el penjaríem demà"

(Col.lectiu. E.64, I.63)

f) El professor reproduïx la resposta dels alumnes, aporta informació i sol·licita intervenció amb possibilitat de resposta única.

A: "Mira coger peras"

P: "Coger peras, pues va coges peras, ¿a dónde puedes encontrar peras?, allí, pues ahora representa que eso no es un pino, ahora pensamos que es un árbol que tiene peras, ¿no?"

A: "Sí"

(Individual. E.9, I.95)





P: "La Marta vol dir una cosa, Marc, i si no estem tots al nostre lloc no podem"

(Individual. E.3, I.64)

P: "Bé, el Miquel i l'Alex tota l'estona s'estant barallant"

(Col.lectiu. E.7, I.22)

Els tres tipus de comportament verbal que acabem de descriure presenten encara d'altres diferències, com: a qui es dirigeix la informació i la seva extensió.

P: "Però aquí diem en treiem tres però no posar bé el que treiem, jo no sé si són coses o una altra cosa. Oi que arreglaràs una mica?"

A: "Sí"

(Individual. E.70, I.21)

P: "Es molt bonic, és la història de dos germans que els volien separar, no per fer-los enfadar, sinó perquè aquella senyora es devia pensar que amb un gos a casa ja n'hi havia prou, oi que sí?"

A: "Sí" (tots)

(Col.lectiu. E.25, I.101)

P: "Us heu de posar un gomet a sobre de la mà, Oscar, encima de la mano"

(Individual. E.15, I.52)

P: "Començarem per la taula del globus i li toca explicar-ho a Marta Ferran. A veure, Marta, què has fet aquest dissabte i diumenge?"

A: "Vaig anar a Sitges"

(Individual. E.4, I.6)

P: "Ara, com que tots estan veient els ànecs tots aquests dies, explicarem com són. Qui s'ha fixat com tenen el bec? com tenen les potes?, com tenen les ales? com tenen el pèl?. O sigui, si algun nen vol explicar alguna cosa que m'ho digui.

(Col.lectiu. E.46, I.21)

#### 4.2.2.3. EL PROFESSOR INTRODUEIX L'ACTIVITAT I SOL·LICITA UNA APORTACIÓ D'INFORMACIÓ ALS ALUMNES.

Agrupem tota aquesta denominació, el conjunt d'expressions verbals de l'ensenyant, les quals corresponen a l'objectiu d'iniciar l'alumne en l'activitat que s'ha de començar i desenvolupar posteriorment.

El professor indica que la lliçó ha començat i també el procés i el sentit que l'esmentada lliçó tindrà.

Igualment, el professor requereix els alumnes perquè participin en la lliçó iniciada.

Una gran majoria d'aquestes unitats comunicatives comencen generalment amb la utilització de marques, com ara: mireu, ara anem a veure, etc.

P: "A veure, podríem començar a explicar què vam fer ahir, la Marta"

A: "Ahir vam anar amb metro"

(Individual. E.65, I.1)

P: "Començarà la taula tres, que ja està preparada. Però perquè ens l'expliqui hem d'estar amb molt silenci. Baixeu la mà que ara anem a escoltar la taula tres, hem d'escoltar molt bé, per veure si entenem molt bé el conte que ens expliquen"

(Col·lectiu. E.52, I.1)

#### 4.2.2.4. MARQUES.

Hem anomenat marques a aquells elements que caracteritzen el discurs del mestre, i sintetitzen com a recursos de valoració i d'aprovació de les comunicacions de l'alumne en la relació educativa.

Algunes de les marques només s'utilitzen a l'escola i tenen una connotació clarament pedagògica: mireu, a veure, bé, escolteu-me...doncs, molt bé, així, així...arà, etc.

Aquestes marques van situades generalment sigui al començament de la intervenció del mestre en un torn de paraula, sigui al final per tancar-la.

Les marques d'atenció indiquen als alumnes canvis en l'activitat o que han d'escoltar tots, immediatament al mestre.

P: "A ver, ¿qué Andrés, qué quieres decir?, a ver, explícalo desde el sitio"

(Individual. E.14, I.29)

P: "Ja hem explicat força bé aquest conte, ara, si m'escolteu jo us l'explicaré tot seguit, eh?"

(Col.lectiu. E.25, I.40)

P: "La nena li diu que surti, i el gos no vol sortir?"

A: "No"

P: "Molt bé"

(Individual. E.25, I.80)

P: "Us ha agradat aquest conte?"

A: "Sí"

Algunes d'elles (bé, escolteu-me; sí, escolteu) van acompanyades de frases com: "jo volia preguntar una cosa, us volia preguntar...". Les marques d'aprovació gaudeixen d'un sentit avaluador ja que suposen un assentiment per part del mestre que l'activitat verbal de l'alumne és correcta.

Les marques acompanyen formes fetes d'intervenció a nivell interaccional. De fet, podrien considerar-se com actes verbals interactius en el diàleg a l'aula ja que són utilitzades pels interlocutors per prendre o marcar el torn de paraules.

#### 4.2.2.5. EL PROFESSOR SOL·LICITA LA PARTICIPACIÓ VERBAL DE L'ALUMNE EN EL DIALEG A LA CLASSE.

Trobem en aquesta categoria unes demandes que exigeixen respostes, en les quals els alumnes s'han de referir a la significació global dels elements descrits.

P: "A veure si ara l'Oscar em sap explicar en aquesta altra làmina què es veu?"

A: "El gos"

(Individual. E.25, I.25)

P: "I a la resta de nens, què us sembla?"

A: "Sí"

P: "I per què les hi portarà a la mare? a veure, expliquem"

A: "Perquè estava enfadat."

(Col.lectiu. E.55, I.99)

En segon lloc, observem demandes que tenen la característica de fer parlar d'aspectes concrets i delimitats del tema.

P: "Què hi guardes tú als armaris de la cuina?"

A: "Cosetes. En tinc un molt gros que hi guardo tot el menjar"

(Individual. E.21, I.2)

P: "Molt bé, sabeu com se'n diuen aquestes coses que tenim aquí?"

A: "La galta"

(Col.lectiu. E.15, I.16)

P: "Bien, alguna cosa más del sol?"

A: "Sí, tiene ojos y boca"

(Col.lectiu. E.9, I.6)

Finalment, hem posat en evidència unes demandes que considerem totalment tancades, en les quals l'alumne només té com a resposta una sola opció.

P: "Marc, me'l vols explicar?"

A: "Sí"

(Individual. E.25, I.73)

P: "Us ha agradat aquest conte?"

A: "Sí"

(Col.lectiu. E.25, I.70)

#### 4.2.2.6. EL PROFESSOR RESPON A LA SOL.LICITACIÓ FORMULADA PER UN O PER DIVERSOS ALUMNES.

Hem assenyalat aquesta categoria d'actes comunicatius de l'ensenyant sense fer cap diferenciació en les seves característiques, deixant solament l'aspecte més sobresortint de l'intercanvi didàctic: la iniciativa comunicativa de l'alumne.

A: "El abeto lo ha rebasado"

P: "Bueno, pero ella puede hacer del bosque lo que quiere"

(E.9, I.50)

A: "A ver, ¿son de hierro?"

P: "¿El qué? No, son de madera"

(E.26, I.13)

#### 4.2.2.7. EL PROFESSOR CORREGIIX LA INTERVENCIO DELS ALUMNES.

Són expressions verbals que tenen, com a objectiu, la correcció de l'activitat dels alumnes.

A: "Jo tinc un conte que hi surt un pato".

P: "Un pato? A veure, el Jordi diu que té un conte que hi surt un pato, i un pato és amb castellà, quan parlem en català sempre hem de dir ànec"

(E.46, I.81)

## 4.2.3. RESULTATS GENERALS INTERACCIO

QUADRE 49. Resultats totals

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
1a1	82	19	3	-	7	14	7	83	215
1a2	37	5	-	-	2	2	-	24	70
1b1	53	11	-	-	2	7	1	75	149
1b2	14	2	-	-	-	1	1	117	135
1c1	6	-	-	-	-	-	-	-	6
1d1	180	61	10	2	6	11	2	19	291
1d2	43	7	3	-	-	1	2	2	58
1e1	325	61	6	1	15	21	-	-	429
1e2	101	6	-	-	7	13	1	15	143
1f1	114	20	3	-	136	8	-	12	293
1f2	50	6	-	-	56	9	1	3	125
1f3	4	2	-	-	2	3	1	-	12
1f4	41	3	-	-	19	8	-	4	75
1g1	47	15	2	-	54	10	-	7	135
1g2	21	3	-	-	11	2	-	2	39
1g3	4	-	-	-	-	-	-	1	5
1h1	37	13	2	-	16	21	4	74	167
1h2	104	34	4	-	16	31	11	107	307
2a1	2	-	-	-	-	-	-	-	2
2a2	-	-	-	-	-	2	-	11	13
2d1	-	-	-	-	2	-	-	1	3
4b1	30	18	3	-	11	14	9	62	147
4b2	149	35	5	-	30	73	17	254	563
4e1	30	34	1	1	2	3	-	7	78
4e2	14	5	1	-	1	4	-	6	31
4f1	113	62	6	2	17	26	9	68	303
4f2	91	24	1	-	9	33	3	52	213
4g1	20	6	1	-	33	1	1	6	68
4g2	23	6	2	51	52	9	-	8	15
4g3	51	3	2	-	-	2	1	1	60
4j1	1	1	-	-	1	2	-	3	8
4j2	1	1	-	-	-	2	-	4	8
5a1	192	125	7	2	12	8	10	33	389
5a2	51	11	4	-	4	6	2	10	88

	H1	H2	I	J	K	L	M	SR	TOTALS
5b1	598	158	20	2	24	6	86	71	965
5b2	193	12	2	2	12	29	4	36	290
5c1	109	32	6	-	279	16	1	22	465
5c2	33	14	2	1	100	12	2	15	179
5d4	1	-	-	-	-	-	-	1	2
5e1	2	1	-	-	4	-	-	1	8
7a1	12	4	-	-	1	3	-	7	27
TOTALS	2979	820	97	64	943	413	176	1224	6715

#### 4.2.3.1. ANALISI RESULTATS GENERALS DE LA INTERACCIO PROFESSORS-ALUMNES.

L'anàlisi dels resultats obtinguts ens permet de constatar que, en el funcionament de la interacció comunicativa entre el mestre i els alumnes, les categories del discurs més utilitzades tenen la distribució següent:

Una primera indicació es refereix a la quantitat total del material verbal produït, i al nombre efectiu de produccions identificades: 6715 intercanvis verbals. Així la categoria 1: "reprodueix la intervenció dels alumnes", amb un 41% de produccions. I la categoria 5: "sol·licita l'aportació d'informació", amb un 35%, han estat les més utilitzades per l'ensenyant:



Pel nombre de produccions, trobem una tercera categoria, la 4: "L'ensenyant aporta elements d'informació", amb un 21% d'unitats d'interacció.

Seguint aquests ordre de més a menys freqüència d'ús, hem de referir-nos tot seguit a la categoria 7: "corregeix la intervenció dels alumnes", amb un 0'4% de produccions i, finalment, la categoria 2: "introdueix el tema", amb un 0'26%.

L'escàs nombre de produccions de les dues darreres categories esmentades, ens mostra la poca representació d'aquests tipus de comportaments en la nostra mostra.

A la categoria 1, és interessant de constatar els següents comportaments verbals del mestre, les unitats comunicatives més utilitzades corresponen a la subcategoria 1e1: "l'ensenyant reproduueix la intervenció de l'alumne i sol·licita informació específica", amb un total d'un 6'4% d'intervencions, i a la subcategoria 1d1: "l'ensenyant reproduueix la intervenció de l'alumne i sol·licita informació general", amb un 5'8%. Cal notar que per la mateixa demanda al col·lectiu, 1d2, només trobem un 4'8% d'intervencions, mentre que pel grup-classe el nombre de comunicacions realitzades és solament d'un 1'8%.

Remarquem l'alta incidència de reproduccions seguides d'interrogacions sobre el tema, demanant que l'alumne doni una resposta referent a la significació del tema en termes oberts, generals o tancats, és a dir, marcats ja prèviament pel mestre, o sense cap mena de possibilitat, el que hem anomenat única.

Observem, igualment, la presència de la sub-

categoria 1f1: "l'ensenyant reproduëix la intervenció de l'alumne i sol·licita aportació d'informació amb possibilitat de resposta única", en un 4'3% dels intercanvis.

En segon lloc, apleguem els resultats de la subcategoria 1h2 i 1h1: "l'ensenyant reproduëix la intervenció dels alumnes i aporta informació", amb un 4'5% i un 2'4% d'intervencions respectivament, ja sigui dirigida al col·lectiu, ja sigui a cada alumne individualment.

De fet, en aquest cas, el mestre es refereix totalment a la resposta que l'alumne ha produït i, a partir d'aquesta, hi afegeix uns nous coneixements referits al tema tractat. D'aquesta manera, la significació elaborada per l'alumne sempre és la base de la nova aportació i també de la nova repetició i demanda, i resulten així totalment integrades en la interacció comunicativa que es desenvolupa.

Entre les verbalitzacions classificades, trobem en 3er. lloc, la subcategoria 1a1, que representa els actes verbals: "l'ensenyant reproduëix la intervenció dels alumnes", amb un 3'2%, seguida immediatament de les 1b1 i 1b2: "l'ensenyant reproduëix la intervenció de l'alumne o dels alumnes amb l'afegiment d'una marca" amb un 2'2%, i un 2% de produccions, respectivament.

Per a 1a2, només trobem un 1'1% d'intervencions. Així el mestre es limita a repetir la intervenció comunicativa de l'alumne sense canviar-ne cap element.

Podríem considerar aquest tipus de modalitat interactiva com una valoració i una acceptació per part del mestre, de l'activitat, en aquestes cas, lingüística, de l'alumne, sobretot si, a més va acompanyada d'una marca.

La subcategoria 1e2: "l'ensenyant reproduceix la intervenció dels alumnes i sol·licita informació específica" té un 2'1% de realitzacions.

Aquesta modalitat porta, de fet, a realitzar una demanda sobre alguns aspectes de la resposta dels alumnes.

A 1g1: "l'ensenyant reproduceix la intervenció dels alumnes de forma interrogativa" amb un 2%, i 1g2 només 0'5%.

Aquesta subcategoria consisteix en una repetició que té la funció d'ésser, a causa de l'entonació que se li dóna, una nova pregunta a l'alumne, com si el mestre posés en dubte la resposta que aquest ha donat anteriorment.

A 1f3: "l'ensenyant reproduceix la resposta de l'alumne, aporta informació i sol·licita intervenció amb possibilitat de resposta", i a 1f4, els resultats són només d'un 0'1% i un 1'1%, de realitzacions.

Cal destacar la diferència en nombre de produccions entre l'acció dirigida a un alumne o tots els alumnes, i subratllar igualment, com en unes determinades intervencions, el mestre utilitza entrellaçats, dos o tres actes comunicatius.

Per tal de poder conèixer la tendència més significativa en les respostes dels alumnes, cal que n'analitzem la repartició en cadascuna de les categories emprades pel mestre.

Així, seguirem detalladament les modalitats de resposta més freqüents que adopten aquests alumnes:

Els tipus de resposta més utilitzades per part dels alumnes a les unitats comunicatives dels mestres són:

La resposta H1 amb un 4'8% de produccions a 1e1, i un 2'6% sobre un total de 321 a la subcategoria 1d1.

A la categoria 1h2, la resposta més freqüent és del tipus "sense resposta" amb un 1'5%.

Dels quals podem deduir que el tipus de resposta més emprat dins la categoria 1, en general, és el tipus H1, seguit primer per manca de resposta i, després per K, mentre que gairebé no trobem respostes a la I i la J.

Són nul·les les respostes H2 en les categories 1c1 i 1g3, i també a totes les respostes J, menys en les categories 1d1 i 1e1.

L'actuació verbal de l'alumne és homogènia amb el tipus de comunicacions emprades pels mestres.

Així, la "manca de resposta" constitueix la resposta adequada quan el mestre acaba un intercanvi amb una reproducció acompanyada de marca, mentre que per les altres subcategories, on trobem demandes i aportacions, les respostes adequades són o bé H1 o bé K.

Dins la categoria 5: "l'ensenyant sol·licita aportació d'informació", la unitat més utilitzada correspon a la subcategoria 5b1: "l'ensenyant sol·licita aportació d'informació específica individual", amb un 14'3% d'intervencions, entre les quals observem que un 8'9% del tipus H1 i un 2'2% del tipus H2.

Trobem, en segon lloc, la subcategoria 5c1; "l'ensenyant sol.licita aportació d'informació amb resposta única, individual", amb un total d'un 6'9% d'intervencions, 279 de les quals, un 4'4 pertanyen a la modalitat comunicativa K, en canvi per a 5a1, quan la sol.licitació de la resposta fa esment a uns aspectes més oberts, el percentatge d'intervencions és d'un 5'7% amb 192 respostes H1, un 2'8%.

Observem a la modalitat individual en aquesta mateixa intervenció, un 1'3% de realitzacions, amb unes respostes de H1 amb 51 produccions, un 0'7%.

Quan el mestre interroga al grup-classe, trobem en les produccions que hi fan referència:

5b2: "l'ensenyant sol.licita aportació d'informació específica", amb un 4'3% del total i 193 respostes H1; i, 5c2: "l'ensenyant sol.licita aportació d'informació amb resposta única", amb un 2'6% d'intervencions, i 100 respostes K, les més freqüents.

Com ja hem assenyalat, la tercera categoria més utilitzada per l'ensenyant és la 4.

Aquí, la unitat més emprada correspon a la subcategoria 4b2: "l'ensenyant aporta informació específica al col.lectiu de l'aula", amb un 8'3% d'intervencions sobre el total.

La resposta a aquesta unitat comunicativa produïda per l'ensenyant més freqüent, per part de l'alumne, és del tipus "manca de resposta", amb 254 produccions verbals.

Cal assenyalar que quant a les intervencions dirigides a un alumne 4b1, el percentatge és d'un 2'1%, i així mateix, la tendència dels alumnes és de "manca de resposta" en 62 casos.

En segon lloc, hi ha la subcategoria 4f1: "l'ensenyant aporta informació i sol·licita aportació d'informació específica individual", en la qual trobem un 4'5% d'intervencions.

Les respostes dels alumnes són del tipus H1, amb 113.

Tanmateix, aquesta mateixa pregunta, dirigida al grup-classe, 4f2, segueix amb un 3'1% de les produccions.

Destaquem, seguidament, la subcategoria 4g2, amb un 1'4% d'intervencions del mestre, a la qual la resposta dels alumnes és de 52 produccions del tipus K, la 4g1, amb un 1% de l'ensenyant i 33 respostes, també del tipus K, mentre que en 4g3, trobem un 0'8% de produccions, amb una resposta més usual que correspon a H1.

En darrer terme, notem que les subcategories 4e1 i 4e2, un 1'2% i un 0'4% d'ocasions respectivament. En aquest cas les respostes dels alumnes varien, ja que a 4e1 la modalitat més freqüent és H2, amb 34 i a 4e2, continua essent H1, amb 14.

Remarquem ací la poca utilització, en totes les situacions didàctiques estudiades, de la que hem categoritzat com a 4f1,2: "l'ensenyant produeix una intervenció normativa", ja que en ambdues modalitats el total de produccions és d'un 0'11%.

En aquesta categoria, els alumnes presenten tendències que coincideixen amb els altres resultats ja esmentats, però amb una diferència, i és que en aquest cas, s'ha invertit el nombre de produccions en la correlació de respostes SR i H1, ja que la primera és més freqüent que la segona en gai rebé totes les interaccions comunicatives.

Així com hem fet pels resultats de la categoria 4f1 i 4f2, hem de referir-nos a la categoria 7: "corregeix la intervenció dels alumnes", en la qual només destaquem una única subcategoria: 7a1, la qual té un total d'un 0'4% de les produccions verbals.

La resposta dels alumnes a aquesta actuació del mestre es reparteix de la següent manera:

4 respostes del tipus H1, 7 manca de resposta, 4 de H2, 3 de L i 1 de K, i són nul·les en els grups restants.

Així veiem que en aquesta categoria predominen les respostes H1 com a tendència ja manifestada per l'alumne.

A la categoria 2: "introdueix el tema i sol·licita aportació d'informació específica", el tipus d'intervenció més utilitzat és el de 2a2, l'ensenyant introdueix el tema i sol·licita aportació d'informació al grup-classe, amb un total d'un 0'2% de produccions, a dues de les quals corresponen les respostes L, mentre que n'hi ha 11 sense resposta.

En segon lloc, la unitat més utilitzada és la subcategoria 2d1 (0'04%), amb 3 intervencions 2 de les quals són respostes K i 1 sense resposta.

La subcategoria 2a1, té dues intervencions, amb respostes H1.

Així doncs, el tipus de resposta més freqüent en aquesta categoria és "manca de resposta", cosa que ens sembla la més adequada, ja que si la introducció del tema de la sessió didàctica no va acompanyada d'una altra intervenció en la qual el mestre sol·liciti una resposta, l'alumne no respon perquè no hi té lloc ni ocasió de fer-ho en el contexte comunicatiu en el que es produeix.



### 4.3. ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

### 4.3. ANALISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

En l'estructura interactiva s'observa un funcionament regulat per un saber fer basat en esquemes d'aplicació recursiva, on el paper dels interlocutors és determinat.

Observem que el rol del professor i el rol de l'alumne són recíprocs, formen part del mateix objectiu, el diferent és la identitat del rol, ja que no són intercanviables, el professor dirigeix i orienta cada intercanvi.

Els actes comunicatius que componen els intercanvis poden ubicar-se en diferents accions de l'estructura interactiva (vegeu exemples d'estructures interactives A,B,F):

**Obertura:** Acte que inicia l'estructura interactiva. Pot ser realitzat pel professor o per l'alumne. S'observen els següents actes directius:

- . Aportar una informació, que pot estar acompanyada de: marca, preguntes o demandes.

- . Donar una ordre.

- . Fer una sol.licitació, preguntes o demandes, amb possibilitat de seleccionar qui parla (anomenar).

**Continuació:** Prosecució de l'estructura interactiva.

- . Represa o reproducció, pot tenir adjunció de: marca, aportacions o sol.licitacions.

- . Aportació en forma de comentari.

- . Sol.licitació o requesta.

- . Marca.

**Conclusió:** indica un canvi d'interlocutor.

- . Represa o reproducció.

- . Aportació en forma de comentari.

- . Monosíl.labs.

**Resposta:** Pot ser realitzada pel professor o per l'alumne.

## 4.3.1. ESTRUCTURA INTERACTIVA A

En aquesta estructura interactiva, l'inici del torn de parla, l'obertura, és produïda pel professor, i adquireix la forma de sol.licitació o de requeriment d'una resposta a l'alumne o al grup en relació a l'activitat en curs.

Uns exemples clàssics d'aquests intercanvis són els que mostrem tot seguit.

A1A	SOL.LICITACIO - - - - -	▶ En.- "Sonia, ¿tú qué ves aquí?"
A1B	<p style="text-align: center;">SOL → RESP</p> SOL.LICITACIO (R.U) - - - - -  RESPOSTA - - - - -	▶ En.- "Esta niña ¿se llama Cristina?"  ▶ Al.- "No, no. Ana"
A1C	<p style="text-align: center;">SOL → RESP SOL → RESP</p> SOL.LICITACIO (R.E) - - - - -  RESPOSTA - - - - -  SOL.LICITACIO (R.E) - - - - -  RESPOSTA - - - - -	▶ En.- "En Ricard que té moltes ganes de parlar, m'explicarà coses del matí; m'heu dit que al matí, nosaltres què hem fet? Ens hem llevat..."  ▶ Al.- "També rentar-se les mans"  ▶ En.- "Abans de llevar-te, què feies?" Què feies abans de llevar-te? On estaves? On estaves?"  ▶ Al.- "Al llit, al llit"

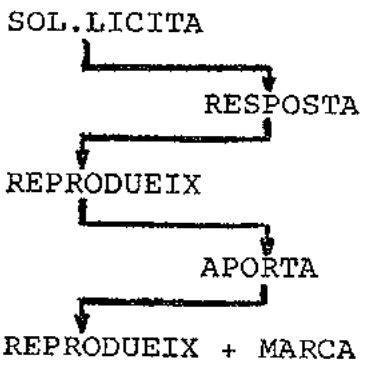
En els torns de parla més extensos s'observa el que hem anomenat continuació.

Hi trobem els següents intercanvis:

Després de l'acte iniciador, requeriment de participació, la resposta de l'alumne és represa i constitueix, junt amb d'altres actes comunicatius com marca, la mateixa cloenda del torn de parla.

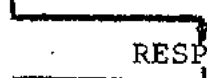

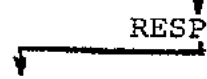
A2A	<p>SOL.LICITA →</p> <p>RESPOSTA</p> <p>← REPRODUEIX</p> <p>SOL.LICITA (R.E) - - - - - →</p> <p>RESPOSTA - - - - - →</p> <p>REPRODUEIX - - - - - →</p>	<p>En.- "Pablo, ¿Ves algo más en la lámina?"</p> <p>Al.- "Sí. Las nubes"</p> <p>En.- "Las nubes de Pablo"</p>
-----	---	---

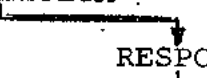

A2B	<p>SOL.LICITA →</p> <p>RESPOSTA</p> <p>← REPRODUEIX + MARCA</p> <p>SOL.LICITA (R.E) - - - - - →</p> <p>RESPOSTA - - - - - →</p> <p>REPRODUEIX + MARCA - - - - - →</p>	<p>En.- "A veure, què passa pel teu carrer?"</p> <p>Al.- "Camions i cotxes"</p> <p>En.- "Camions, mireu"</p>
-----	---	--

A2C.	 <p>SOL.LICITA</p> <p>RESPOSTA</p> <p>REPRODUEIX</p> <p>APORTA</p> <p>REPRODUEIX + MARCA</p>	<p>SOL.LICITA (R.E) - - - - - ▶ En.- "Sí que se'n van contents, Miquel?"</p> <p>RESPOSTA - - - - - ▶ Al.- "No"</p> <p>REPRODUEIX - - - - - ▶ En.- "No"</p> <p>APORTA - - - - - ▶ Al.- "Em sembla que els hi he vist les llàgrimes"</p> <p>REPRODUEIX + MARCA - - - - - ▶ En.- "Ah!, tú els has vist les llàgrimes, molt bé"</p>
------	---	---

Una altra modalitat que deriva de la que acabem de mostrar, ens presenta una continuació en la que l'acte central és format per una aportació d'informació, i una sol.licitació, o d'una sol.licitació, mentre que a la cloenda del torn hi retrobem la represa de la resposta de l'alumne amb l'afegit d'una marca, o simplement una marca.

Vegeu els exemples que segueixen:

A2E	<p>SOL.LICITA    RESPOSTA  SOL.LICITA    RESPOSTA    REPRODUEIX + MARCA</p> <p>SOL.LICITA (R.G) - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>SOL.LICITA (R.E) - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>REPRODUEIX + MARCA - - - - -</p>	<p>En.- "A veure, Arnau, què hi ha en aquesta primera làmina? Què es veu?"</p> <p>Al.- "Uns gossos que estan dormint"</p> <p>En.- "I a on et sembla que estan?"</p> <p>Al.- "A dins d'una gàbia"</p> <p>En.- "A dins d'una gàbia, molt bé"</p>
-----	--	--

A2F	<p>SOL.LICITA    RESPOSTA    MARCA</p> <p>SOL.LICITA (R.G) - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>MARCA - - - - -</p>	<p>En.- "Sandra, ¿Qué más?"</p> <p>Al.- "Ana está con su mamá y le está dando flores"</p> <p>En.- "Muy bien"</p>
-----	---	--

A2D	<pre> graph TD     A[SOL.LICITA] --&gt; B[RESPOSTA]     B --&gt; C[APORTA I SOL.LICITA]     C --&gt; D[RESPOSTA]     D --&gt; E[REPRODUEIX + MARCA]   </pre>	<p>SOL.LICITA (R.U) -----&gt; En.- "Tú, Ferran, vols sortir?"</p> <p>RESPOSTA -----&gt; Al.- "Sí"</p> <p>APORTA I SOL.LICITA (R.G) -----&gt; En.- "Doncs, a veure, Ferran surt i explicans'el en veu alta per què tots et sentim, eh!"</p> <p>RESPOSTA -----&gt; Al.- "Aquí, els dos gossos els han tancat i estan dormint tranquils"</p> <p>REPRODUEIX + MARCA -----&gt; En.- "Estan dormint tranquils, molt bé"</p>
-----	--	---

A partir de l'observació dels següents exemples, s'aprecia el fet que el professor du a terme una sol.licitació que inicia el torn de parla.

En analitzar la continuació, les produccions englobades, se'ns presenta la interacció: Sol.licitació-Resposta-Resposta de la Resposta i Sol.licitació i/o Aportació-Resposta, la qual cosa s'escau un dels esquemes bàsics en els diferents torns de parla observats.

Així mateix, dels exemples següents emana el caràcter reiteratiu d'aquest esquema o "pattern" interactiu.

A3A	<p>SOL.LICITA (R.E)  RESPOSTA  REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.U)  RESPOSTA  SOL.LICITA (R.U)  RESPOSTA</p>	<p>SOL.LICITA - - - - -&gt; En.- "I el que està sota la  taula, què fa el gos  que està sota la taula?"</p> <p>RESPOSTA - - - - -&gt; Al.- "Està amagat"</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA -&gt; En.- "Està amagat, i ara vol  sortir o no?"</p> <p>RESPOSTA - - - - -&gt; Al.- "Sí"</p> <p>SOL.LICITA - - - - -&gt; En.- "Sí o no, Romina?"</p> <p>RESPOSTA - - - - -&gt; Al.- "Sí"</p>
-----	--	---



A3B

SOL.LICITA (R.G.)

RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.G)

RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.U)

RESPOSTA

SOL.LICITA (R.G)-----

▶ En.- "A veure, Oscar, si ara em saps dir en aquesta altra làmina què es veu?"

RESPOSTA -----

▶ Al.- "El gos"

REPRODUEIX I SOL.LICITA

(R.E)-----

▶ En.- "El gos, i què fa el gos?"

RESPOSTA -----

▶ Al.- "S'ha amagat a sota de l'armari"

SOL.LICITA (R.G)-----

▶ En.- "I què més es veu?"

RESPOSTA -----

▶ Al.- "Una nena"

REPRODUEIX I SOL.LICITA

(R.G)-----

▶ En.- "Una nena, i què deu fer aquesta nena?"

RESPOSTA -----

▶ Al.- "Jugar amb la pilota"

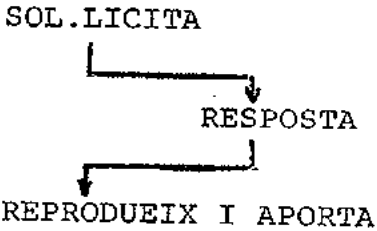
REPRODUEIX I SOL.LICITA

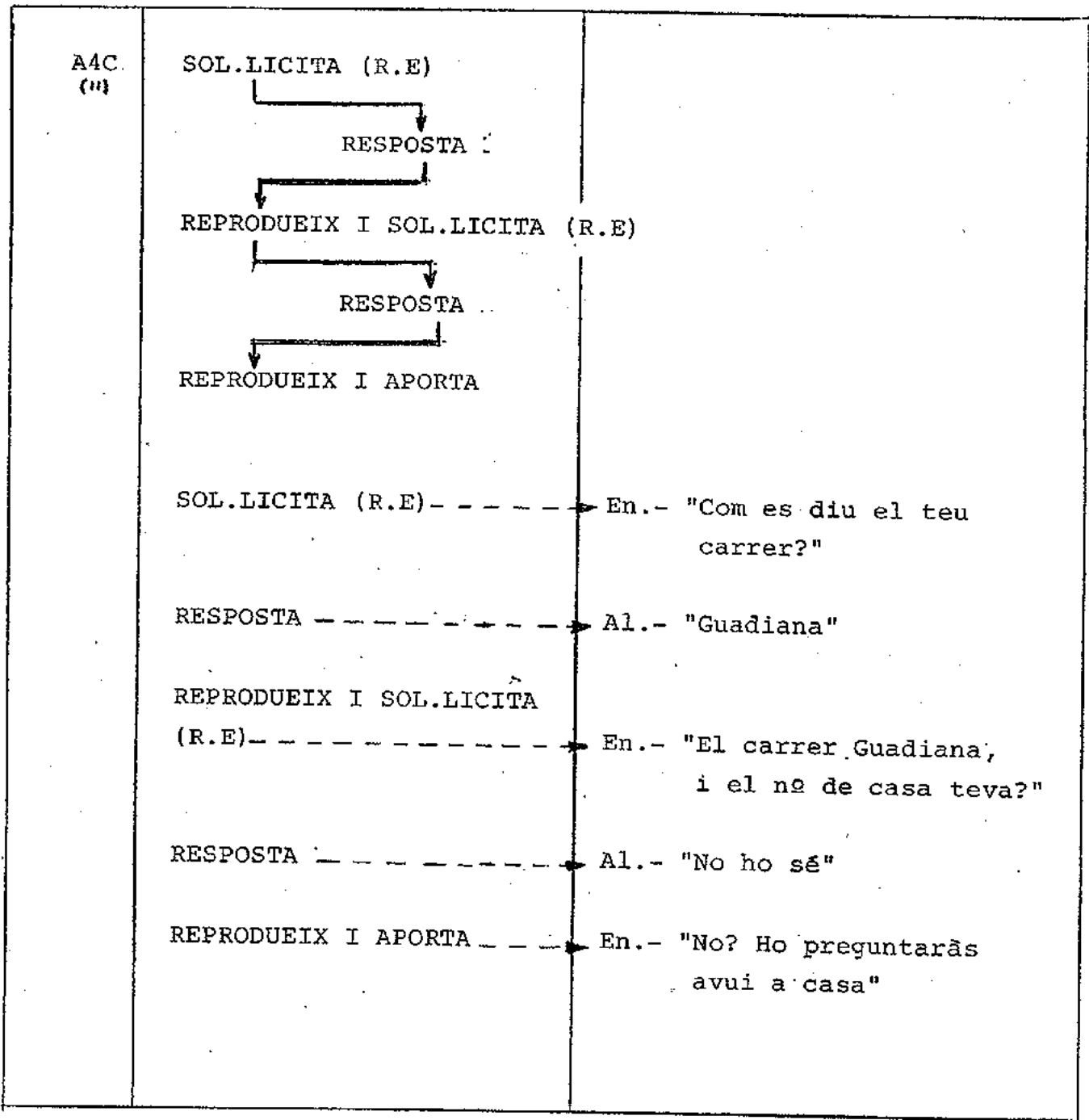
(R.U)-----

▶ En.- "Jugar amb la pilota?"

RESPOSTA -----

▶ Al.- "Sí"

<p>A4C (1)</p>	<p>SOL.LICITA</p>  <p>RESPOSTA</p> <p>REPRODUEIX I APORTA</p>	<p>SOL.LICITA - - - - -&gt; En.- "¿Para qué son estos cuatro trozos?"</p> <p>RESPOSTA - - - - -&gt; Al.- "Para dibujar el cuento"</p> <p>REPRODUEIX I APORTA - - - - -&gt; En.- "Para dibujar el cuento, muy bien. Entonces, yo reparto y después, cada uno me dibujará las escenas del cuento que <u>he</u> mos contado"</p>
--------------------	--	---



A4C  
(iii)

SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

REPRODUEIX I APORTA

SOL.LICITA (R.E) - - - - - ► En.- "Ara el Toni Duran"

RESPOSTA - - - - - ► Al.- "T'embrutarà la roba"

SOL.LICITA (R.E) - - - - - ► En.- "Em sabrias explicar  
què posa aquí?"

RESPOSTA - - - - - ► Al.- "Hi falta una lletra"

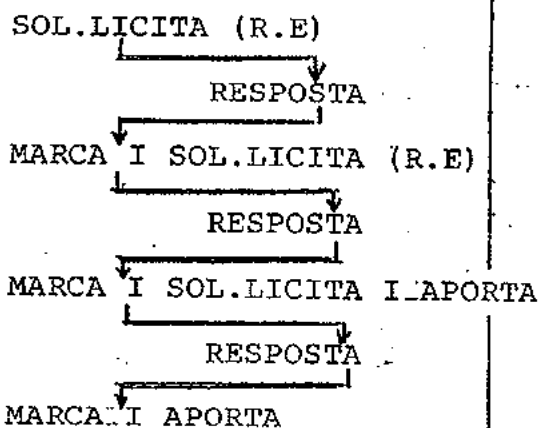
REPRODUEIX I APORTA - - - - - ► En.- "Hi falta una lletra, la  
e. Podriem dir: te embru  
tarà, se'n tatxa una,  
la primera, i diem: t'em  
brutarà"

En l'aplicació de rutines per part del professor ressalten diverses modalitats.

La cloenda o la continuació del torn de parla és format per: aportacions, aportacions i marca; estructura que es pot repetir o combinar amb sol.licitació i aportació.

A4A	<p>SOL.LICITA (R.E)</p> <p>RESPOSTA</p> <p>APORTA</p> <p>SOL.LICITA - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>APORTA - - - - -</p>	<p>► En.- "A on els vas portar els caramels?"</p> <p>► Al.- "A l'escola"</p> <p>► En.- "Ah! També ho vàrem celebrar, eh?"</p>
A4B <sup>⓪</sup>	<p>SOL.LICITA (R.E)</p> <p>RESPOSTA</p> <p>MARCA + APORTA</p> <p>SOL.LICITA - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>MARCA + APORTA - - - - -</p>	<p>► En.- "I més encara. Me'n podries dir més coses de les que t'agraden? Digue'm"</p> <p>► Al.- "Fideus, caldo, cireres"</p> <p>► En.- "Molt bé. M'has dit molts aliments, i si tot el que m'has dit t'agrada, segur que et faràs molt fort, i creixeràs molt"</p>

A4B




SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "La Vanesa llegeix la segona frase"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "La nena..."
MARCA I SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "Molt bé. Què és aquesta ratlleta que hi ha aquí?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "Perquè és un diàleg"
MARCA, SOL.LICITA I APORTA - - - - -	▶ En.- "Molt bé. Per què hi han dues persones que parlen? I per què hi ha aquesta N més grossa?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "Perquè comença a enraonar"
MARCA I APORTA - - - - -	▶ En.- "Molt bé. Perquè és començament de frase i de diàleg de dues persones que parlen"

## 4.3.2. ESTRUCTURA INTERACTIVA B :

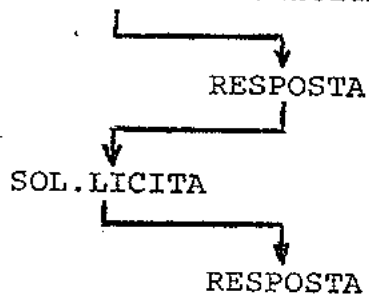
En aquesta modalitat, a l'inici del torn de parla, el professor aporta elements d'informació als alumnes.

L'aportació en la mateixa intervenció sol anar acompanyada d'una sol.licitació de caràcter específic, general o únic.

B1A	APORTACIO  APORTACIO - - - - -	▶ En.- "Ara sortirà un altre. A veure, si ell l'ha vist igual que els altres"
B1C	APORTACIO I SOL.LICITACIO  RESPOSTA  APORTACIO I SOL.LIC.(R.E)   RESPOSTA - - - - -	▶ En.- "Mirad: Hoy vamos a explicar los cuentos con aquellos grabados que tenemos. Sabéis que he mos hecho alguna vez eso. ¿Os acordais del que hicimos? ¿Cómo se llamaba aquel que hicimos?"  ▶ Al.- "Sí. Aquel del niño que se comía la manzana"

B1D

APORTA I SOL.LICITA



APORTA I SOL.LICITA (R.G)

► En.- "Conversa sobre els ànecs, que la M.B. ens explicarà tot el que sap sobre els ànecs"

RESPOSTA

► Al.- "Els ànecs es mengen la caca i els vem comprar a una finca que també hi havien peixos"

SOL.LICITA (R.E)

► En.- "I com eren els ànecs?"

RESPOSTA

► Al.- "Grans. Ah! no, eren petits"

APORTA I SOL.LICITA (R.E)

► En.- "La M.B.ens explicarà si sap com neixen els ànecs, si ho ha vist o l'hi ha explicat algú"

RESPOSTA

► Al.- "No ho hem vist"

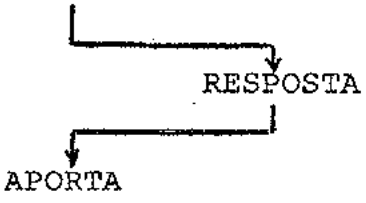
SOL.LICITA (R.E)

► En.- "I saps com neixen?"

RESPOSTA

► Al.- "No"



B1B	APORTACIO I SOL.LICITACIO  APORTACIO I SOL.LIC.(R.U)	En.- "Ara deixeu la casa, jo vull saber coses del vostre carrer, que les preguntaré, va, vull saber el nom del vos <u>tre</u> carrer"
B2A	APORTA I SOL.LICITA (R.G)  APORTA I SOL.LICITA RESPOSTA APORTA	En.- "La Raquel Escribano es la siguiente, a ver qué le gusta"  Al.- "A mí me gusta ir al patio"  En.- "El siguiente es Carlos"

B2B

APORTA I SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.E)

RESPOSTA

APORTA

APORTA I SOL.LICITA - - - - -

► En.- "A veure, ara la M.B. com ja sabem com han nascut, que ens expliqui més coses. Després de nèixer, els posem a on?"

RESPOSTA - - - - -

► Al.- "A la gàbia amb la polla"

REPRODUEIX I SOL.LICITA - - - - -

► En.- Amb la polla, i això de la incubadora, què ens has dit que és?"

RESPOSTA - - - - -

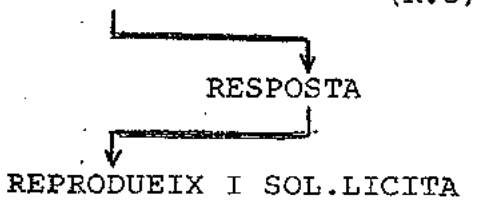
► Al.- "Una capsa amb tubus que s'hi posen els ous a dins i es van posant calents"

APORTA - - - - -

► En.- "Ah! o sigui que a la incubadora si van posant abans que han nascut"

Les intervencions de continuació ens mostren actuacions semblants a les que hem posat de manifest en l'estructura interactiva que acabem de presentar.

Així, l'esquema bàsic es configura com segueix: Aporta i sol.licita → Resposta → Reprodueix i sol.licita, es quema que pot repetir-se amb l'adjunció de variacions com: re produeix i aporta o reprodueix i marca.

B4C	<p>APORTA I SOL.LICITA (R.U)</p>  <p>RESPOSTA</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA</p> <p>APORTA I SOL.LICITA - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA - - - - -</p>	<p>En.- "Doncs, a veure, estem a casa, molt bé. Ja m'heu dit que estem al matí, que ens hem llevat i ens hem vestit, i hem vingut a on?"</p> <p>Al.- "A l'escola"</p> <p>En.- A l'escolà. Però jo vaig preguntar a un noi ben aixerit o a una noia"</p>
-----	--	---

B2C

APORTA I SOL.LICITA (R.G)

```

graph TD
    A[APORTA I SOL.LICITA (R.G)] --> B[RESPOSTA]
    B --> C[REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.G)]
    C --> D[RESPOSTA]
    D --> E[REPRODUEIX I APORTA]
  
```

 RESPOSTA

REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.G)

RESPOSTA

REPRODUEIX I APORTA

APORTA I SOL.LICITA (R.G) -> En.- "Fijaos, hay humo ¿Y si hay humo, qué pasa?"

RESPOSTA -----> Al.- "Hay alguien"

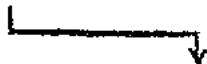
REPRODUEIX I SOL.LICITA (R.G) En.- "Que hay alguien dentro, y ¿qué está haciendo?"

RESPOSTA -----> Al.- "La comida"

REPRODUEIX I APORTA -----> En.- "La comida, con el fuego, eh"

B4D

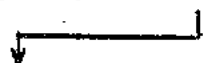
APORTA I SOL.LICITA



RESPOSTA

REPRODUEIX, MARCA I  
SOL.LICITA

RESPOSTA



REPRODUEIX I MARCA

APORTA I SOL.LICITA-----

► En.- "A veure, Bernat, en la  
lâmina del costat, què  
et sembla que hi veus?  
què deu passar?"

RESPOSTA-----

► Al.- "Que porta una noia amb  
un cistell un gos"

REPRODUEIX, MARCA

I SOL.LICITA-----

► En.- "En un cistell hi ha un  
gos, molt bé, i l'altra,  
on es queda?"

RESPOSTA-----

► Al.- "A dins de la gàbia"

REPRODUEIX I MARCA-----

► En.- "A dins de la gàbia, molt  
bé"

Un exemple que ha estat observat en moltes ocasions correspon al següent:

B4A	<p>APORTA I SOL.LICITA (R.E)</p> <pre> graph TD     A[APORTA I SOL.LICITA (R.E)] --&gt; B[RESPOSTA]     B --&gt; C[MARCA]   </pre> <p>APORTA I SOL.LICITA - - - - -</p> <p>RESPOSTA - - - - -</p> <p>MARCA - - - - -</p>	<p>En.- "Ara veurem totes les paraules que tenen el so <u>b</u>. Rosa, comença"</p> <p>Al.- "Bé, Berta, bombetes, sabó"</p> <p>En.- "Molt bé"</p>
-----	--	---

## 4.3.3. ESTRUCTURA INTERACTIVA F

Hem aplegat sota la categorització F els torns de parla que són començats per l'alumne.

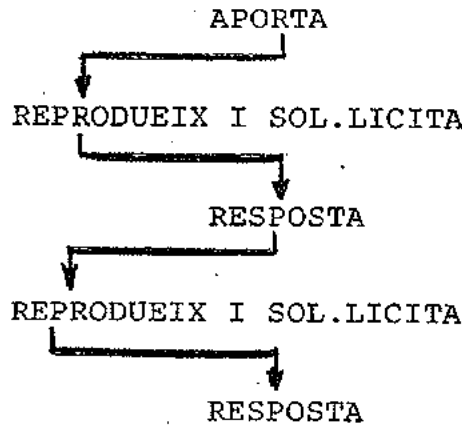
En tots els casos, l'alumne inicia el torn amb una aportació.

Observem que el professor, en algunes ocasions, no respon a l'aportació de l'alumne, i, en d'altres, respon amb una marca.

F1E	<p style="text-align: center;">APORTA</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">(sense resposta mestre)</p> <p>APORTA - - - - -</p>	<p>▶ Al.- "Sopar, és a la nit, sopar"</p>
-----	---	---

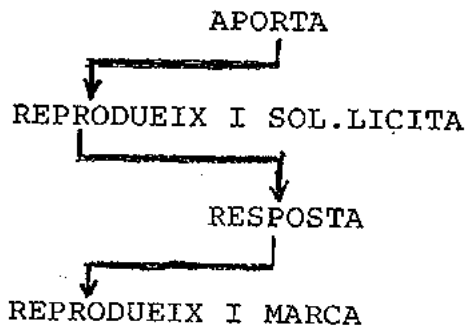
F1A	<p style="text-align: center;">APORTA</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>MARCA</p> <p>APORTA - - - - -</p> <p>MARCA - - - - -</p>	<p>▶ Al.- "I aquí, un menja i l'altre beu el biberó"</p> <p>▶ En.- "Molt bé, Marta"</p>
-----	--	---

Pel que fa a la continuació, remarquem la presència del moviment o intervenció format per la reproducció i adjunció de sol.licitació, moviment que dóna lloc a una nova resposta, i a una nova reproducció amb adjunció de marca o de sol.licitació, o solament d'una marca.

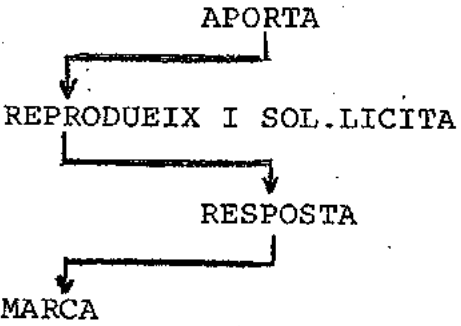
F3C	 <p>APORTA</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA</p> <p>RESPOSTA</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA</p> <p>RESPOSTA</p>	<p>APORTA-----▶ Al.- "Tenim dos llits, jo dormo a dalt i hi ha un altre a baix"</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA-----▶ En.- "Mireu que ens diu Elisabeth, que en la seva habitació hi ha dos llits, un a dalt i l'altre a baix. Com es diuen aquest llits?"</p> <p>RESPOSTA-----▶ Al.- "Lliteres, lliteres"</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA-----▶ En.- "Se'n diuen lliteres?"</p> <p>RESPOSTA-----▶ Al.- "Sí"</p>
-----	--	--



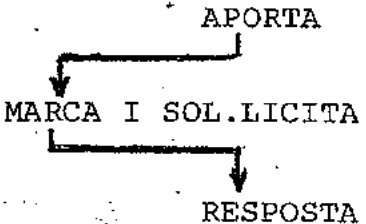
F1C



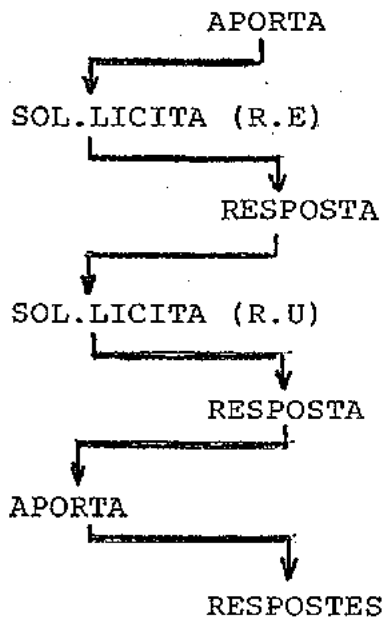
APORTA - - - - -	▶ Al.- "Què vol sortir?"
REPRODUEIX I SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "Oscar, què vol sortir? Qui vol sortir?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "El gos"
SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "Quin gos?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "El que està en el cistell"
REPRODUEIX I SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "El que està en el cistell i quin és el gos que es està en el cistell?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "L'altre gos"
REPRODUEIX I SOL.LICITA - - - - -	▶ En.- "L'altre gos, que s'havia quedat. A on s'havia que dat?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "A la gàbia"
REPRODUEIX I MARCA - - - - -	▶ En.- "A la gàbia, molt bé"

F1B	 <pre> graph TD   APORTA --&gt; REPRODUEIX_I_SOL.LICITA[REPRODUEIX I SOL.LICITA]   REPRODUEIX_I_SOL.LICITA --&gt; RESPOSTA   RESPOSTA --&gt; MARCA   </pre> <p>APORTA -----</p> <p>REPRODUEIX I SOL.LICITA -----</p> <p>RESPOSTA -----</p> <p>MARCA -----</p>	<p>▶ Al.- "I aquí, la nena també plora perquè el gos no vol sortir"</p> <p>▶ En.- "També plora perquè el gos no vol sortir. I què passa?"</p> <p>▶ Al.- "No respon"</p> <p>▶ En.- "Molt bé"</p>
-----	--	---

Una altra possibilitat correspon a marcar i sol.licitar extenent la informació aportada per l'alumne o sol.licitar a partir de la resposta de l'alumne, introduint una nova aportació.

F3B	 <pre> graph TD   APORTA --&gt; MARCA_I_SOL.LICITA[MARCA I SOL.LICITA]   MARCA_I_SOL.LICITA --&gt; RESPOSTA   </pre> <p>APORTA -----</p> <p>MARCA I SOL.LICITA -----</p> <p>RESPOSTA -----</p>	<p>▶ Al.- "No, perquè no poden volar"</p> <p>▶ En.- "Molt bé, tú t'has fixat Joan, com tenen les ales?"</p> <p>▶ Al.- "No"</p>
-----	---	--

F2A



APORTA - - - - -	▶ Al.- "Jo sí"
SOL.LICITA (R.E) - - - - -	▶ En.- "El Guillermo ens ho explica"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "Rodonetes"
SOL.LICITA (R.U) - - - - -	▶ En.- "I molt grans?"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "No"
APORTA - - - - -	▶ En.- "Petitones, doncs, imagineu-se un ànec, la mare que vol pondre els ous, com que té les ales petitones no pot volar gaire i no podria pujar a dalt d'un arbre"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "Deuen ser ocells que semblen ànecs"
RESPOSTA - - - - -	▶ Al.- "Deuen ser una altra cosa"

#### 4.4. ANÀLISI DELS ENCADENAMENTS DELS TORNS DE PARLA

#### 4.4. ANALISI DELS ENCADENAMENTS DELS TORNS DE PARLA.

Hem assajat de dibuixar com s'enllaça cada torn de parla amb el següent amb l'afany d'intentar entreveure quins mecanismes hom utilitza per integrar als participants en el diàleg i per la seqüenciació i tractament dels continguts.

Els procediments utilitzats per filar el diàleg, enllaçant cada torn de parla amb el següent corresponen a tres modalitats bàsiques.

1. Enllaç d'alumne a un altre alumne.
2. Enllaç de grup a alumne.
3. Enllaç d'alumne al grup.

Així mateix, aquestes modalitats poden requerir el passar d'un torn a l'altre en el curs d'una mateixa intervenció o passar en intervencions distintes.

Hem agrupat en aquest quadre els resultats totals que corresponen a les diferents modalitats d'encadenaments que acabem d'esmentar.

QUADRE 50. Encadenaments dels torns de parla.

A Alum. → Alum.	B Col. lec → Alum.	C Alum. → Col. lec.	TOTAL
67 66'3%	23 22'7%	11 10'89%	101

Mostrarem breument les modalitats observades en els exemples següents:

1. El professor per canviar el torn de parla passa d'un alumne a un altre alumne.

Exemple: P. "La Paula em diu que està mirant per agafar flors. I jo li pregunto a la Paula i d'on ve l'Eva?"

Al<sub>1</sub>: "De la seva casa"

P. "De la seva casa. Jordi Pach, mira aquest quadre, veus? A on està l'Eva, a on està?"

Al<sub>2</sub>: "Al costat d'un arbre"

(Exp. 36, I. 59-60)

2. El professor per canviar el torn de parla passa del col·lectiu a un alumne.

Exemple: P. "Molt bé, mireu, ara ja que hem descobert si hi han persones, si hi han animals i si hi han coses, anem a veure què fan.

A veure, Paula, em sabries dir què és això que jo et senyalo, què és Paula?"

Al<sub>1</sub>: "El vestidet de la persona"

(Exp. 36, I. 51)

3. El professor per canviar el torn de parla passa de d'un alumne al col·lectiu.

Exemple: P. "Ana está cogiendo flores y Juan nos ha dicho, Ana le da flores a su madre, ¿es eso, Juan?"

Al<sub>1</sub>: "Sí"

P. "Bien, ¿qual os gusta más? El de Carmen o el de Juan?"

Al<sub>2</sub>: "Carmen, Carmen..."

Tots: "No el de Juan, el de Juan..."

## 4.4.1. ENCADENAMENTS DELS TORNOS DE PARLA. RESULTATS TOTALS.

QUADRE 51. Resultats totals dels encadenaments.

. Pregunta.....	25 (24'7%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	21 (20'8%)
. Pregunta i marca.....	19 (18'8%)
. Demanda i marca.....	10 (9'9%)
. Demanda.....	9 (8'9%)
. Aportació d'informa- ció i nominacions.....	6 (5'9%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i nominacions.....	4 (3'9%)
. Respon a la demanda i pregunta.....	2 (2%)
. Aportació d'informa- ció i pregunta.....	2 (2%)
. Aportació d'informa- ció i demanda.....	2 (2%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i demanda.....	1 (1%)

Ens limitarem aquí a agrupar tots els encadenaments que hem posat en evidència en el total de les cinc activitats estudiades, sense considerar les diferents modalitats emprades.

La tendència que apareix com més significativa s'esdevé l'encadenament pregunta (25%), seguida de molt a prop per la també pregunta a partir d'una represa de la intervenció de l'alumne (19%). Així, en diverses formes, hom remarca que la pregunta o la demanda es present en 91 (90%)

dels encadenaments dels torns de parla, mentre que solament 6% corresponen a aportacions d'informació, i 4% a nominacions.



## 4.4.2. MODALITATS D'ENCADENAMENT DELS TORNOS DE PARLA.

QUADRE 52. Resultats totals dels encadenaments,  
segons les modalitats.

ALUMNE-ALUMNE: (67 encad.)	
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	16 (23'9%)
. Pregunta.....	15 (22'3%)
. Pregunta i marca.....	11 (16'4%)
. Demanda.....	8 (12%)
. Demanda i marca.....	7 (10'4%)
. Aportació d'informa- ció i nominacions.....	6 (8'8%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i nominacions.....	3 (4'5%)
. Aportació d'informa- ció i pregunta.....	1 (1'5%)
GRUP-ALUMNE: (23 encad.)	
. Pregunta.....	9 (39'1%)
. Pregunta i marca.....	8 (34'8%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	3 (13%)
. Respon a la demanda anterior i pregunta.....	1 (4'3%)
. Aportació d'informa- ció i pregunta.....	1 (4'3%)
. Demanda i marca.....	1 (4'3%)
ALUMNE-GRUP: (11 encad.)	
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	2 (18'1%)

. Demanda i marca.....	2 (18'1%)
. Aportació d'infor- mació i demanda.....	2 (18'1%)
. Pregunta.....	1 (9'1%)
. Respon a la demanda anterior i pregunta.....	1 (9'1%)
. Demanda.....	1 (9'1%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i demanda.....	1 (9'1%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i nominacions.....	1 (9'1%)

El quadre representa la distribució ordenada dels percentatges corresponents als encadenaments dels torns de parla en relació a les tres modalitats bàsiques de referència.

Com ja acabem d'esmentar s'hi observa com a primera indicació la freqüència d'ús de les preguntes, per sobre de les demandes i de les aportacions, o d'altres procediments.

Cal remarcar l'elevat percentatge de reproduccions de respostes de l'alumne, sobretot en la primera i segona modalitats.

#### 4.4.3. ANALISI DE LES MODALITATS D'ENCADENAMENT DELS TORNS DE PARLA.

Per la realització d'aquesta anàlisi varem descriure cinc activitats diferents, corresponents a classes de 2<sup>on</sup> de Parvulari.

Foren seleccionades pel seu interès en relació a possibles variacions en l'estructura dels torns de parla i els encadenaments pertinents:

- Un diàleg sobre l'observació directa de les característiques (color, textura) dels fruits de la tardor. (Activitat nº 32).

- Un diàleg sobre un conte presentat en quatre làmines "Ana le da flores a su madre". (Activitat nº 33).

- Diàleg sobre observació de quatre làmines que representen una història. (Activitat nº 36).

- Diàleg en relació a un comentari sobre l'organització de la classe, "assemblea". (Activitat nº 37).

- Diàleg sobre una unitat temàtica "els aliments" en l'absència total de material. (Activitat nº 41).

ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA  
EN CINC ACTIVITATS.

ACTIVITAT Nº 32. OBSERVACIÓ DE "FRUTOS DEL OTOÑO". 2<sup>on</sup> Parv.

. Torns de parla: 16

QUADRE 53. Encadenaments dels torns de parla.

Alumne-Alumne. (5 encad.)	
. Pregunta.....	3 (18'8%)
. Demanda i marca.....	2 (12'5%)
Grup-Alumne. (7 encad.)	
. Pregunta.....	2 (12'5%)
. Pregunta i marca.....	2 (12'5%)
. Represa de la in- tervenció anterior i pregunta.....	1 (6'2%)
. Aportació d'infor- mació i pregunta.....	1 (6'2%)
. Demanda i marca.....	1 (6'2%)
Alumne-Grup. (4 encad.)	
. Demanda i marca.....	2 (12'5%)
. Aportació d'in- formació i demanda.....	1 (6'2%)
. Represa de la in- tervenció de l'alumne i nominacions.....	1 (6'2%)

Hom remarca un total de 16 torns de parla, l'enllaç dels quals es distribueix com segueix:

En primer lloc, un 44% correspon al pas del grup a l'alumne, un 31% d'alumne a alumne, i, finalment, un 25% d'alumne al grup.

La qual cosa ens mostra que el professor aporta informació, estructurant el contingut, malgrat que el nom-

bre d'alumnes participants són pocs (16), crea una dinàmica d'integració de les respostes de l'alumne mitjançant l'emissió de preguntes a partir d'explicacions.

Així, per passar d'un torn a l'altre, el mecanisme més utilitzat és l'emissió d'una pregunta amb adjunció d'altres elements.

Exemple: El professor realitza el canvi de torn de parla amb una demanda.

P. "Pájaros, ¿y qué más Carmeñ?"

Al<sub>1</sub>. "Flores"

P. (a Al<sub>2</sub>) "¿Y tú Gustavo?"

(Exp.33,I.37)

ACTIVITAT Nº 33. UN CONTE: "ANA LE DA FLORES A SU MADRE".  
2<sup>on</sup> Parv.

. Torns de parla: 19

QUADRE 54. Encadenaments dels torns de parla.

Alumne-Alumne. (12 encad.)	
. Represa de la intervenció anterior i pregunta.....	7 (36'8%)
. Demanda.....	2 (10'5%)
. Pregunta.....	1 (5'3%)
. Pregunta i marca.....	1 (5'3%)
. Demanda i marca.....	1 (5'3%)
Grup-Alumne. (4 encad.)	
. Represa de la intervenció anterior i pregunta.....	2 (10'5%)
. Pregunta.....	1 (5'3%)
. Pregunta i marca.....	1 (5'3%)
Alumne-Grup. (3 encad.)	
. Pregunta.....	1 (5'3%)
. Demanda.....	1 (5'3%)
. Represa de la intervenció anterior i demanda.....	1 (5'3%)

Observem 19 torns de parla, dels quals un 63% s'enllacen d'un alumne a un altre alumne.

D'entre aquests, ocorren un 37% en què el mecanisme utilitzat és el de represa de la intervenció anterior, seguida de la formulació d'una pregunta en una mateixa intervenció, com en l'exemple següent:

Exemple: Al<sub>1</sub>: "Para dibujar el cuento"

P.: "Para dibujar el cuento, muy bien.  
Entonces, yo reparto y después cada uno me dibujará las escenas del cuento que hemos contado"

(Exp.33,I.74)

Trobem en les altres modalitats d'encadenament el mateix procediment malgrat que es dóna menys freqüentment, un 10'5% i un 5%.



ACTIVITAT Nº 36. OBSERVACIONS SOBRE UNES LÀMINES. 2<sup>on</sup> Parv.

. Torns de parla: 25

QUADRE 55. Encadenaments dels torns de parla.

Alumne-Alumne. (15 encad.)	
. Pregunta.....	8 (32%)
. Pregunta i marca.....	4 (16%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	2 (8%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i demanda.....	1 (4%)
Grup-Alumne. (7 encad.)	
. Pregunta i marca.....	4 (16%)
. Pregunta.....	2 (8%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	1 (4%)
Alumne-Grup. (3 encad.)	
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	2 (8%)
. Aportació d'infor- mació i demanda.....	1 (4%)

Predomina en aquesta activitat el canvi de torn per mitjà de l'emissió d'una pregunta a un altre alumne (32%) o pregunta i marca (16%), procediment que, així mateix, no-tem en cada una de les altres modalitats de traspàs de torn.

El professor adopta en el canvi d'alumne a alumne dues

formes, sigui en la mateixa intervenció, o per passar d'un alumne a un altre inicia una nova intervenció

Exemple: El professor repeteix el que ha dit l'alumne anterior i emet una pregunta un altre alumne.

Al<sub>1</sub>. "Les agafa i allavors se les emporta.

P. "I se les emporta.

I a on et sembla que se les deu emportar? eh?

Carolina, m'heu dit que l'Eva està collint flors i que les agafa amb la mà, m'ha dit el Carles, que et sembla que farà amb aquestes flors?"

Al<sub>2</sub>. "Se les emportarà a la seva mare".

(Exp.36,I.66-67)

ACTIVITAT Nº 37. ASSEMBLEA. 2<sup>on</sup> Parv.

. Torns de parla: 27

QUADRE 56. Encadenaments dels torns de parla.

Alumne-Alumne. (21 encad.)	
. Aportació d'informació i nominacions.....	6 (22'2%)
. Demanda.....	5 (18'5%)
. Represa de la intervenció de l'alumne i nominacions.....	3 (11'1%)
. Pregunta.....	2 (7'4%)
. Represa de la intervenció de l'alumne i pregunta.....	2 (7'4%)
. Pregunta i marca.....	1 (3'7%)
. Aportació d'informació i pregunta.....	1 (3'7%)
. Demanda i marca.....	1 (3'7%)
Grup-Alumne. (5 encad.)	
. Pregunta.....	4 (14'8%)
. Respon a la demanda anterior i pregunta.....	1 (3'7%)
Alumne-Grup. (1 encad.)	
. Respon a la demanda anterior i pregunta.....	1 (3'7%)

Els trets més notables dels encadenaments en aquesta activitat varien en relació a les altres.

Pel que fa a l'encadenament d'alumne a alumne hom hi remarca un 22% d'aportacions d'informació seguides de nominacions, un 18'5% de demandes, i reproduueix la interven-

ció de l'alumne seguida, així mateix, de nominacions, la qual cosa ens fa pensar que el professor en l'adreça a l'alumnat usa el procediment de dirigir-se concretament a cada alumne.

Vegeu en els exemples 7 i 8 el que acabem de dir.

7. El professor anomena un alumne després de reproduir la intervenció anterior d'un altre alumne.

Exemple: Al<sub>1</sub>: "A mí la mesa"

P. "La mesa le gusta más. Sientate bien, ¿Otra vez? A ver, esperar que terminamos con las palabras, a ver a quien apuntas. Juan Jorba, a ver, la última palabra, Juan Jorba."

(Exp.37,I.62)

8. El professor anomena un alumne després de fer una aportació d'informació.

Exemple: Al<sub>1</sub>. "El Felipe se va portando muy mal, cada día hace cosas muy malas"

P. "Ahora, cuando terminemos las críticas y felicitaciones vamos a ver lo que podemos hacer con Felipe, para que se porte mejor. Carlos"

(Exp.37,I.24)

ACTIVITAT Nº 41. "ELS ALIMENTS". 2<sup>on</sup> Parv.

. Torns de parla: 14

QUADRE 57. Encadenaments dels torns de parla.

Alumne-Alumne. (14 encad.)	
. Pregunta i marca.....	8 (57'1%)
. Demanda i marca.....	3 (21'4%)
. Represa de la inter- venció de l'alumne i pregunta.....	2 (14'3%)
. Pregunta i nominació.....	1 (7'1%)

En aquesta activitat s'observa una sola modalitat d'encadenament del torn de parla.

Hi trobem gairebé absolutament preguntes formulades amb adjuncions, tal com queda reflectit en els exemples que segueixen.

1. El professor emet una marca i una pregunta.

Exemple: P. "Pernil rebossat?, què n'has menjat de pernil rebossat? (a Al<sub>1</sub>)

A veure, Eva, diguem un altre aliment que vingui dels animals. En saps algun?"

Al<sub>2</sub>. "Pollastre, carn, llet"

(Exp. 41, I. 75)

2. El professor emet una marca i hi afegeix una demanda.

Exemple: P. "Hola Roger! Escolta'm jo voldria que m'expliquessis què són els aliments."

Al<sub>1</sub>. "Uns animals i uns vegetals"

(Exp. 41, I. 1)

3. El professor per canviar el torn de parla emet una pregunta i una nominació,

Exemple: P. "Es iogurt, què més?"

Al<sub>1</sub>. "Flan, formatge, nata"

P. "Què més es pot fer, Xavier?"

Al<sub>2</sub>. "Mantega i formatge"

(Exp. 41, I.79-80)

#### 4.5. ANÀLISI DELS RESULTATS DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

#### 4.5. ANALISI DELS RESULTATS DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

L'estructura jeràrquica que hem esbrinat és relacionada, d'una banda amb les nocions i conceptes pertanyents a l'estudi de la conversa (intervencions, intercanvis, tornos de parla) i, de l'altra, amb elements propis del discurs a la classe.

En aquest sentit, ens hem esmerçat en aquest primer estudi descriptiu per fer referències ajustades en l'organització de l'estructura interactiva.

Ara bé, no hem considerat cada una de les activitats comunicatives en concret malgrat que en presentem un esborrany (vegeu anex).

No obstant això, hem traçat una anàlisi del funcionament dels tornos de parla, dels intercanvis i de les intervencions, el qual haurà de ser, en un altre moment, integrat en un estudi de la comunicació que englobi, no solament d'ús en l'estructura interactiva, sinó també les funcions i els significats.

D'altra banda, som conscients que cal passar, en aquest sentit, de la descripció o de la simple classificació, a una explicació acurada dels mecanismens conversacionals implicats en el diàleg.

Hem otorgat importància a la noció d'acte com a natura que esdevé comunicació, comporta una intenció o fi, i una interacció que és demanada a l'altre.

L'acte estableix, així, els límits en relació a la funció que vehicula en la situació on es donen els intercanvis interactius.

Com hem mostrat al llarg del treball, hem considerat 8 categories d'actes comunicatius.

Entre els que han estat utilitzats profusament al llarg de tots els intercanvis, cal ressaltar la "resposta o reproducció de la intervenció de l'alumne", en nombre del 41%, i les sol·licitacions o preguntes directes o indirectes, en un 55%.



Si, a més a més, considerem que un 23% dels intercanvis de "represa" comporten una nova sol·licitació, es a dir, el fet d'afirmar que l'acte comunicatiu prioritzat correspon a demandes, sol·licitacions o requeriments, ja que l'aportació d'informació la trobem situada en un tercer lloc, amb el 21% del total d'interaccions.

Si donem compte que les sol·licitacions són també, en certa manera, aportacions, en relació a què en cada nova sol·licitació o pregunta, un parlant distingeix i indica nous aspectes a respondre, podem fer la suggerència de què els actes emprats pels professors a l'aula esdevenen, finalment, aportacions, la qual cosa significaria que el professor actua, en primer lloc, per orientar i dirigir l'adquisició dels coneixements propis de l'escola.

La nostra anàlisi i identificació dels actes comunicatius en l'estructura interactiva no correspon a d'altres unitats, com les categories funcionals, etc..., considerades pels autors de l'anàlisi de la interacció verbal.

Creiem que no es poden aunar categories sobre aspectes afectius o aspectes cognitius amb d'altres sobre aspectes metacomunicatius o, simplement, signicativus (Flanders, Landsheere) i generalitzar-les en qualsevol context educatiu.

L'objectiu d'estudiar la interacció a l'aula des d'una perspectiva pedagògica o sociològica no ha d'ésser mal més amb d'altres conceptualitzacions, ja que hom pot causar confusió i no ajudar a clarificar una problemàtica com la que estem tractant.

D'altra banda, és ben conegut que en la comunicació o en la interacció verbal a l'aula intervenen molts altres elements a considerar, com el que Stubbs, Delamont, Walker, i Adelman, i Barnes, entre d'altres, han posat de manifest.

El discurs parlant a la classe ha d'ésser descrit com

sistema comunicatiu o lingüístic, i, esbrinar-hi les diverses estructures i funcions que el conformen.

En aquest sentit, coincidim amb la proposta de Sinclair i Coulthard, sobretot en allò que fa referència a l'anàlisi dels actes i de l'estructura interactiva del discurs.

Els actes que han identificat en els intercanvis els hem integrat en les categories presentades.

A l'inici de l'estructura interactiva hem constatat la presència de sol.licitacions, ordres, i aportacions, actes que presenten coincidències amb els ressenyats autors, malgrat que ells hi afegeixen actes d'incitació, que correspon a l'acte que hem anomenat "marques", o actes d'indicació, que nosaltres hem inclòs en les repeses amb aportació.

En els moviments de resposta no hem diferenciat actes.

En la continuïtat, o aquells intercanvis inserits en el curs dels torns de parla, apareixen, en primer lloc, actes de represa o reproducció amb afegiment de marca, aportacions o sol.licitacions.

En segon lloc, aportacions en forma de comentari.

En tercer lloc, sol.licitacions o requestes i, finalment, marques.

Remarquem que aquests corresponen als comentaris, repeticions i avaluacions de les que Sinclair i Coulthard fan esment.

En les intervencions en funció de la cloenda, els actes emprats ocorren en repeses, aportacions en forma de comentari i monosíl.labs.

Per aquests actes, Sinclair i Coulthard no n'especificuen clarament les característiques.

En la classificació dels trets que caracteritzen la informació transmesa hem destacat les tres modalitats diferenciades. Per ordre de freqüència en els resultats assenyalen en primer lloc:

Un 45% de preguntes de caràcter específic, és a dir, preguntes sobre aspectes concrets.

Aquest percentatge es distribueix, per ordre, en un 18'6% a la categoria "sol.licita aportació d'elements d'informació, seguida d'un 10'4% i un 7'6% d'aportacions i d'aportacions amb sol.licitació, respectivament, en darrer terme, un 8'5% de reproducció de sol.licitació d'informació.

En segon lloc, remarcuem un 20% de sol.licitacions de resposta amb informació única, és a dir, que probablement hom sap la resposta, o també respostes si-no.

Entre aquestes demandes sobresurten un 9'5% de sol.licitacions d'aportació, i un 7'3% de reproduccions amb adjunció de sol.licitacions d'aportació, i un 3% d'aportacions d'informació i sol.licitacions d'aportació d'informació.

En tercer lloc, constatem la característica de la informació que és requerida als alumnes, és la que hom atribueix un abast general o obert.

El percentatge per aquest tipus de pregunta correspon a un 13'8%.

La repartició dels percentatges és la següent:

Un 7% de sol.licitacions d'aportacions, un 5% de reproducció de sol.licitació d'informació, amb d'altres poc significatives.

Es interessant de notar que en aquests resultats sobre el tipus de preguntes, coincidim amb els obtinguts per Barnes (1.976), Amidon i Hunter (1.975).

Trobem un percentatge semblant de demandes circunscrites, les quals corresponen a les que nosaltres hem categoritzat com específiques. Així mateix, trobem poques demandes obertes.

L'organització i atribució dels torns de parla a l'interior de l'estructura interactiva ens permet constatar els següents fets.

Els torns de parla que hem observat ens mostren com es perfilen i funcionen els diversos intercanvis que els componen.

L'intent de cercar uns eixos vertebradors ens portà a considerar la identitat en l'atribució del torn, i els mecanismes d'inici i cloenda, Sacks, Schegloff i Jefferson (1.972), així com, els actes comunicatius propis de cada intervenció, amb l'objectiu de subratllar aquests aspectes.

Conjuminant els tres aspectes esmentats, vam poder iniciar una descripció que es concreta en les distintes estructures interactives: A, B i F.

No farem referència, de nou, al que és sobradament detallat en l'anàlisi dels resultats.

L'interacció privilegiada és:

- . Sol.licitació-Resposta, o
- . Sol.licitació-Resposta-Reproducció de la Resposta més Sol.licitació o Aportació- Resposta,

estructura interactiva i sistemàtica que, com hem anat dient, sembla que és representativa, en tot cas, de la nostra població d'estudi.

Pel que fa a l'estructura F, cal assenyalar que l'alumne intervé per iniciar un torn, que tot seguit és orientat en l'atribució pel professor.

En aquest aspecte, les nostres dades no són coincidents amb les de Sinclair i Coulthard, ja que no han posat de manifest la possibilitat que l'alumne iniciï un intercanvi.

D'altre banda, no hem remarcat seqüències laterals.

El predomini de l'acció del professor en relació al funcionament interactiu mínim que hem escatit disminueix

en classes on els grups són organitzats diferentment, en les quals, com bé mostren Walker i Adelman (1.975), malgrat una organització distinta, el sistema d'atribució de torns es semblant, i l'accès és decidit, així mateix, pel professor.

El que diferenciaria les classes informals de les formals consistiria en l'augment de les possibilitats d'intervenció de l'alumne, i en l'intercanviabilitat de rols, però, el sistema de torns es mantindria.

Els mecanismes d'encadenament dels distints torns de parla són els que permeten la continuïtat interactiva entre els parlants.

El professor es dirigeix a un alumne cada vegada, en llaçant amb una adreça al grup segons les diverses modalitats.

L'anàlisi de la parla a la classe ha de poder donar raons de com els temes són transmessos, de l'estructura subjacent que permet la seqüenciació i l'enllaçament, o si es vol, dels intercanvis entre professor i alumne.

Amb aquest objectiu hem intentat descriure i classificar, en el sí dels torns de parla, els encadenaments dels que fan ús els professors per passar d'un alumne a un altre alumne, és a dir, per enllaçar els temes en el diàleg.

A aquests mecanismes propis del discurs, Sinclair i Coulthard els anomenen moviments objectius, corresponen a un canvi d'alumne i són formats per l'emissió d'una conclusió, una metaafirmació o una marca.

Com podem observar en els resultats, són utilitzades tres modalitats per canviar de torn de parla, les quals són a la base de les tres possibilitats que poden esdevenir-se.

L'anàlisi de tots el torns de parla, corresponents a

cinc activitats en classes de 2<sup>on</sup> de Parvulari, ens ha permès observar que la modalitat emprada en primer lloc, un 66% en relació al total, és passar d'un alumne a un altre alumne; en segon lloc, del grup a l'alumne, amb el 23%, i, finalment, de l'alumne al grup, amb un 11% dels resultats.

Com ja hem mostrat en els resultats, hom pot notar que els encadenaments del torn de parla de més ús corresponen a la pregunta, amb un 25% dels resultats, i, a la represa de la intervenció de l'alumne del torn anterior i formulació de nova pregunta a l'alumne que inicia el torn següent, amb el 21%.

La pregunta o demanda és present en el 90% dels encadenaments dels torns de parla.

Pel que fa a la resta de les modalitats no s'albiren grans canvis: respon, aporta informació amb adjunció de pregunta, els quals es mostren poc significatius.

## QUARTA PART

## CAPÍTOL V: CONCLUSIONS.

## CAPÍTOL V: CONCLUSIONS



## CAPITOL V: CONCLUSIONS.

- 5.1. APROXIMACIÓ GENERAL A L'US DE LA PARLA A L'ESCOLA.
- 5.2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.
- 5.3. UNA PROPOSTA PER ANALITZAR L'US DE LA PARLA I LES ESTRATÈGIES DEL DIALEG.
  - 5.3.1. Descripció de les estratègies del diàleg.
  - 5.3.2. Comentari.
  - 5.3.3. Estudi de dues activitats.
  - 5.3.4. Comentari.
- 5.4. CONCLUSIONS.

5.1. APROXIMACIÓ GENERAL A L'ÚS  
DE LA PARLA A L'ESCOLA

## 5.1. APROXIMACIÓ GENERAL A L'ÚS DE LA PARLA A L'ESCOLA.

El desplegament exhaustiu que hem realitzat de l'ús de la parla per part del professor i de l'alumne, en relació a les unitats comunicatives en la interacció, ens ha permès de conèixer acuradament, tot allò que els professors i els alumnes diuen o fan amb la llengua en el curs de les activitats estudiades.

Tanmateix, cal esmentar que, malgrat que la composició de la nostra mostra era formada per escoles pertanyents a diferents medis socials, amb dues llengües i amb professors igualment distints, l'ús de la llengua que hem esbrinar en l'anàlisi de la interacció parlada presenta una homogeneïtat i sistematització notable, adhoc en totes les activitats estudiades.

Com veiem (veure comparació capítol III), en els quadres que hem presentat, tots els professors, malgrat les variacions esmentades, manifesten una actuació comunicativa identificable i generalitzable en el marc de les categories d'ús que hem posat de manifest.

De semblant manera, tot l'alumnat atès el tipus de bescanvis comunicatius en què ha participat, ha emès actes comunicatius semblants.

Les diferents maneres de parlar dels professors i dels alumnes tenen més relació amb la situació de comunicació, amb el tema a tractar i les estratègies del diàleg que amb diferències observables directament en aquestes situacions concretes.

De tota manera, potser caldria aturar-se a dir que l'ús de la parla i les funcions, com sabem, depenen, sobretot, del contexte on es produeixen, per la qual cosa ja pensavem trobar un ús regular entre les dues llengües.

Així, creiem que els nostres resultats són comuns i representatius de les dues, català i castellà.

Les respostes dels alumnes no són rellevants en relació a l'edat. No hi ha una evolució significativa.

En segon lloc, trobem una gran adaptació, tant per part del professor com per part de l'alumne a les exigències de les tasques.

Com ja hem dit, l'ús més freqüent per part de l'alumne, denominacions, i descripcions sobre les diferents categories del coneixement, respon a les demandes dels professors.

D'altra banda, idèntic ús pot correspondre a una formulació diversa, per exemple, en l'ús per fer una demanda de descripció d'objectes presents el mestre pot utilitzar diferents formulacions. Aquí la funció serà la d'informació, l'ús el de descriure, mentre que l'enunciat pot ser variable.

Tanmateix observem que diversos usos lingüístics poden ser expressats per un tipus d'intervenció concreta en diferents situacions comunicatives.

Les diferents modalitats d'ús de la parla s'articulen al voltant de:

- a. Planifica, ordena i organitza l'activitat immediata o futura de l'aula.

L'ús de la llengua que es produeix en la situació d'organització i planificació de la comunicació l'hem trobat representada en 2 modalitats diferenciades pel tipus de regulació de l'activitat que promouen. Aquestes modalitats ocorren en la introducció a l'activitat.

Proporciona informació als alumnes sobre l'organització i la planificació de l'activitat pedagògica que es realitzarà (tema, tasques, accions, etc...).

Aporta elements enmarcadors relatius al conjunt d'activitats i de situacions comunicatives possibles, la qual cosa correspon a l'exercici per part de l'adult de la funció reguladora a terme, en el sentit de què activa la capacitat d'atenció i d'anticipació i de memorització dels alumnes.

Donada la importància d'aquest ús de la llengua parlada per indicar i anticipar als alumnes les característiques de les tasques escolars en les que participa, hem re-

marcat molt poca representació en els resultats totals, un 1'7% (A1 i A2).

Aquest ús de la parla estableix un punt de referència enmarcador que permet als alumnes iniciar l'activitat i, d'altre banda, exercitar-se com oïdors en intervencions de naturalesa planificada i reguladora. Malgrat no ser ells qui s'autoregulen directament, hauran d'autoregular la seva acció cognitiva i social en funció de la demanda, al estar i ser subjectes de la regulació.

La segona modalitat correspon a un ús que podem explicitar com la regulació immediata i concreta de l'activitat comunicativa dels alumnes.

L'acció del professor pot prendre distintes formes, tals com: "comença!", "ara farem...", "A veure, Ricard!", un procediment pragmàtic que és utilitzat per fer avançar la interacció a curt terme.

Podríem afirmar que aquestes intervencions del professor dirigeixen el flux del diàleg en sentit ampli, i en sentit estricte.

Atesa la necessitat, en un diàleg col·lectiu, d'establir un cert ordre en l'atribució dels torns de parla i en la direcció i l'organització de les diferents tasques en la transmissió dels significats, aquesta acció comunicativa del professor (A3) és del tot imprescindible, la qual cosa ve il·lustrada amb el nombre de produccions que hem trobat, un 12'6% del total.

Podríem enmarcar aquest usos de la llengua parlada, en primer lloc, en la funció informativa, en el sentit de què proporcionen elements de coneixement als alumnes en relació a l'activitat comunicativa que s'inicia, i, en segon lloc, en la funció planificadora de la llengua, en el sí del funcionament del diàleg, per la qual cosa, se'n podria dir funció de regulació de l'acció dialogal.

Aquesta regulació s'efectua a curt i a llarg terme. Beaudichon (1.982).

b. Requereix als alumnes que parlin sobre la pròpia activitat o la del grup. (B1, B6).

Aquesta categoria afecta les diferents maneres d'ús d'expressió en primera persona, de la referència a un mateix en quan a la pròpia perspectiva en relació a descriure i proporcionar informació sobre les pròpies accions.

Intervenir per explicar un fet, una opinió a un altre, per delimitar, diferenciar i establir les diferents parts d'un problema, així com, per explicar les pròpies accions o intervencions, és un ús de la parla que permet el desenvolupament de les funcions cognitives d'autoregulació, del control explícit de la pròpia acció i de planificació, les quals reflecteixen la interpretació de l'alumne en relació als sabers, és a dir, al món extern.

Distingirem una tendència general en l'ús:

- Valoració de l'activitat del grup o de la pròpia activitat, el que significa prendre distància conscient, verbalitzar en relació a l'acció realitzada.

- Explicar una acció individual de l'experiència personal o en relació a una tasca a l'aula.

Trobem, en aquestes modalitats, un ús del 6% i del 3% respectivament, de les intervencions del professor, (B1 i B6).

Aquestes dues modalitats impliquen emprar la llengua per acompanyar a l'acció en el moment i descriure l'acció en el passat i planificar l'acció a realitzar en tasques de resolució de problemes i comprensió de conceptes.

- La mateixa acció de parlar acompanyant l'acció en cada nou requeriment, el professor, propicia la funció d'indexabilitat, mitjançant la indicació d'accions noves o de relacions a examinar, a observar, les quals promouen l'augment de la capacitat de significar en relació a la pròpia interpretació de l'alumne.

Aquests usos tenen com a tret comú el donar prominència a què el parlant, l'alumne, presenta el que descriu, fet en què ell participa.

En aquesta categoria, molts dels requeriments que fan els professors consisteixen en requestes indirectes d'acció i d'informació, mitjançant l'ús de formes com: "Explicam...", mentre que, en d'altres ocasions la demanda és directa:

Aquestes demandes porten a l'alumne a raonar, reflexionar, aportar opinions..., mitjançant les següents preguntes: "Com ho sap...?", "Per què penses que??" (causa-efecte) "Quan ho vas fer?", "Què has hagut de fer?", "Què estàs fent?", "Què és?", "Com ho faràs?".

En aquest darrer cas, és demanat a l'alumne que faci una explicació sobre l'ordre d'aconteixements en el temps, explicat en forma de procés, i una referència a la memòria. Aquest ha de recordar aspectes, organitzar i ordenar de manera immediata per parlar davant del grup.

L'actuació que és requerida a l'alumne implica, a més, un desenvolupament en allò que en podríem dir la comprensió dels missatges, ja què, d'una banda, el grup ha d'escoltar i comprendre, i, de l'altre, l'alumne ha d'interpretar i regular els seus missatges per tal que aquests siguin adequats.

En el cas que en la intervenció del professor, el missatge transmès no sigui adequat, és a dir, massa llarg un nombre excessiu d'unitats comunicatives, de sol·licitació d'accions col·lectives i individuals com per exemple:

P.- "Este cuento lo he traído yo de casa y trata, trata de los oficios, trata de los oficios de las personas, del trabajo que hacen estas personas, eh! Vamos a mirar, vamos a mirar, primero, primero vamos a mirarlo todos, yo desde aquí, y todos lo vais mirando, y, después, lo iré pasando por todas las mesas para que lo veáis bien,

cerca, y lo toqueis, porque ya vereis que este cuento no es como lo que teneis vosotros aquí, este cuento como es para bebés es duro, para que no se rompa cuando se le toque, porque los bebés como todavía cogen las cosas así, de mala manera, pues se rompería, pero como está duro, de cartón, pues no lo pueden romper, se lo pueden poner en la boca y lo muerden, eh!"

Al.- "A ver!"

(E.7, I.1. 1<sup>er</sup> Parv.)

Els alumnes no poden identificar el missatge i no responen o, com en aquest cas, fan una demanda d'acció, més que d'informació, així, no formulen ni sol·liciten classificacions o informacions addicionals. Patterson i Kister (1.981).

D'altra banda, hom pot suggerir davant d'aquest fet que els alumnes atribueixen al propi rol d'oïdors el no adequar-se i el no comprendre el missatge del professor, i no atribuir-ho a l'inadequació pròpia del missatge o a l'acció del parlant. Robinson i Robinson (1.977, 1.982).

No obstant això, pel que fa a les capacitats de l'alumne com oïdor, podem remarcar que, a un nivell molt general, aquestes són utilitzades per escoltar i aprendre, donada la gran adequació que hem observat, de les seves intervencions, a les pautes marcades pels professors. Aquesta pot provenir, com assenyala Suskind (1.969) de l'entrenament que han rebut per escoltar i de la valoració que l'escola atribueix al silenci.

Cal assenyalar que aquest aspecte tan important, que hem introduït, no ha estat particularment estudiat per no saltres.

En la comprensió en relació a la transmissió de missatges sembla que, quan el professor aporta informacions i emet els comentaris suficients o, en tot cas, explicita ca



da pas en la descripció dels continguts que presenta, hom observa una adequació en els intercanvis amb l'alumne, que es manifesta de natura referencial, mentre que, quan en la seva intervenció el professor no s'atura a explicitar cap element de comprensió, l'alumne intervé, així mateix, adequadament, malgrat que notem:

- La producció de respostes denominacions.

- No emet cap pregunta respecte a les sol·licitacions del professor.

- Accepta que es passi de l'anàlisi d'un referent a un altre sense demanar explicacions. Brown i altres (1.984), Robinson i Robinson (1.982) i Robinson (1.981).

Cal dir que no coneixem el grau de consciència i d'actuació deliberada sobre la pròpia actuació, solament es pot dir que és la necessària per donar respostes adaptades i adequades als fins comunicatius.

c. Les categories que inclouen l'ús de la parla per l'acció de sol·licitar o requerir a l'alumne, l'observació o l'explicitació dels continguts que es tracten en el diàleg les hem codificades com: B3, en relació a elements presents, i B2, a elements absents en el contexte on es produeix la parla.

Aquesta categoria ha donat lloc, primerament, a dues grans modalitats de resposta en els alumnes: l'ús de la denominació (H1) i la descripció (H2), respecte als diferents referents (veure categories d'ús de la parla del professor i dels alumnes).

Hem distingit, en el desplegament d'aquesta categoria, els següents usos de la parla:

Com a primera notació cal dir que les accions parlades que s'han donat en els bescanvis corresponen a demandes d'identificar i explicitar fets, accions, objectes, propietats ocorreguts, observats o inventats.

La demanda implica establir relacions lògiques, diferenciar, individualitzar, és a dir, analitzar o sintetitzar a partir de la pròpia interpretació. Això significa desenvolupar i ampliar, també, el coneixement sobre els nous espais d'ús que el diàleg obre.

Les significacions transmeses en els diàlegs organitzats pel professor poden ser interpretades i atribuïdes com una referència a les categories del coneixement.

Així, l'eix principal entorn al qual és sol·licitada la informació és: accions i esdeveniments, causa-efecte, qualitat, quantitat, identitat, locatiu, comparar i funció dels elements en el passat, en el present o en el futur.

Les formes que hem observat en aquest corresponen a: per les descripcions i les denominacions: "Què hi veus aquí?" (interpretar el significat central), "Explica el que veus", "Què hi veiem?", "què hi veu el...", "Ara buscarem una cosa que...", "A veure si algún nen busca una cosa per";

per accions i esdeveniments: "On ha anat?", "què està passant ara?", "què ha passat ara?"; per establir la relació de causa-efecte: "què passa quan...?", "per què?", "per què penses que...?", "què passa si...?" (establir conclusions); per anticipar: "què penses que passarà ara?", "què passarà?", "per on anirà ara?", "què hi farà?", "què ha de fer?", "què podria fer?", que corresponen a preguntes de raonament, i a preguntes factuais. Barnes (1969).

Els usos que s'han observat en els intercanvis corresponen a: la identitat d'elements absents contextualitzats en present i en passat (B2c1d, B2c2d), i descripció de la identitat d'elements presents (B3d4). En segon lloc, descripció d'accions i esdeveniments absents (B2c1a) situats en el passat i, descripció del lloc, temps i espai en el present (B3c2).

L'ús privilegiat pels professors s'articula en l'acció de requerir informació a través de preguntes sobre la identitat: la qual cosa significa el recurs a l'etiquetatge.

No obstant això, com ja hem anat exposant, hem trobat un eixam de modalitats d'ús en les mateixes categories.

#### d. Anàlisi de l'ús de les requestes d'acció i d'informació.

Hem analitzat, a més, les sol·licitacions que hem posat en evidència, en relació a les seves característiques directes o indirectes, d'acció o d'informació.

En una primera notació assenyalarem el gran nombre de demandes que inclou el discurs del professor, un 49'6%, donada la poca producció de l'alumne al respecte.

Els requeriments per a donar o per fer parlar són, en bona manera, un recurs privilegiat pels professors en totes les situacions comunicatives.

S'evidència que les requestes d'acció i informació obliguen a l'interlocutor a complir l'acció sol·licitada, tant si són directes com indirectes.

No distingim entre preguntes per fer parlar i preguntes per sol·licitar informació, ja que considerem que totes les preguntes realitzades en el marc de la classe contenen aquests dos objectius al mateix temps, ja que pràcticament totes les demandes tenen relació amb la tasca o amb el contingut que es tracta.

D'altra banda, malgrat que es suposa que el professor coneix gairebé sempre la resposta, aquestes, en tant que preguntes, compleixen la funció pertinent en el diàleg.

Hem trobat molt poca presència de requestes d'acció en la interacció, com en els exemples que mostrem:

Proposicions d'acció conjunta. Garvey (1.975). Exemple: "Anem a canviar el càrrecs...", "ara buscarem una cosa que..."

Inferides. "La Laia hauria d'acabar el treball"; es refereixen a aspectes de la tasca a realitzar.

Aquesta poca representativitat pot anar lligada al tipus de contingut escolar que hem estudiat: la comunicació. Podem pensar que en l'altres activitats escolars el professor fa un ús més-elevat de les requestes d'acció.

Pel que fa a les requestes d'informació, cal fer dues remarques:

Primera, hom troba un nombre elevadíssim de nominacions en la parla dels mestres (veure exemples), ara bé, aquestes corresponen a requestes d'informació directes i no, com es podria pensar, a requestes d'acció.

Quan el professor diu: "Clara, comença!", o "el Marc!", "A veure, el Jordi!"; sempre significa que iniciï la intervenció, que poden començar a parlar en el marc del grup.

Tanmateix, una altra forma de requestes d'informació directes es dona com segueix:

- Proposicions d'acció conjunta. Exemple: "De què es tracta aquest compte, A veure, què sabem?"

- Inferides: "A veure, explica'ns-el".

Segona, una gran part de les requestes corresponen a demandes d'informació indirectes. Hom pot veure en els diàlegs una mostra variada i complexa d'aquests tipus de directives, de les quals posarem alguns exemples: "com més podriem dir que està?", "com ho sap que...", "t'enrecordes del que vas fer?", "després passaré i m'ho explicaràs", "qui ho sap el que...", "com li dius a aquesta làmina".

Com es pot veure en els exemples de l'anàlisi dels resultats hom troba:

A més d'aquestes demandes més clares, el professor fa ús de requestes que en podríem dir mixtes, en les que hi ha implícita o explícita, conjuntament, els dos tipus de demanda, la d'informació i la d'acció. Per exemple, "quines coses has tingut que fer?", "ara omple'l de sorra i ens diràs com l'has omplert".

Donada la gran profusió d'aquest ús en la parla dels professors, i el funcionament notori del diàleg, podem pensar, de fet, que el saber fer dels alumnes en relació a les directives els permet adaptar-se i interpretar correctament les requestes d'acció i d'informació que els dirigeixen els professors.

Es remarca un ús privilegiat, per part del professor, de requestes d'informació indirectes, mentre que per les requestes d'informació directes, l'ús disminueix notablement. Pel que fa a les requestes d'acció, hom observa un ús molt poc representatiu.

Un altre ús que hem posat de manifest són:

e. Sol.licitacions indirectes mitjançant aportacions (B4):

- Explicitar fets o experiències pròpies o ocorregudes a la classe en moments anteriors.

- Relacionar aspectes de la realització de la tasca amb altres aspectes de tasques realitzades anteriorment, o amb aspectes coneguts a la classe.

- Combinar les preguntes sobre la descripció del present i les sol.licitacions sobre fets passats.

- Reflexionar, explicitar i informar sobre experiències passades per comprendre el present.

A partir d'aquestes demandes s'observen els següents usos:

- Memoritzar fets passats i comparar-los amb la tasca present.

- Analitzar aspectes de la tasca (explicar la realització d'una acció, etc...) i comparar-los, relacionar-los i diferenciar-los amb tasques realitzades i conegudes anteriorment.

Aquest ús implica les accions de raonar, memoritzar i relacionar i diferenciar.

Troben les següents modalitats de preguntes: "què vas fer?", "us enrecordeu?", "t'enrecordes com ho vas fer?", "t'enrecordes com ho vam fer?", "com l'has fet?".

f. En el total de categories hem trobat diverses modalitats d'ús en relació a l'acció d'aportar informació per part del professor en forma de comentaris i explicacions sobre el discurs interactiu de l'aula.

Aquest ús de la parla ha estat agrupat en la categoria que hem denominat C.

Pel que fa a les repeses i a les expansions, hem trobat per les primeres un 16% del total, i per les segones un 7%.

Aquests resultats són indicadors de l'alta freqüència d'ús d'aquesta modalitat comunicativa, ja que en conjunt constitueix la categoria més nombrosa en els bescanvis observats.

Hem dit anteriorment que consideravem que aquest ús de la parla és utilitzat com a recurs dialogal, és a dir, com a instrument per mantenir l'atenció en el grup i lligar el diàleg, al mateix temps.

Hem observat en els resultats generals per cursos (vegeu pàg. 408) que les repeses o reproduccions disminueixen amb l'augment de l'edat. No obstant això, és un fet clar que els professors de Parvulari i els de 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> d'E.G.B. utilitzen tots aquest ús de la parla de forma generalitzada.

Com podem veure en els torns de parla (vegeu Estructura Interactiva) en la major part d'intervencions les repeses, siguin expansions o no, és produeixen amb adjonció d'altres actes comunicatius en la mateixa intervenció.

Aquestes intervencions de l'adult en el diàleg foren considerades per Rondal (1.982) com "procediments educatius implícits".

D'altra banda, com ja hem esmentat en el capítol I, aquests actes comunicatius són propis del diàleg entre mare-nen en les primeres edats. Nelson (1.977, 1.978), Rondal (1.978b, 1.980), Brown (1.973).

Els resultats obtinguts ens permeten de pensar que aquests procediments educatius implícits són utilitzats en el llenguatge matern en edats primerenques i trobem la seva continuïtat en els diàlegs a l'escola. Podem apuntar que quan el nen esdevé alumne retroba una pràctica dialo-gal que ja fa anys que coneix.

En segon lloc, s'observa l'ús que hem classificat com síntesi, amb un 0'5%, i extensions (8%) (Nelson, 1.980b).

Aquestes accions consisteixen en resumir, modificar, definir, aportar en relació al propi discurs de l'alumne o/i l'activitat que ocorre a la classe.

Remarquem la poca producció d'uns usos tan fonamentals pel desenvolupament del diàleg.

Com ja hem explicat anteriorment, hem inclòs aquesta modalitat de comunicació en la funció cognitiva i en la funció interpersonal pel seu caràcter d'aportació d'infor-mació a través del diàleg.

g. Requereix o suggereix a l'alumne que es projecti en alguns aspectes de la realitat que l'envolta. (B5).

L'ús que es demana a l'alumne es refereix a l'expres-sió de sentiments, d'intencions i d'emocions, que la majo-ria de vegades han estat viscuts o són coneguts.

Aquesta acció comunicativa considerem que és pròpia de la funció expressiva. (1%)

La valoració positiva o negativa de l'activitat de l'alumne es realitza mitjançant dues modalitats d'ús: valo-racions indirectes, mitjançant explicacions, i, expressar l'expectativa envers l'actitud o la pròpia activitat de l'a-lumne. (3%)



Una primera indicació qualitativa sobre els resultats dels alumnes ens mostra.

h. En la categoria que hem anomenat denominar, l'alumne fa referència a: l'etiquetatge d'objectes, esdeveniments, accions, etc..., presents o absents en el context immediat.

Aquesta actuació parlant de l'alumne podem interpretar-la com segueix:

El gran desenvolupament del llenguatge referencial, que s'observa en el sentit de Nelson (1.973), pot ser degut al component resposta. L'alumne ha de respondre quan és requerit a fer-ho per continuar el diàleg. Es pot fer la hipòtesi de què, en aquest cas, utilitza el tipus de representació més primària, l'etiqueta.

No obstant això, aquesta acció denominadora de l'alumne té relació amb rutines comunicatives en les que és inmers, la qual cosa li procura un marge comunicatiu concret i en constant dinàmica amb el professor.

En segon lloc, el diàleg amb el professor constitueix un dels espais on socialment: l'alumne pot parlar o és orientat a parlar sobre diferents aspectes del coneixement davant dels companys i del professor, la qual cosa comporta un ús de la llengua diferenciat del que se li demana a la família. Cal suggerir si aquest ús individualitzat de les denominacions no constitueix un mecanisme que formaria part de les necessitats del diàleg en el sentit de què l'haver de respondre en un immediat, portès a l'alumne a eludir part d'enunciats, i a concentrar i enfocar l'informació en aquell aspecte més rellevant suggerit pel referent i per la demanda.

D'altra banda, com hem observat, l'alumne comunica tant les característiques d'un fet, d'un objecte, d'una acció pròpia viscuda, presents o absents, per mitjà d'un sol mot, o un element el·líptic que incorporem a l'atribució i a la natura de denominació, i representa l'acció de dissonar, diferenciar, comparar les qualitats, o sintetitzar en

un mot la complexitat pròpia de l'activitat comunicativa.

Així, a l'acció denominada, per la seva natura, se li podria atribuir el caràcter de generalitzadora.

Les intervencions de denominació tenen les següents característiques:

- Són intervencions originals, no són imitacions.
- Mostren adequació a la demanda, tant pel que fa a les significacions produïdes com per l'adaptació a les normes de la conversa. No es trenquen les regles.
- D'altra banda, com podem constatar en el gran nombre de denominacions que hem trobat, l'adaptació de l'alumne a les demandes del professor és constant.
- En cada intercanvi sembla que l'alumne produeix la resposta sintètica, la significació principal, emet el significat central, el qual representa o sintetitza.

L'acte comunicatiu de l'alumne expressa:

- L'acció i l'intenció comunicativa continguda en la demanda del professor.
- El coneixement i l'experiència de la realitat que ha anat construint.
- La realitat mateixa concretada, o el referent del qual es parla, present o absent.

Aquest ús de la llengua per part dels alumnes correspondria a la funció interpretativa. El que es comunica s'escau ser el significat que l'alumne ha anat apropiant-se, en el qual s'expressa la seva pròpia experiència, i, l'ús d'aquest significat en el contexte en què se li demana.

Tanmateix, pel contingut dels missatges, hom qualificaria aquesta funció d'informativa, l'alumne aporta informació, i, pel rol que adopta en la interacció, de funció relacional o interpersonal.

### i. Descripció d'elements presents o absents.

S'observa en aquesta categoria la producció de textos orals o petits relats juxtaposats que mostren diferències més que en el tipus de contingut, o en l'estructura, en la llargada del text.

En l'anàlisi d'aquesta modalitat comunicativa podem esmentar els següents usos: establir relacions lògiques entre la successió d'esdeveniments i fets en el passat o en el present i la demanda del professor, argumentar la relació de causa-efecte, anticipar i precisar accions en relació als continguts, establir relacions entre les característiques específiques dels elements (qualitat, identitat, etc), descriure i explicitar un procés, individualitzar i sintetitzar els elements constitutius i llur sol·lució.

Totes aquestes accions de parla de l'alumne són adreçades, d'una banda, a l'adquisició de les funcions cognitives, i, de l'altra, a l'explicitació d'aquestes mitjançant una estructura dialogada, la qual cosa permet a l'alumne un aprenentatge més lligat amb la funció interpersonal.

La resta de modalitats d'ús de l'alumne ens mostren una variació respecte a la que acabem d'esmentar i, a més a més, entre elles.

En primer lloc, cal esmentar que l'alumne usa la parla en el diàleg per: valorar, explicitar i analitzar la pròpia acció o la del grup en relació a les tasques escolars, requerir l'atenció del professor amb l'objectiu de què aquest escolti, prendre la paraula en el curs del diàleg per proposar, suggerir o precisar aspectes relatius a l'activitat.

Aquest tres usos de la parla fan referència a l'actualització de la funció planificadora, autoreguladora, a la funció afectiva o expressiva i, finalment, a la funció relacional.

j. Finalment, hem obtingut dues categories, així mateix, diferenciades:

L'ús de monosíl·labs si i no, com a resposta al professor, ens permet d'afirmar que constitueix un ús propi del diàleg, donada la seva funció d'afirmar o negar en relació al tipus de demanda, al contingut, etc...

A l'ús de sense resposta, és a dir, quan l'alumne no respon, podem atribuir-hi vàries causes: desconeixement de la resposta, incomprensió de la demanda del professor, o no cal emetre cap resposta.

D'altra banda, podem distingir les diferents modalitats d'intervenció dels alumnes en funció de:

Categories que tracten sobre el significat, referides a les funcions cognitives.

a. Respostes si-no (12'7%).

b. Denominacions (44%).

c. Descripcions (12%)

Categories que parlen sobre la pròpia identitat, projecció de l'alumne.

a. Descripció i explicitació de la pròpia acció. Auto-regulació de la pròpia activitat (0'2%)

b. Implicació personal, projecció de desitjos, sentiments, etc..., envers la realitat observada (1'4%).

c. Autoafirmació, demanda d'atenció envers un mateix (6'3%).

d. Preguntes sobre continguts o organització de la classe. Sol·licitació de precisions i proposta d'activitats a realitzar (1'3%).

e. Sense resposta (18'1%).

Cal afegir que l'alumne utilitza la parla, en primer lloc, en relació a les funcions cognitives, aporta informació, interpreta i representa la realitat.

En segon lloc, en relació a les funcions que impliquen relació, és a dir, la participació activa en els bescanvis interindividuals propis del diàleg, i, en tercer lloc, la funció expressiva o afectiva.

Emana de l'anàlisi de l'ús en les interaccions de l'alumne el predomini d'accions de parla que sintetitzen el que és vist o conegut en un sol mot significatiu, i en textos orals breus.

En tots els exemples, hom pot escatir el que podríem anomenar un marcatge regulador de la realitat observada.

Els alumnes segueixen i participen adequadament en els diàlegs a partir de llur pròpia interpretació i de l'estructura de cada activitat comunicativa que se'ls proposa.

Els significats expressats complementen la concepció del professor ja que s'observa un gran nombre de denominacions i descripcions en relació a aspectes de la lògica del coneixement.

Les activitats que es presenten a l'alumne estan marcades culturalment i tenen una significació que s'inscriu en el contexte social en què es produeixen.

L'alumne com sabem, i hem constatat en la gran adaptació comunicativa observada, té un paper actiu en l'aprenentatge, és un ser competent que manifesta una gran capacitat per desenvolupar estratègies i capacitats d'apropiació dels sabers.

Com suggereix Giordan (1.986, 102), ens demanem "si existeixen realment coneixements fora dels sabers que els generen i de les pràctiques que els transmeten i de l'activitats dels que se les apropien i les fan funcionar."

Ara bé, hem de remarcar que, en l'estat actual dels nostres coneixements, podem només escatir aspectes descriptius, donat que els mecanismes mitjançant els quals l'alumne interpreta i interioritza les produccions de la llengua parlada de l'adult es situen encara a un nivell d'hipòtesi global.

Com hem anat exposant, apareixen diferenciats usos i funcions.

Els nombrosos usos que acabem d'esmentar es regulen mitjançant poques funcions.

En primer lloc, l'examen dels resultats ens fa prendre en consideració la neta predominància de les funcions cognitives, és a dir, un ús prevalent de les funcions cognitives, Beaudichon (1.982), en les que incluíem globalment: la recerca o demanda d'informació, l'aportació d'informació i reglatge de l'acció, la qual cosa, en l'acció comunicativa observada pel professor, correspon a regulació de la informació o del coneixement, a través de l'estructura del diàleg.

Aquesta utilització de la llengua parlada implica, així mateix, la funció social denominada també interpersonal, pròpia del diàleg. En l'ús correspon a Pregunta-resposta, implica relació.

Aquesta funció quan es dona, com és el nostre cas, en el sí del diàleg podem anomenar-la funció dialogal o interactiva, i és lligada a les regles per les relacions socials.

La funció dialogal a l'interior de la interpersonal inclouria l'estructura dialogada subjacent als intercanvis observats:

Aporta i			Aporta i/o
Sol.licita	Resposta	Reproducció	Sol.licita

La funció pragmàtica, que correspon a ordres i indicacions, és i funciona lligada al context immediat on es produeix la parla, mentre que les funcions cognitives, en l'ús que hem observat, condueixen a la descontextualització.

D'altra banda, podem veure com, en l'ús informatiu de la llengua, el professor quan aporta informació ho fa a

través de comentaris i explicacions, que, en general, argumenten i fan reflexionar a l'alumne sobre determinants aspectes de la realitat.

En l'ús de sol·licitació d'informació també aporta informació, però aquesta és més simplificada, ja que s'emet en forma de pregunta.

Així, remarcuem que la funció d'informació en els diàlegs és usada conjuntament amb la funció interpersonal o social i la funció pragmàtica.

Pel que fa als alumnes, malgrat que ja hem anat exposant la relació entre funció i ús, assenyalarem la prioritat de la funció informativa i relacional, seguides per la funció autoreguladora, o planificadora, i la funció afectiva o expressiva.

Notem que les habilitats que hem ressenyat són aquelles que promouen i activen l'ús de la llengua necessari per l'adquisició de les diferents formes de descontextualització dels sabers.

Hem vist que, és a través de l'ús de la parla en la interacció que l'alumne anirà descobrint i diferenciant, en relació a cada contingut, com el mateix significat, correspon i reuneix sentits distints.

Com bé diu Bruner (1.983), "el desenvolupament de la consciència del nen és impossible sense l'ús del llenguatge en el contexte interpersonal on es desenvolupa la tasca."

Hem vist com la parla a la classe és descontextualitzada en relació a l'ús de la llengua, en relació a l'ús de la llengua propi d'un parlant normal, però no en relació a la peculiar estructura i continguts de l'escola.

A l'escola les significacions tenen relació amb les tasques, els materials escolars i els objectius educatius, i configuren la situació contextual.

La interpretació que el professor fa de les intervencions de l'alumne, així com les diverses modalitats d'ús

de la parla en la seva estructura i el contingut (vegeu resultats, capítol III), van estretament lligades al context escolar.

Contextualitzar correspon a la manera en què relacionem el contingut, el significat amb el que sabem, pensem o sentim; per descontextualitzar cal elaborar mecanismes o procediments de indexicabilitat (Vigotski) extrets d'aquesta primera acció contextualitzada.

Tanmateix, quan es parla de referents absents que superen "l'aquí i l'ara" de la situació, utilitzant en molts casos el present o el futur per anticipar i fer referència al no present, el passat per memoritzar, s'està descontextualitzant.

El professor promou el procés de descontextualització a partir de resituar en el marc de la classe els significats contextualitzats, per la qual cosa, aporta noves informacions o es refereix a les aportacions dels alumnes, i utilitza procediments d'anàlisi i de seqüenciació sistemàtica en els bescanvis propis de l'estructura interactiva.

Els resultats que hem constatat en els professors i en els alumnes només poden ser compresos en relació a la particular situació de comunicació contextual concreta en què han estat produïts.



## 5.2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

## 5.2. CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA.

Remarquem com fructífer l'ús de la noció d'acte, en quan a la seva capacitat d'adaptar-se a diversos contextes, per aportar indicacions sobre els fins pels quals, objectivament, és utilitzada una determinada acció de parla.

Hem estudiat l'organització subjacent pròpia dels intercanvis en la comunicació parlada en relació als actes comunicatius.

Hem posat en evidència que aquests actes funcionen en una estructura més ampla: la intervenció, la qual té una funció clara i necessària i que conforma els intercanvis en el diàleg.

Hem considerat la intenció comunicativa implícita en cada acte comunicatiu, així com el significat que vehicula.

Sol.licitar implica que l'interlocutor ha de respondre, i, a més, es sol.licita alguna cosa a algú.

Es sol.licita en un contexte concret, que és el que dóna sentit a l'acte.

Resumint el que hem tractat de dir, podem afirmar que els actes comunicatius produïts en el context escolar solament poden ser compresos a partir de les coordenades d'aquest mateix context, la qual cosa significa que no han, ni poden ser estudiats independentment de la interacció entre els parlants en el context interactiu en el que es de fineix el seu valor exacte.

Els actes usats pels professors o pels alumnes només tenen sentit en el context discursiu de la classe, malgrat que alguns poden pertanyer a d'altres contextes.

En aquest sentit, trobem actes comunicatius en la interacció a la classe que són usats amb un valor divers del que tindrien interaccions altres, com per exemple: el silenci o la necessitat d'adequació de la resposta al requeriment del professor.

Pel que fa al primer exemple, és requerit als alumnes l'estar en silenci mentre treballen i mentre escolten al professor en els diàlegs. Així, el no silenci és entès com a indisciplina, manca d'atenció, etc...

D'altra banda, la no resposta a una demanda del professor en el curs del diàleg és interpretat negativament i té una significació concreta, l'alumne no sap, o no ha estudiat, o no coneix, etc..., mentre que el silenci en la interacció verbal normal és interpretat negativament, però en un altre sentit, més aviat com manca de consideració per part de l'interlocutor.

En relació a les preguntes i a la necessitat de resposta trobem, així mateix, diferències notables en quan a l'ús del bescanvi pregunta-resposta en diàlegs pertanyents a contextes extra-escolars.

El que acabem de dir encaixa amb l'objectiu que ens proposarem de descriure i classificar a grans trets l'estructura interactiva de la classe

En els intercanvis interactius que acabem d'il·lustrar és del tot evident el que podríem dir un estil peculiar, mitjançant el qual els professors orienten, pausen i dirigeixen la parla amb els alumnes.

S'hi pot entreveure com aquests intenten que la informació transmesa es mantingui dins uns límits interactius marcats per unes regles que configuren els intercanvis i que es mouen entre la búsqueda d'una forma comuna d'ús i l'aplicació de recursos prototípics que, al llarg de les pràctiques educatives, s'han anat imposant en el marc interactiu de la classe.

Hem observat, així, malgrat les diferents activitats, que la base dels esquemes clàssics de la interacció s'estructuren: Pregunta o Aportació-Resposta-Represa de la resposta i nova Pregunta o Aportació.

Podem afirmar que els esquemes interactius que presentem corresponen a totes les classes observades, fet que ens suggereix que s'esdevenen una manifestació, un indicatiu, com acabem d'esmentar, d'una pràctica usada pels professors, independentment del tipus d'escola (tradicional, oberta, etc).

Podem dibuixar la hipòtesi de què aquests esquemes permeten paular i regular sistemàticament els intercanvis entre professors i alumnes tant en converses col·lectives, per tots els alumnes, com en situacions més individuals, de petit grup.

Finalment, podríem dir que aquest funcionament tindria relació amb l'aplicació de procediments dialogals rutinaris que s'han anat incorporant al coneixement que els professors han adquirit per respondre a les diverses situacions d'interacció a través de la parla en relació als continguts escolars.

La nostra anàlisi empírica sobre la comunicació interactiva parlada es correspon parcialment amb alguns dels treballs sobre la interacció a l'aula que hem presentat.

En aquest sentit, hem anat expressant la nostra opinió al llarg de la introducció.

Pel que fa als treballs clàssics de la interacció, cal precisar que hem remarcat semblances entre el sistema de categories d'Amidon i Hunter (1.966) i el nostre.

Ara bé, com ja hem esmentat, s'observa una manca de rigor en els criteris que conformen llur sistema d'anàlisi, donat que es situen en un mateix nivell les característiques de les preguntes del professor, circumscrites, obertes, etc... i les categories d'informació o d'aportació i les categories de refús dels sentiments, etc...

Podríem dir que diferim en l'aplicació i l'estructura de les categories.

En segon lloc, com ja hem assenyalat al referir-nos al model de Sinclair i Coulthard (1.975), hem considerat el discurs, primerament, com un sistema lingüístic i comunicatiu sense extreure de la parla del professor determinats efectes sobre l'alumne.

En aquest sentit, hem estudiat com el parlar és organitzat i és coherent i com els significats culturals i socials transmesos pel llenguatge són introduïts, sostinguts, continuats i tancats, és a dir, regulats pel professor, categories comunicatives, Stubbs (1.978) (veure resultats capítol III), o com un parlant es relaciona amb l'altre a través dels diferents actes i intercanvis.

Així mateix, hem remarcat les intervencions del professor per augmentar i fer créixer el potencial funcional del llenguatge de l'alumne. Halliday (1.969).

En tercer lloc, remarquem que ens hem trobat, en l'e-laboració d'aquest estudi, com Sinclair i Coulthard (1.975) amb la dificultat d'articular el discurs, és a dir, l'es-

estructura interactiva, amb els procediments de tractament del contingut.

Les classes que hem observat corresponen a la definició de classes formals, (Walker i Adelman, 1.976), aquelles en què, com diuen els autors, els significats són compartits i estructurats per tot el grup i configuren, quan s'observen des de l'exterior, com una escena aïllada del context.

En aquest sentit, considerem que qualsevol context de parla, el metge, una botiga, si es transcriu pot semblar una escena. La classe és organitzada en funció dels objectius educatius.

Finalment, donat que hem fet referència als treballs de Hymes, volem exposar el que podria ser una anàlisi de la situació escolar des de la perspectiva que ell planteja. En aquest sentit, veiem com s'articulària.

Una activitat estructurada i sistematitzada en la que els missatges són transmesos de forma explícita, pausada, en relació a uns procediments comunicatius concrets.

El contingut dels missatges és altament informatiu, descontextualitzat en relació a altres situacions comunicatives, però contextualitzat respecte als objectius de l'ensenyament, si el que es preten és el creixement personal de l'alumne, i l'adquisició d'uns sabers i habilitats.

L'escena, situació psicològica o cultural, és caracteritzada per una gran previsibilitat, els rols dels parlants són prefixats i respectats. Cada "actor" s'adapta al seu paper.

El que inicia i dirigeix el diàleg és el professor, el destinatari és l'alumne, malgrat que aquest no només té el paper d'oïdor, sinó que el diàleg és articulat de forma que cada participant faci un ús de la parla diferent, però adequat.

El canal, en les nostres situacions de comunicació, correspon a la llengua parlada standard, i, la forma parlada, al codi lingüístic.

Els objectius són relacionats amb el desenvolupament de les capacitats i habilitats comunicatives dels alumnes.

Les normes d'interacció depenen, d'una banda, dels trets enmarcadors de la institució escolar, i, de l'altra, de la pròpia actuació del professor com, normes d'atribució de torns, normes de participació, etc...

Les normes d'interpretació:

A la classe la parla es refereix als continguts de les tasques escolars, s'exclou la ironia, el prendre la paraula fora del torn fixat, les intervencions són curtes i limitades, etc...

Gènere:

En les situacions comunicatives a la classe es tracten: el comentari, l'explicació, les demandes, l'avaluació a l'interior d'una activitat determinada que correspon a una lliçó.

Els professors i els alumnes fan ús de certs mecanismes conversacionals interpretatius que els permeten cooperar en el sentit de Grice (1.975).

Com hem observat en els diferents intercanvis, la pertinència és un fet, els diàlegs s'efectuen respectant els límits i els marcs, els quals venen ja establerts pel mateix context.

Els professors i els alumnes actuen com en una escena, cadascú té i manté un rol, i una expectativa envers al rol de l'altre. Goffman (1.974).

Aquests pressupòsits fan que el funcionament de les classes apareixi com peculiar i que la comunicació parlada que s'hi produeix sembli, quan és observada fora de l'escola, com una comunicació no verdadera.



5.3. UNA PROPOSTA PER ANALITZAR L'ÚS  
DE LA PARLA I LES ESTRATÈGIES  
DEL DIÀLEG

### 5.3. UNA PROPOSTA PER ANALITZAR L'ÚS DE LA PARLA I LES ESTRATÈGIES DEL DIÀLEG.

Hem fet unes consideracions en relació a l'estudi de l'ús i de les funcions de la llengua que hem posat en evidència.

Entenem que una recerca sobre un aspecte de la comunicació: la interacció mitjançant l'ús de la parla, ens ha de dirigir a cercar i entreveure vies d'aplicació a partir dels elements descriptius que hem anat posant en relleu.

Atesa aquesta primícia, donarem compte de com s'articulen les principals modalitats interactives d'ús en els diàlegs que hem, precisament, analitzat.

Així, és imprescindible presentar aquí un breu resum d'una proposta que ens permetem de dissenyar com a treball preliminar amb la intenció de revelar aspectes que puguin conformar, més endavant, una eina de referència per a futures recerques.

A fi d'aconseguir el que acabem d'esmentar, exposem, primerament, una aproximació a l'anàlisi de les estratègies del diàleg, de les quals, a més, fem una descripció amb l'exemplificació corresponent, i, en segon lloc, l'estudi de dos diàlegs pertanyents a dues activitats de les que conformen el nostre corpus.

En ambdós anàlisis partim de les categories d'ús de la llengua que hem esbrinat.

D'entre les estratègies del diàleg que hem detectat en les diferents activitats estudiades, recollim aquelles que millor representen l'actuació comunicativa del professor.

Cal remarcar, així mateix, que presentem solament dos diàlegs en raó de les limitacions pròpies del present treball, malgrat que hem analitzat els diferents diàlegs respecte a cada professor i a cada activitat.

L'objectiu prioritari de la recerca de les estratègies del diàleg és el de arribar a configurar i interpretar els procediments pels quals funciona i s'esdevé el diàleg a la

classe.

El nostre objectiu és el d'indicar i d'iniciar un més, d'entre els camins possibles, per conèixer i activar el creixement psicològic i personal dels alumnes, així com, la construcció i l'apropiació dels significats.

Cal destacar que les categories de la interacció i les estratègies conformen un material extret, recollit i analitzat a partir de la pròpia pràctica, tant implícita com explícita, dels professors, són així, realment procediments usats en la pràctica de les activitats de comunicació i en aquest fet radica la seva importància en relació a l'estudi de les pràctiques educatives.

Hem anomenat estratègia a les diferents formes d'interacció del professor en el diàleg, per tal d'orientar-lo envers uns objectius determinats.

Les estratègies són utilitzades pel professor per organitzar la seqüenciació i la selecció dels significats durant el temps de realització de les activitats. El professor fa comentaris i preguntes per tal de dirigir l'alumne en la construcció de les seves habilitats comunicatives i orientar la seva participació en el diàleg.

Les estratègies reflecteixen els fets, la significació dels processos reals d'interacció comunicativa, la intencionalitat subjacent i els pressupòsits en un context determinat.

Les estratègies enmarquen la direcció de l'ús de la parla en els diàlegs entre professor i alumnes i activen diferents formes de pensar en els alumnes.

Mostrem en el següent esquema la relació que acabem d'esmentar, entre l'ús de la parla i les estratègies del diàleg en el marc general d'una activitat didàctica.

Com és indicat, cada estratègia es refereix a uns usos concrets de la parla.

Ara bé, en el desenvolupament i procés de l'activitat

es produeixen tots els usos i totes les estratègies que hi són marcades.

Presentem tot seguit la descripció de les estratègies de la parla que hem posat de manifest:

- . Estratègies d'organització.
- . Estratègies reguladores.
- . Estratègies que es refereixen a la pròpia interpretació de l'alumne.
- . Estratègies d'aportació d'informació.
- . Estratègies de continuïtat.

i, a més, l'estudi de dues situacions de diàleg sobre una activitat d'observació de làmines a 1<sup>er</sup> i a 2<sup>on</sup> de Parvulari.

DISTRIBUCIÓ DE L'US DE LA LLENGUA PARLADA I LES ESTRATÈGIES DEL DIALEG DEL PROFESSOR EN UNA ACTIVITAT PEDAGÒGICA.

INTRODUCCIÓ DE L'ACTIVITAT

Estratègies d'organització a llarg terme.

- A1. Proporciona als alumnes informació global sobre l'activitat a realitzar

PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

Estratègies d'organització a llarg terme.

- A2. Planifica, organitza i anticipa l'activitat a realitzar.

DESENVOLUPAMENT I PROCÉS DE L'ACTIVITAT

Estratègies d'organització a curt terme.

- A3. Organitza i concreta l'activitat de l'alumne de forma immediata.  
 A4. Indica la situació física en l'espai de la classe.  
 A5. Centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic.

Estratègies d'aportació d'informació

- A6. Proporciona als alumnes explicacions i informacions complementàries.  
 B1. Proporciona explicacions o comentaris que inviten a l'alumne a relacionar l'activitat amb l'experiència passada o present i a reflexionar sobre la seva pròpia actitud.

Estratègies de sol.licitació

- B2. Sol.licitacions sobre la descripció d'elements absents de l'aula.

## DESENVOLUPAMENT I PROCÉS DE L'ACTIVITAT

Estratègies de sol.licitació.		B3. Sol.licitacions sobre la descripció d'elements presents a l'aula.
Estratègies que es refereixen a la pròpia interpretació de l'alumne. Projecció de sentiments.		B4. Sol.licita dels alumnes la comparació entre elements absents i presents de la classe.
Estratègies que es refereixen a la pròpia interpretació de l'alumne. Valoració		B5. Sol.licita una expressió de les intencions i els sentiments propis de l'alumne en relació a l'activitat.
Estratègies d'aportació d'informació. Estratègies de continuïtat.		B6. Requereix als alumnes que facin una valoració sobre la pròpia activitat o la del grup.
Estratègies que es refereixen a la pròpia interpretació de l'alumne. Valoració.		C. Comentaris, síntesis, reproduccions o reformulacions relatives al discurs de la classe.
		D. Valoració i expectativa envers l'activitat o l'actitud dels alumnes.

## CLOENDA DE L'ACTIVITAT

Estratègies d'organització a curt terme.		A6. Anuncia la cloenda de l'activitat.
--	--	--

### 5.3.1. DESCRIPCIÓ DE LES ESTRATÈGIES DEL DIALEG.

#### ESTRATÈGIES D'ORGANITZACIÓ.

##### a. Inici de l'activitat.

El professor aporta informació al grup en relació a l'organització i la planificació de l'activitat (tema, tasques, ordre de realització). Regula l'activitat física o verbal a llarg terme.

##### Exemple:

P: "Tothom obre el full en aquests dos dibuixos que hi ha aquí. Abans de començar a llegir, que ja sé que tots vosaltres ja en sabeu força.

Primer de tot, farem com cada dia, mirar els dibuixos detingudament, tots els detalls, tots els colors, totes les formes, tots els personatges que hi surten, totes les coses que veiem.

Aleshores, aquell nen que ho hagi mirat tot detingudament pot començar a llegir el text, però, alerta! que quan haurà llegit el text no dirà res, i ens esperarem, i aleshores començarem a enraonar del que veiem en aquests dibuixos.

En el primer dibuix, quin nen de tota aquesta classe ens podria explicar què li sembla que és, què hi ha, quants personatges hi ha, què estan fent, de quins colors són les coses, etc...

A veure, el Marc, què veu ell en aquesta habitació? què et sembla que hi ha en aquest dibuix?"

Al: "Dues persones"

P: "Dues persones"

Al: "Una cadira"

P: "Una cadira"

(E., 50, I. 1-5. 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Presentem en aquest exemple una modalitat que usa el professor per introduir als alumnes a la tasca.

Notem l'eixam de dades entre les que l'alumne ha de triar l'acció requerida i, a més, tenir-les en compte durant la realització de la tasca.

b. Concretà l'acció dels alumnes de forma inmediata.  
Regulació de l'acció verbal dels alumnes a curt terme.

Exemple:

1. P.- "A veure, qui té una altra idea?"
2. Als.- "Jo, jo"
3. AP.- "El Marc Ramos"
4. Al.- "Un riu baixava en el mar"
5. P.- "Quina paraula canviaries?  
Escolteu, fixeu-s'hi molt bé: 'Plovia quan vaig arribar a casa, vaig veure un riu d'aigua que pujava per les escales"
6. Als.- "Jo, jo"
7. P.- "A veure, l'Amalia"
8. Al.- "Que vaig arribar a casa, vaig veure que el meu fill pujava per les escales"
9. P.- "No. A veure si hi ha algú!"
10. Als.- "Jo, jo"
11. P.- "El Joan"
12. Al.- "Riu"
13. P.- "Canviaries riu? No!  
A veure, la Patricia"
14. Al.- "Que el riu passava per la muntanya"



15. P.- "No. A veure, el Guillermo"  
 16. Al.- "Que un nen podia pujar unes escales"  
 (E.38,I.80-89. 1<sup>er</sup> Parv.)

Vegeu en l'exemple que acabem de mostrar l'ús de la nominació per indicar a l'alumne que iniciï el diàleg o que intervingui en relació a la tasca.

Podem suggerir que, en aquests diàlegs, la interacció es produeix comptant amb un sobreentès, en què el rol de cada interlocutor és clar.

Aquest tipus de diàleg funciona mitjançant, el que podríem considerar, una de les rutines comunicatives que són pròpies de la classe.

c. Indica al grup la cloenda de l'activitat. Regulació a curt terme.

Com podem observar, el professor assenyala indirectament que l'activitat és acabada.

Destaquem que no fa una síntesi del procés dels continguts tractats en el curs del diàleg, més aviat, es refereix al darrer intercanvi.

Exemple:

1. P.- "Bé picots, ara cada nen ficarà la seva margarida a dins del gerro i posarem aigua i tindrem el ram fet"  
 (E.16,I.89. 1<sup>er</sup> Parv.)

Les estratègies que hem reunit sota la denominació d'organització tenen com a característica comú la d'infor-mar als alumnes, en distints moments de l'activitat didàctica, del que és adient de fer o de dir. Una de les seves funcions principals és la de regular, controlar i limitar el discurs que es produeix a la classe des de l'inici fins a la fi.

En la regulació que exerceixen les distingim de les estratègies de sol.licitació en què unes porten sobre el contingut, mentre que, les altres n'enmarquen el funcionament.

## ESTRATEGIES REGULADORES.

El professor orienta, guia i informa a l'alumne mitjançant l'ús de requeriments i preguntes, les quals li permeten participar en els bescanvis propis del diàleg que es teixeix.

Aquesta acció directiva del professor té com a objectiu la introducció regulada i simplificada dels significats la qual cosa permet adaptar i ajustar cada nou espai de coneixement a les capacitats comunicatives dels alumnes.

En aquesta estratègia hi són inclosos els usos que fan referència a les demandes de descripció en relació a les accions de: identificar, anticipar, raonar, relacionar i comparar, en relació a la realitat comunicativa més immediata, passada o futura.

a. Sol·licitacions específiques sobre la construcció de les diferents categories del coneixement (espai, temps, causalitat, qualitat, etc...).

Presentem un bell exemple d'estratègia reguladora.

Es tracta d'una activitat referencial d'observació i de manipulació d'elements presents, estudi de les mesures en el sorral del pati, amb un material adient: pots.

Veiem com el diàleg es centra en les distintes denominacions de les transformacions observades.

El professor, a través d'un requeriment sistemàtic, orienta a l'alumne envers una anàlisi precisa i una formulació dels conceptes en les seves diferents possibilitats, per la qual cosa, el porta a relacionar cada transformació o canvi en l'objecte, amb la pròpia acció i amb la verbalització que li correspon.

Exemple 1.

1. P.- "Anna, digues com està aquest pot que ha omplert la Laia, com està?"
2. A.- "Bé"

3. P.- "No bé, com està?"
4. A.- "Plé, tot plé"
5. P.- "Ple, com més podríem dir que està?"
6. A.- "Molt ple"
7. P.- "Com més podríem dir que està?"
8. A.- "Omplert"
9. As.- "Ben ple"
10. As.- "Ple del tot"
11. P.- "Ben ple, molt bé, Pepo, ple del tot.  
Podríem dir-ho d'un altra manera?"
12. As.- "Ple de sorra"
13. P.- "Ple de sorra:"  
Ara la Tana omplirà el pot mig a mig, ni ple  
ni buit, mig ple mig buit, també podríem dir  
bastant ple.  
A veure, quan n'hi hagi prou, li dieu"
14. As.- "Prou, prou, prou"
15. P.- "Què us sembla?"  
A veure, Patrícia, com està aquest pot?"
16. A.- "Mig ple"
17. P.- "Com més ho podríem dir?"
18. As.- "Bastant ple"
19. P.- "Bastant ple"
20. As.- "I també ni ple ni buit"
21. P.- "Ni ple ni buit. Molt bé"
- (E.29,I.3-15. 2<sup>on</sup> Parv.)

Entre les preguntes del professor hem d'assenyalar:  
"com està?" (3), "com més podríem dir que està?" (5), "po-  
dríem dir-ho d'una altra manera?" (11), "què us sembla?"  
(15), modalitats a les que l'alumne, com veiem, respon amb  
denominacions, que, en aquest cas, corresponen a una comu-  
nicació adequada.

## Exemple 2.

En aquest diàleg, l'estratègia reguladora del professor es centra en el requeriment sistemàtic sobre diferents característiques dels elements observats.

Hom nota com, a partir de les imatges, fa reflexionar als alumnes per tal de què expressin llur interpretació.

1. P.- "Després, quan ja teníem el terra tot escombrat, ens hem donat compte que estava tot desordenat, i ho hem guardat tot a dins de l'armari. Què vol dir un armari?"
2. Als.- "Jo, jo"
3. P.- "A veure, el Joan Solana si ens explica què és un armari?"
4. Al.- "Es una cosa per guardar els plats i el gots"
5. P.- "Es una cosa per guardar els plats i els gots. I com és? Què ens ho podrieu explicar una mica?"
6. Al.- "Una mica gran"
7. P.- "Es una mica gran. I què té?"
8. Al.- "Les de joguines són més grans"
9. P.- "Potser sí, potser no. N'hi han de més grans o de més petits. A veure, què tenen els armaris?"
10. Als.- "Roba"
11. P.- "A veure, si ens explica el Marc com són"
12. Al.- "També s'hi pot posar el menjar"

(E.28, I.25-34. 2<sup>on</sup> Parv.)

Troben, en aquest sentit, les preguntes següents: "Què vol dir?" (1), "Què és un...?" (3), "Com és" (5), "Què té?" (7), "Com són?" (11).

ESTRATEGIES QUE ES REFEREIXEN A LA PRÒPIA INTERPRETACIÓ DE L'ALUMNE:

Consisteixen en sol·licitacions o preguntes explícites de l'alumne en relació a:

- a. Projecció de sentiments o actituds.

L'estratègia usada pel professor ocorre en invitar o suggerir als alumnes la projecció de sentiments envers el contingut observat, en aquest cas a nivell imaginari.

Exemple:

1. P.- "A veure, Arnau, què hi ha en aquesta primera làmina? què es veu?"
2. A.- "Uns gossos que estan dormint"
3. P.- "I a on et sembla que estan?"
4. A.- "Dins d'una gàbia"
5. P.- "A dins d'una gàbia, molt bé.  
A veure, Bernat, en la làmina del costat, què et sembla que hi veus? què deu passar?"
6. A.- "Que porta una noia amb un cistell un gos"
7. P.- "En un cistell hi ha un gos, molt bé.  
I l'altre a on es quedat"
8. A.- "A dins de la gàbia"
9. P.- "A dins de la gàbia, molt bé.  
I se'n van contents? què us sembla?"
10. As.- "No"
11. As.- "Sí"
12. As.- "No"
13. P.- "Si que se'n van contents, Miquel?"
14. A.- "No"
15. P.- "No"
16. A.- "Em sembla que els hi he vist les llàgrimes"
17. P.- "Ah! Tu has vist les llàgrimes, molt bé"

(E.25,I.16-24. 1<sup>er</sup> Parv.)

b. Valoració sobre la pròpia activitat o sobre l'acti-  
vitat del grup (continguts i organització de la classe)

Exemple 1.

1. P.- "Letícia, com et sembla que ha anat, aquesta setmana, la feina?"
2. A.- "No ho sé"
3. P.- "A veure, com l'has fet?"
4. A.- "El matí no portava el berenar a la cuina"
5. P.- "No te'n recordaves de tornar el cistell:  
I a la tarda d'anar-lo a buscar, com ho has fet?"
6. A.- "Sí"
7. P.- "Si has pensat cada dia?"
8. A.- "Sí, però tu em tenies que dir a quina hora"
9. P.- "Què us sembla, com ha anat?"
10. As.- "Bé"
11. P.- "Home, bé del tot..."
12. As.- "De vegades, no"
13. P.- "Home, bé del tot no, a mitges"  
A veure, aquesta setmana qui serà l'encarregat del berenar?, un noi o una noia que encara no..."
14. As.- "Jo ja ho he fet, però es pot repetir"

(E.64, I.2-7. 2<sup>on</sup> E.G.B.)

Vegeu en aquest exemple com el professor guia el diàleg per tal de què l'alumne expressi col·lectivament la seva opinió sobre la tasca efectuada per ell mateix, en aquest cas, en relació a l'organització de la classe.

Destaquem en aquest sentit els requeriments com: "com et sembla..." (1), "com l'has fet?" (3), "Hi has pensat?" (7), "Què us sembla?" (9), dirigits al grup.

## Exemple 2.

1. P.- "Ara picots escolteu bé, el que hem anat a fer allà a la sala de música m'ho explicarà cada nen a veure si s'en recorda.  
Primer penseu molt, molt, molt, recordeu-se'n de què hem fet ara mateix.  
Mariona, a tu què et sembla?"
  2. A.- "Hem fet una rodona aixís"
  3. P.- "Has fet rodones? una o moltes?"
  4. A.- "Moltes"
  5. P.- "Moltes, molt bé".  
I la Elisa què ha fet?"
  6. A.- "Moltes rodones també"
  7. P.- "També moltes rodones?"
  8. A.- "Sí"
  9. P.- "I la Judith?"
  10. A.- "Quadrats"
  11. P.- "Has fet quadrats? Com ho saps que has fet quadrats?"
  12. A.- "Perquè he anat amb una taula"
  13. P.- "Ah! què has fet a la taula?  
Què l'has voltat?"
  14. A.- "Sí"
  15. P.- "I clar, la taula quina forma té?"
  16. A.- "Quadrada"
  17. P.- "I llavors, tu el dibuix que et sortia a terra quina forma tenia?"
  18. A.- "Doncs quadrada"
- (E.13,I.1-10. 1<sup>er</sup> Parv.)

L'estratègia del professor consisteix en activar l'explicitació de l'experiència i el saber propi de l'alumne en relació al contingut: "Com ho saps...?" (11).

Veiem també que el professor sol·licita a l'alumne que



descrigui una activitat que acaba de ser realitzada: "Què has fet?" (5), (13), o, "a tu què et sembla?" (1).

c. Expressió de l'experiència personal referent a fets viscuts en el contexte extra-escolar, i la relació d'aquests amb els continguts explicats a la classe.

## ESTRATEGIES D'APORTACIÓ D'INFORMACIÓ.

El professor, per fer funcionar el diàleg, introdueix explicacions, comentaris i informacions en relació al contingut sobre el que versa l'activitat.

Hem esbrinat diverses modalitats:

a. Introdueix nous significats.

En el curs del diàleg aporta informació per dirigir i enfocar l'atenció dels alumnes envers aspectes del coneixement que han de ser introduïts.

Les intervencions del professor consisteixen en aportacions de nous elements d'informació.

Exemple:

Diàleg sobre l'accentuació de mots a una classe de 1<sup>er</sup> d'E.G.B.

1. P.- "L'any passat tots ens vam posar d'acord en què la forta seria un pal llarg i que la fluixa seria un pal curt, però ens hi vam posat tots els nens de la classe.  
Però, a tot arreu a tot arreu no es diu un pal llarg i un pal curt, sabeu com se'n diu?"
2. Als.- "No"
3. P.- "Una paraules una mica complicades, però ara les escoltarem molt bé:  
La forta en direm tònica, és una paraula una mica estranya"
4. Als.- "Tònica, tònica"
5. P.- "I la fluixa en direm, àtona"  
Bé, això són les paraules que ens hem posat tots d'acord per entendre què és la forta i què és la fluixa"

(E.53,I.17-23)

b. Complementa aspectes concrets del diàleg interactiu a la classe.

Exemple 1.

1. Als.- "El dissabte"
2. P.- "El dissabte, que el dissabte les botigues tam bé estan obertes, us enrecordeu? que sempre ho diem això?"
3. Al.- "El diumenge ja no"
4. P.- "Hi ha botigues que el dissabte a la tarda tanquen, però n'hi ha moltes que estan obertes. I després, quin és l'últim dia de festa?"
5. Al.- "El diumenge"
6. Als.- "El diumenge"
7. P.- "I el diumenge sí que tothom fa festa. N'hi ha molt poquetes de botigues obertes, quines hi ha? A veure, qui se'n recorda? quines botigues estan obertes el diumenge, Carles?"
8. Al.- "Les de diàris"
9. P.- "Les de diàris"

(E.49, I.21-25) 1<sup>er</sup> E.G.B.)

Mostrem en aquest exemple com el professor extèn notòriament els significats expressats pels alumnes.

En cada intervenció introdueix una informació que recull de la resposta de l'alumne i a la qual hi afegeix un comentari que porta sobre aspectes diferents com: atributs, relació amb d'altres: continguts semblants, referència a fets passats, aportació de coneixements, experiències viscudes, etc... (2), (7).

Relaciona, així, el significat emès per l'alumne amb altres aspectes que hi són lligats.

En l'exemple que mostrem podem observar, en primer lloc, una invitació per part del professor a què els alumnes explicitin davant tot el grup-classe la seva interpretació, i recordin un fet viscut col·lectivament en el passat.

Exemple 2.

1. P.- "Ara, com que tots hem estat veient els ànecs tots aquests dies, explicarem com són, qui s'ha fixat com tenen el bec, com tenen les potes, com tenen les ales, com tenen el pel. O sigui, si algun nen vol explicar alguna cosa que m'ho digui.  
El Marc Ramos"
2. Al.- "Que el bec el tenen estirat"
3. P.- "Estirat i punxegut?"
4. Al.- "No"
5. P.- "No, com és?"
6. Al.- "Sense punxar"
7. P.- "Sense punxar, una mica rodonet.  
El Marc Freixes"
8. Al.- "Que el té una mica aplanat, una mica aixís"
9. P.- "I sabeu perquè és aquest bec una mica aplanat.  
No us ho ha explicat ningú?"
10. Al.- "No"
11. Als.- "No"
12. P.- "Mireu, els ànecs a més de menjar cibada, blat, també els hi agrada molt menjar cuquets, i allavors, amb aquest bec que tenen aixís, plà, escarva amb el fang i treu els cuquets, per això té el bec aixís"

(E.46, I.21-28. 2<sup>on</sup> Parv.)

El professor promou diferents maneres d'expressar els mateixos significats mitjançant procediments de síntesi i

d'extensió, els quals consisteixen en reformular, eixemplar i ajustar, seguint pautes reguladores i adaptables, la descripció dels fets observats amb el propi coneixement de l'alumne.

Cada nova aportació del professor eixampla la perspectiva de l'alumne per anar més enllà en l'apropiació dels significats, (3), (7), (12).

Tanmateix, procura a l'alumne la participació en nous usos de la llengua.

En cada cas, la intervenció del mestre és el resultat d'una seqüència de diàleg en què s'ha fet un ús de la llengua que ha consistit en anar detallant i analitzant els significats envers una progressiva descontextualització.

## ESTRATEGIES DE CONTINUITAT

Consisteixen en reproduccions, repeses o expansions de les intervencions dels alumnes.

Són utilitzades per mantenir el funcionament del diàleg i per enmarcar i limitar explícitament les aportacions dels alumnes.

Serveixen com a recurs per enllaçar un significat amb un altre, per encadenar un torn de parla amb el següent.

En alguns casos consisteixen en una sola represa, però, en la major part d'intercanvis, s'observa adjonció amb expansió de la represa de la resposta de l'alumne.

L'exemple que mostrem n'és una representació:

Extracte d'un diàleg col·lectiu sobre una làmina a 1<sup>er</sup> de Parvulari.

1. P.- "Ara m'agradaria que vosaltres, a veure un nen que me'l sapigués explicar tot seguit, ben explicat.  
Qui me'l sabrà explicar bé, a veure.  
Quin nen me'l vol explicar, aquest conte.  
Marc, me'l vols explicar?"
2. A.- "Sí"
3. P.- "Sí, doncs vina aquí, que ens l'aniràs explicant.  
A veure, explica'ns-el!"
4. A.- "Aquí estan en una gàbia dormint"
5. P.- "I qui són els que estan en una gàbia dormint?"
6. A.- "Dos gossos"
7. P.- "Dos gossos, molt bé.  
A veure, què més?"
8. A.- "I aquí una senyora ve a comprar un gos i tots dos ploren"
9. P.- "Tots dos ploren, per què deuen plorar?"
10. A.- "Perquè no se'n van junts"
11. P.- "Perquè no se'n van junts, molt bé"

12. A.- "Aquí el gos s'ha amagat a sota l'armari"  
 13. P.- "I què més?"  
 14. A.- "I la nena li diu que surti"  
 15. P.- "La nena li diu que surti, i el gos vol sortir?"  
 16. A.- "No"  
 17. P.- "Molt bé"  
 18. A.- "I aquí la nena li ensenya el menjar i el gos no vol"  
 19. P.- "I el gos no vol menjar.  
 Per què no deu volguer menjar?"  
 20. A.- "Perquè no està amb el seu germanet"  
 21. P.- "Perquè no està amb el seu germanet"  
 22. A.- "I aquí, la nena també plora perquè el gos no vol sortir"  
 23. P.- "També plora perquè el gos no vol sortir, i què passa?"  
 24. A.- "I la mare li diu: no ploris, no ploris que anirem a comprar l'altre gos"  
 25. P.- "Molt bé" (E.25,I.71-83)

El professor es centra, en aquesta part de l'activitat, en orientar als alumnes en descriure els elements de la imatge que observen.

Com podem constatar, l'alumne respon amb descripcions relacionades amb les demandes, en aquest cas descriure respecte als components principals en què es centra el diàleg (6).

L'expansió constant de l'emissió de l'alumne (7), (9), (15), (19), s'enllaça amb l'estratègia que utilitza per mantenir l'interès i l'atenció de tot el grup, mentre pregunta a cada alumne individualment

S'adapta, així, constantment, a les accions comunicatives dels alumnes mitjançant la represa o l'expansió d'aquestes.

### 5.3.2. COMENTARI.

Les estratègies de les que donem compte ens permeten obtenir indicacions de quins procediments utilitza i promou el professor per tal de activar les habilitats comunicatives dels alumnes.

Hom pot constatar en l'anàlisi de les estratègies que els professors seleccionen aspectes del coneixement com:

Introdueix l'anàlisi i selecció dels significats i ordena la seva presentació.

Privilegia determinats coneixements sobre d'altres que no considera apropiats.

Orienta i guia als alumnes per tal de promoure l'emergència de reformulacions, síntesis, aportacions, etc...

Avalua les intervencions i l'actitud dels alumnes.

Els procediments dialogals que acabem de descriure ens porten a pensar que aquestes intervencions del professor podrien ser considerades el que Bruner anomena interaccions de tutela, les quals a més, serien aquelles que possibiliten l'adquisició de significats.

Malgrat la gran adaptació que hem observat entre professors i alumnes, donat que totes les categories d'ús han estat identificades en gairebé tots els intercanvis, cal esmentar que, pel que fa als professors, s'observen diferències en relació a les estratègies d'ús en el diàleg.

Aquest fet es posa de manifest en l'anàlisi dels diàlegs.



### 5.3.3. ESTUDI DE DOS DIALEGS.

Parlar és un dels camins mitjançant el qual els alumnes poden millorar l'aprendre.

L'alumne, a través del diàleg, aporta les seves destreses i habilitats comunicatives al punt de vista i a l'opinió i a l'intenció dels altres, a les seves pròpies intencions comunicatives, i a la pròpia interpretació de la realitat que l'envolta.

Donat que, la forma a la interacció a l'escola més habitual la constitueix el diàleg, cal establir i conèixer quina és la seva contribució al desenvolupament de les habilitats comunicatives de l'alumne.

Considerem amb Tough (1.977) que l'ús del diàleg en totes les àrees del curriculum és, no solament un dels mitjans per promoure el pensament del nen, l'ús del llenguatge i les habilitats en comunicació és el mitjà més gran per aconseguir els objectius que tenim perquè el nen aprengui.

En el diàleg, , el professor ha de saber veure les diferents possibilitats per utilitzar la llengua.

A partir de la situació de comunicació ha de cercar les diferents maneres i possibilitats de desenvolupar, extendre i aixemplar les habilitats comunicatives dels alumnes.

El coneixement del funcionament del diàleg, de les regles i normes que el regeixen, de l'ús i estratègies de la parla ha de permetre al professor d'intentar fer progressar als alumnes en relació a llur interpretació de la realitat.

Per cada diàleg, el professor ha d'establir el tipus d'interacció més útil, i canviar quan entèn que els alumnes no hi són interessats; conèixer l'ús de la parla i de les estratègies del diàleg; fer atenció a l'ús de la llen-

gua per part dels alumnes; fer atenció a l'ús de les habilitats comunicatives que l'alumne demostra per aportar informacions a allò que l'alumne ja coneix o sap (vegeu exemples de diàleg).

Els usos (vegeu aproximació general a l'ús de la parla) i les estratègies que hem anat detallant i que hem identificat en les interaccions parlades a la classe, han de poder ser aplicats a les diferents activitats comunicatives per tal de canviar la qualitat de l'ús de la parla i de la comunicació en general. Així, el diàleg passarà de ser una eina per dirigir i controlar el funcionament de la classe, a ser un eina per ensenyar i aprendre.

Tanmateix, cal comptar amb que a cada activitat hi corresponen uns usos determinats que són els que cal activar i conèixer.

## DIALEG 1.

Conversa sobre la làmina "un poble" amb alumnes de 2<sup>on</sup> de Parvulari.

A la classe el professor està assegut en una cadira i els alumnes al seu voltant a terra en una catifa. Davant, penjada, hi ha la làmina a observar.

1. P.- "Un pagès. Hem dit que era una granja perquè es veia un pagès i una casa de camp. El que passa que no hi han animals, hi falten els animals, no sabeu si es ben bé una granja"
2. A.- "Es que estan a dins els animals"
3. A.- "El poble de la via"
4. P.- "El? Diques, Clara"
5. A.- "El poble de la via"
6. P.- "El poble de la via, oh! Mira, està bastant bé això"
7. A.- "Jo anava a dir l'estació"
8. P.- "L'estació, anaves a dir tú?  
Aquesta casa és una mica estranya, oi?"
9. A.- "Sí"
10. P.- "No és una granja, tampoc és una casa"
11. As.- "No hi han moltes cases"
12. P.- "I tampoc és un poble, és veritat. Has dit el poble de la via, però no és un poble.  
Per què no és un poble?"
13. As.- "Perquè tenen que haver-hi moltes cases"
14. P.- "Clar, i només n'hi ha una"
15. As.- "Una"
16. P.- "Allavors, potser té raó el que ha dit el Pepo.  
Torna-ho a dir"
17. A.- "Una estació"
18. P.- "Una estació, és clar que sí!"
19. A.- "No hi ha, no hi ha..."

20. P.- "No hi ha tren"
21. A.- "No"
22. As.- "No hi ha via"
23. P.- "Es una estació d'un poble petitó"
24. As.- "No hi ha pont"
25. P.- "Hi ha d'haver pont?"
26. As.- "Jo no l'he vist"
27. P.- "No, no cal.  
Marc! Elizabeth!"
28. A.- "El poble del tren"
29. P.- "El poble del tren; però és que poble no és això, que no hi ha cap més casa. Més aviat pensaria que és l'estació del tren"
30. As.- "L'estació"
31. P.- "Ara ja li hem triat el títol, que ens ha costat una mica perquè era una mica difícil aquest títol.  
L'estació del tren sí, què us sembla?"
32. A.- "Sí"
33. As.- "Sí, sí..."

Ocorre, en primer lloc, una primera seqüència de diàleg, en la que la interacció té el fi d'orientar la resposta dels alumnes envers la representació del significat global del referent que s'observa.

El professor com mediador en l'apropiació del coneixement entre l'experiència de l'alumne i el contingut cultural a aprendre, orienta el diàleg amb els alumnes envers la recerca, en aquest cas, del títol de la làmina. L'estratègia del professor consisteix en iniciar el diàleg mitjançant l'aportació de nova informació a partir de les intervencions dels alumnes (1).

En l'ús comunicatiu que s'observa predominen les intervencions de caire argumental en el sentit de dirigir l'atenció dels alumnes a identificar, diferenciar i relacionar els distints components de l'escena (10) (12).

En el discurs de l'alumne hi trobem denominacions (3) (5) (17) etc..., així com, una resposta causal en el sol cas en què li és demanada (12) (13).

Destaca tot seguit, el procediment que segueix el professor per assolir l'objectiu inicial, per la qual cosa, utilitza síntesis (23), extèn la interpretació de l'alumne (20), fa una explicació nova sintetitzant la significació que s'ha anat explicitant durant tota la seqüència (31).

1. P.- "Ara el que farem és que cada nen explicarà una cosa de les que veu aquí. Mirarà bé les coses que es veuen i ens explicarà només una, però ben explicada.  
Penseu un moment.  
Clara, comença!"
2. A.- "El pagès està fent els forats per plantar els alls"
3. P.- "Mireu que diu: el pagès està fent un forat a la terra per plantar... els alls"
4. A.- "Els alls"
5. P.- "A on són els alls, Clara?"
6. A.- "A dintre del cistell"
7. P.- "A dintre del cistell? I són uns alls molt grossos aquests. Què n'heu vist mai?"
8. As.- "No"
9. As.- "Jo sí, jo sí"
10. P.- "Marc, et sembla que són grossos així els alls?"
11. A.- "No, són les cebes"

12. P.- "Són cebes, molt bé. S'assemblen una mica als alls, les cebes, però els alls són més petitets. Ha plantat les cebes. Bé, una altra cosa. Elisabeth! què ens vols explicar?"
13. A.- "El sol que calenta"
14. P.- "El sol que calenta. Com ho saps que el sol calenta?"
15. A.- "Perquè a l'estiu el sol em va calentar"
16. As.- "Perquè té foc"

S'inicia la segona seqüència amb un acte comunicatiu emès pel professor, el qual proporciona informació als alumnes sobre les característiques de l'activitat que es realitzarà. Hi afegeix, a més, una demanda de reflexió.

Hom hi observa, tanmateix, en la mateixa intervenció l'ús de dues estratègies directives:

L'expressió de la regulació de l'activitat, especificant-ne les diverses etapes, i el requeriment d'informació a un alumne concret per tal de què iniciï el diàleg: "Clara comença!" (1).

El professor centra la interacció sobre la referència comuna. Usa requeriments en els quals fa ús de la pregunta "que n'heu vist mai?" (7) en la que porta als alumnes a identificar i diferenciar el que s'observa. Una altra demanda s'adreça a què es parli dels components de la làmina en relació al lloc, (5) (6), la qualitat, (7), aspectes estàtics de la realitat.

El procediment que és utilitzat és el de guiar el diàleg enfocant cada bescanvi a partir de la mateixa informació que aporta l'alumne, i, extendre-la mitjançant noves preguntes conformant, així, l'estructura: Pregunta-Resposta-Extensió de la Resposta-Pregunta-Resposta.

Assenyalem l'interès de la formulació de la pregunta: "Com ho saps que..." (14), ja que, d'una banda, incideix en què els alumnes facin esment de la pròpia experiència viscuda (15), i, de l'altra, permet establir un raonament sobre els fets.

Un altre procediment que hem observat mantes vegades és el de repetir la resposta de l'alumne, estratègia per continuar el diàleg o per valorar el discurs de l'alumne, (14).

1. P.- "Qui vol explicar una altra cosa? Hi ha moltes coses que encara no hem dit res. Hem parlat del pagès, hem parlat de l'estació, falten moltes coses.  
Marc!"
2. A.- "Hi ha una bicicleta, un arbre i moltes fulles"
3. P.- "Hi ha una bicicleta, un arbre i moltes fulles"
4. As.- "Aparcada amb un arbre la bicicleta"
5. P.- "La bicicleta aparcada a un arbre, vols dir?"
6. As.- "Sí"
7. A.- "Està amb una pedra al costat de l'arbre"
8. P.- "Em sembla que està aparcada en una pedra, com diu la Pilar"

En una tercera seqüència el professor incita amb un requeriment indirecte d'informació: "qui vol...", per tal de descriure aquells aspectes que encara no han estat introduïts en el diàleg.

Així mateix, destaca l'actuació del professor per assolir una altra formulació dels discurs de l'alumne (4).

Primer construeix de nou l'enunciat corregint l'estructura frasal, i, en segon lloc, sintetitza els darrers enunciats aportant el significat que representa el referent.

- 1. P.- "Ara, cada nen pensarà moltes coses amb el so E  
i aixecarà la mà"
- 2. As.- "E, E, E...."
- 3. P.- "Però heu de callar tots"
- 4. A.- "Pagès"
- 5. P.- "Pagès, molt bé"
- 6. A.- "Tren"
- 7. P.- "Tren, molt bé"
- 8. A.- "Nen"
- 9. P.- "Nen, molt bé"  
Marc."
- 10. A.- "Nena"
- 11. P.- "Nen?"
- 12. A.- "Nena"
- 13. P.- "Ah!, nena, molt bé"
- 14. A.- "Bicicleta"
- 15. P.- "Bicicleta, molt bé"

Com a darrera seqüència, el professor inicia una tasca d'articular les denominacions dels alumnes amb un so.



## DIALEG 2.

En el diàleg sobre una làmina "la cuina", amb nens de 1<sup>er</sup> de Parvulari hi distingim les següents modalitats de diàleg:

1. P.- "A veure, que aixequi la mà el nen que veu en aquell quadre una cosa que sigui de color groc: Marta"
2. A.- "Les potes de la basura"
3. P.- "Les potes dels armaris de les escombraries. Molt bé. Que aixequi la mà un nen que vegi una cosa de forma quadrada. Miriam"
4. A.- "El calaix"
5. P.- "Molt bé. El calaix. Ara una cosa rodona"
6. As.- "Es facilíssim"

El professor inicia l'activitat amb una adreça al grup que encapçala uns torns de parla en el qual es requereix dels alumnes l'acció de participar identificant els diferents components de l'objecte presentat.

A cada nova intervenció el professor enfoca la sol·licitació d'informació envers un nou aspecte de la realitat, que ell mateix introdueix, en aquest cas, les distintes propietats abstractes dels objectes observats (1) (3).

Observem que les respostes dels alumnes són equiparables i apropiades al bescanvi comunicatiu (2) (4).

1. P.- "Ara buscarem una cosa que si nosaltres esti-  
guéssim de veritat en aquesta cuina i la  
deixéssim caure a terra, com acaba de caure  
la Patrícia, ara mateix, busqueu una cosa que  
si l'agafem i la deixem caure a terra es tren-  
qui.  
Miriam"
2. A.- "L'oli"
3. P.- "L'oli? o el lloc a on està ficat l'oli? La se-  
trillera"
4. A.- "No es trenca"
5. P.- "Sí, perquè mira aquestes setrilleres són trans-  
parents"
6. A.- "Però, l'oli no es trenca"
7. P.- "Exactament, per això he dit allò que està fi-  
cat a dins l'oli. L'oli no es trenca.  
Perquè, Ferran, què vol dir transparent? I  
què vol dir una cosa que és transparent?"
8. A.- "El vidre"
9. P.- "Un vidre és transparent, molt bé"
10. A.- "Un vidre"
11. P.- "Què vol dir, Oriol?"
12. A.- "Que s'hi veu la cosa, el seu retrat"
13. P.- "El seu retrat, sí, sí"
14. As.- "I també la seva persona"
15. P.- "Una cosa transparent vol dir que pots mirar al  
darrera de la cosa, perquè no tapa. Us enrecor-  
deu l'any passat quan vem fer l'aigua, que và-  
rem descobrir moltes coses, que l'aigua era..."
16. As.- "Transparent"
17. P.- "Transparent, molt bé"
18. As.- "I també que no té cap color"
19. P.- "Exacte, que no té cap color, també ho vàrem  
descobrir, va ser molt maco."

Ara buscarem una cosa que hi hagi en aquesta cuina que si la tiréssim a terra de debò no es trencaria.

A veure, Judith"

20. A.- "El plàstic"

21. P.- "Quin plàstic? a on el veus? Enfila't".

22. A.- "No m'enrecordo"

Hem seleccionat una segona seqüència que és representativa d'un intercanvi en el que es sol·licita l'anticipació i la predicció dels resultats d'una acció. De fet, la intervenció del professor es refereix a "què passaria si..." (1) (21).

Vegeu que aquest desgrana el significat que deriva de la primera intervenció i aplica una estratègia d'orientació del diàleg que consisteix en aportar comentaris per tal que els alumnes reflexionin sobre els trets que conformen les relacions i transformacions implicades.

En aquest sentit, hom hi observa la presència de preguntes que permeten una interpretació oberta com, "què vol dir..." (7), a més d'arguments aclaridors que assagen, així mateix, d'enllaçar amb el coneixement anterior dels alumnes (15).

1. P.- "L'oli, molt bé, Laia. Si ens cau una gota d'oli a sobre el vestit que portem, què passa?"
2. A.- "Que es taca"
3. P.- "És clar, que fem una taca, i feina hi ha després per treure-la"
4. A.- "Un dia vaig bufar una espelma que s'havia acabat la llum, i aquella cosa que es fa a sobre l'espelma la vaig bufar i em va caure a sobre el vestit"

5. P.- "La cera. Què, et va cremar una mica, de moment?"
6. A.- "Sí"
7. P.- "Una mica. I després, quan es va assecar aquella cosa, com era? era com un aigua?"
8. A.- "No, era de color vermell"
9. P.- "Era vermella, l'espelma?"
10. A.- "Sí"
11. P.- "Ah, i com et va quedar, dura o tova?"
12. A.- "Tova"
13. P.- "I al cap d'una estona?"
14. A.- "Una mica tova i una mica dura"
15. P.- "Oh! molt bé, Ferran"
16. A.- "I em van posar oli"
17. P.- "Ah! perquè et vas cremar una miqueta. Va molt bé, l'oli, per les cremades.  
Aquesta, segur que la sabreu adivinar. Fixeu-se bé amb el quadre. A veure quin nen sap adivinar una cosa que està molt lluny, llunyíssim. Primer, mireu-s'ho bé.  
Una cosa que estigui molt lluny.  
M. del Mar, quina cosa veus molt lluny?"
18. A.- "La tira vermella"
19. P.- "Quina tira vermella?"
20. A.- "Aquella de dalt de tot"
21. P.- "Està molt lluny, aquella tira vermella? Sí?"
22. As.- "No"
23. P.- "A veure, La M. del Mar ha trobat que la tira vermella que està a dalt de tot està molt lluny.  
Hi ha algun nen que veu una cosa que encara està més lluny?"
24. As.- "Jo, jo"

- 25. P.- "A veure, Judith"
- 26. A.- "Això"
- 27. P.- "Això, què és això?"
- 28. A.- "Les cases"
- 29. P.- "Les cases del carrer, molt bé. Per a on les veus, les cases del carrer? Què està foradada, la paret, Judith?"
- 30. A.- "No"
- 31. P.- "No, doncs què passa?"
- 32. A.- "Perquè les cortines estan separades i es pot veure"

En una tercera seqüència, l'anticipació es argumentada mitjançant l'ús de noves formes "què passa?", inici que s'esdevé una seqüenciació en la que el professor fa esment d'estratègies d'extensió (3), de síntesi (5), a partir d'aportacions pròpies o dels alumnes.

Tot seguit, desvetlla la participació de l'alumne aplicant la pauta ja clàssica, preguntes sobre les propietats del contingut, en aquest cas absent (7) (9) (11) (13)

Ressalta el text produït per un alumne (4) en el que hi trobem el relat d'un episodi passat referit a una successió d'esdeveniments.

#### 5.3.4. COMENTARI.

L'ús que hem observat en aquests dos diàlegs ens mostra la saviesa dels professors en establir formes per explicitar acuradament els passos necessaris per arribar a descriure cada etapa que considera adequada, per obtenir els objectius fixats i relacionar els procediments amb els fins particulars.

Hom pot veure, així mateix, com l'aplicació de les estratègies i l'ús de la parla permeten entreveure tant la direcció del diàleg, els procediments dels professors i les intervencions dels alumnes.

Cal assenyalar, com ja hem dit en un altre moment, que hem presentat solament l'estudi de dos diàlegs d'entre els que hem estudiat.

En aquest sentit, farem una precisió que creiem necessària, és clar que no en totes les activitats estudiades hem trobat les mateixes estratègies.

Hem remarcat estratègies que poden ser models orientadors per la pràctica i d'altres que, al contrari, són models per no imitar.

Així mateix, en les estratègies relatives a una mateixa activitat, hom pot constatar un ús de la parla que difereix notòriament, no solament en relació a la significació, sinó també en l'organització i en el funcionament, tant pel que fa a les estratègies, com en l'estructura interactiva.

#### 5.4. CONCLUSIONS

## 5.4. CONCLUSIONS.

L'objectiu que ens vam plantejar era el de descriure i conèixer la interacció en llengua parlada en escoles de la nostra cultura.

En la part teòrica hem explicitat els elements que ens semblaven pertinents en relació a les recerques que més ens han aportat de cara al nostre plantejament de l'estudi de l'ús i de les funcions de la comunicació.

L'estudi i el coneixement de l'ús instrumental de la llengua, així com el funcionament dels diàlegs en cada context, pot contribuir a conèixer els mecanismes pels quals s'interioritza el pensament.

D'altra banda, donat que coneixem la gran importància de l'acció tutelar de l'adult en relació a l'apropiació del sistema cultural que envolta al nen i, que la forma més usual de comunicació es realitza en la interacció en forma de diàleg en els distints contextes, creiem que l'espai educatiu en què aquest fet té lloc, el diàleg a la classe, ha d'ésser estudiat en la seva pràctica i condicions naturals.

Ens preguntem, quin diàleg és privilegiat a l'escola per aconseguir una comunicació adaptada, mitjançant quins procediments o estratègies funciona, quins significats es construeixen en els bescanvis a la classe, quins usos i funcions són activades, en què consisteix l'acció tutelar de l'adult, en aquest cas el professor, en relació al sistema cultural i educatiu.

A partir de la concepció de què l'estudi dels fets de parla s'ha d'enfocar des d'una aproximació conjunta, descriptiva, teòrica i pràctica, vam iniciar la recerca amb els següents propòsits:

Conèixer la pràctica més habitual d'ús de la parla en



els primers cursos escolars. Aquesta fou definida pels mateixos professors, per la qual cosa van seleccionar diverses activitats col·lectives referides a la comunicació.

D'altra banda, s'ha de considerar que observar la classe a partir de la situació en què es troba habitualment, podia esdevenir d'utilitat, tant per a futures recerques com per l'estudi de la pràctica mateixa.

S'han observat activitats comunicatives en situacions naturals des d'una perspectiva etnogràfica de coneixement i descobriment del context on les dades són produïdes, sense la utilització de cap sistema de categories a priori.

Això ha comportat alguns obstacles en raó de la dificultat palesa de considerar les diferents variables que configuren la classe.

Trobar una sistematicitat en els diàlegs i en l'ús, que conformi una coherència significativa en relació a la comunicació i a l'ensenyament, ha estat una tasca difícil i encara inacabada que creiem cal afinar i elaborar.

S'ha realitzat una doble anàlisi de les dades. Totes les unitats comunicatives identificades han estat codificades i quantificades; i, a més, s'ha fet una anàlisi qualitativa i descriptiva del material obtingut.

Així, s'ha fet una descripció de la llengua parlada en relació a les activitats comunicatives, a partir de la pràctica interactiva real en què es produeixen, per la qual cosa s'han detallat exhaustivament els bescanvis comunicatius que hem observat, tant del professor com de l'alumne.

Les unitats comunicatives interactives han estat identificades a partir de la interpretació que s'atribueix a l'acció i a la intenció comunicatives del professor.

Així, la denominació que fem del tipus d'intervenció observada hi és inclosa l'atribució d'una intenció en la direcció de la transmissió d'informació que recau sobre

l'alumne en un determinat context i no en un altre on els actes tindrien una significació distinta.

A través de les sol·licitacions i preguntes es van marcant les unitats de coneixement, o, si es vol, el camí per l'apropiació dels significats transmesos en la comunicació, els quals emergeixen en funció de la pròpia tria i decisió del professor.

S'ha elaborat un sistema de categories relatives a l'ús de la llengua parlada i de les funcions de la comunicació, les quals han estat la base de la construcció de les estratègies del diàleg (vegeu capítol IV).

Sense cap mena de dubte, l'element més interessant en relació als nostres resultats ha estat l'acció comunicativa dels professors, que correspon a l'ús regulador de la parla en relació a les funcions cognitives per la qual cosa l'hem anomenat interacció regulada cognitiva.

En segon lloc, l'adaptació, tant per part del professor com per part de l'alumne a les exigències de les tasques escolars.

Com hem remarcat, l'ús més freqüent emprat pels alumnes, denominacions i descripcions sobre les diferents categories del coneixement respon a les demandes del professor.

Els professors empren, molt freqüentment, un conjunt de procediments, entre d'altres, que poden ser identificats com aquells que utilitza la mare en les conductes d'ajustament envers llurs infants (represes, expansions, extensions), la qual cosa ens mostra l'esforç dels professors per cercar formes d'adaptació als alumnes en el marc dels diàlegs. Al·ludeixen al concepte de comunicació motivada, la qual cosa significa partir d'una concepció en què l'alumne es considera que és constructor del seu coneixement amb l'ajut de l'adult.

Ara bé, donada la manca d'informació sobre els trets essencials que haurien de configurar una alternativa en relació a la comunicació, els professors mantenen una pràctica a l'aula que segurament prové de les rutines esquemàtiques que es van transmetent a través de l'escola i que conformen el cos més estable de recursos en relació a la pràctica escolar, la qual és orientada a regular i guiar l'acció dels alumnes envers l'adquisició dels sabers.

D'altra banda, sembla que aquesta acció comunicativa té arrels en la pròpia formació que han rebut, de l'actualització que fan dels criteris, etc..., dels treballs referents a la llengua escrita, o de les verbalitzacions amb referència a aspectes de la psicomotricitat, o d'altres activitats en les que, a més a més de fer activitats amb un objectiu concret, és parla.

Tanmateix, considerem que les distintes modalitats d'ús de la llengua que hem posat en evidència, així com, l'estructura interactiva (vegeu capítol IV) i la seva composició: torns de parla, intercanvis, i intervencions, i estratègies del diàleg, s'articulen en funció de cada activitat comunicativa.

Els esquemes interactius de comunicació usats per tal de transmetre els significats culturals inicials serien interioritzats pels alumnes com a esquemes de diàleg, com a significacions en relació a la construcció del pensament; donat que formen part de la interacció que és produeix, a la qual l'alumne no podria accedir sense l'acció del professor.

L'organització d'una estructura mínima regular, junt amb els diferents procediments d'ús que hem posat de manifest, permet al professor controlar i impulsar l'adaptació comunicativa i l'apropiació de la llengua i de la comunicació.

L'ús de l'estructura dialògada permet, com hem vist, en els resultats, la interacció regulada entre el professor i l'alumne, i l'emergència i el funcionament de les accions parlades, actes, que és necessari que els alumnes facin realment per poder anar marcant tant la realitat coneguda com aquella que hi és relacionada però no ha estat encara aproximada.

Els diferents procediments de tutela utilitzats en el diàleg ens mostren l'extremada cura que el professor posa en organitzar detalladament, sistemàticament i deliberadament cada significació, dotant-la de sentit en relació a la transmissió de sabers i a la situació on s'esdevenen els fets, així com, l'esforç d'adaptació, d'explicitació i d'ajustament en cada una de les actuacions de parla.

Tanmateix, en l'anàlisi de l'ús de les distintes estratègies del diàleg, hom pot constatar com la tutela exercida pel professor dirigeix la interacció envers la utilització de procediments de denominació, d'anàlisi, de descripció, de síntesi i de generalització constant, repetida i pautaada, així com la seqüenciació dels continguts, en relació a quins significats es transmeten i es seleccionen.

El procés de transmissió cultural és descontextualitzat necessàriament per tal d'arribar a la generalització en quan al contexte en què es varen aprendre les primeres paraules.

Es generalitzen i unifiquen en l'ús convergent les diferents intencions comunicatives, la del professor i la dels alumnes.

L'ús repetitiu promogut pel professor permet que l'aprenentatge sigui general i comú per a tots sobre referents explícits una i altra vegada per la qual cosa focalitza l'atenció dels alumnes envers la diferenciació de la realitat com un ensinistrament constant envers la denominació i descripció de la realitat observable, però també la inobservable.

Intercala, a més, al llarg dels diàlegs altres possibilitats de reflexió i d'anàlisi relatives al propi llenguatge o a la realitat mateixa.

Predominen en la interacció situacions o rutines esquemàtiques comunicatives, identificables, de regulació i de control en les que el professor inicia i conclou negociacions, que hom en podria anomenar també estructures mínimes de relació, que s'apliquen de forma reiterada i continua.

El professor negocia la generalització dels significats envers una descontextualització creixent, per la qual cosa hom observa que presenta una gran diversitat de contingut: referents comuns i explícits, preguntes i explicacions sobre elements presents i, referents coneguts solament per l'alumne o solament pel professor en elements absents (fets, persones, etc...), i, introdueix l'ús de denominacions i descripcions mitjançant diferents tipus de demanda.

El professor promou aquest ajustament adaptatiu mitjançant l'ús d'una estructura mínima de diàleg en la que hom hi nota seqüències regulars on predominen un gran nombre de modalitats d'intervenció, com: sol·licitacions i repeses de les respostes de l'alumne, directives, sol·licitacions; actuen com mecanismes que permeten l'adaptació a les possibilitats lingüístiques i comunicatives dels alumnes i, així mateix, establir una regulació conscient del que es dit, el com, quan i perquè.

En la situació de diàleg que es crea en l'aquí i ara, on tot passa en el moment i, al mateix temps, es refereix a l'ahir o al demà, els alumnes organitzen els seus coneixements i actuacions en relació a la comunicació.

Aquestes petites unitats d'ús de la parla, com hem posat de manifest, es reflecteixen de forma pautaada i sistemàtica en la interacció amb cada alumne i en diferents activitats de diàleg mitjançant diferents modalitats.

Hom pot pensar que observen trets semblants als formats o "scripts", els quals permeten el funcionament i l'aprenentatge de la comunicació.

Considerem que les produccions verbals del professor en cada situació comunicativa (conversa, diàleg, entrevista, etc...) configuren un model de competència als alumnes, no només en allò que fa referència a les regles pròpiament lingüístiques i comunicatives, sinó també en el procés de transmissió dels sabers (la transformació dels coneixements aportats per l'alumne).

El procés i les modalitats dels intercanvis comunicatius professor-alumnes constitueix l'eix director de la conversa, cada unitat és lligada amb la següent (successivitat de les intervencions), i, en configura la significació:

Cada intervenció és estructurada a l'interior d'uns procediments i regularitats observades (esquemes, scripts, formats) en l'estructura del diàleg. Aquestes regularitats identificades, actes comunicatius, adquireixen significació en relació a la transmissió dels coneixements als alumnes i al funcionament de la pròpia institució escolar.

La reconsideració de la comunicació a través de la parla a la classe passa per la renovació de la didàctica de la llengua i de la forma més comuna d'interacció a través de la parla: el diàleg.

Tanmateix, és necessari que els professors tinguin coneixement de l'ús de la parla, així com, de l'estructura dels diàlegs en relació a les diferents activitats didàctiques.

Es fonamental que es coneixin les característiques de la interacció i els mecanismes d'apropiació i ús de les habilitats i destreses comunicatives, tals com l'organització dels torns, els significats que es seleccionen, l'a

dreça als alumnes, etc...

El professor és el mediador entre el coneixement a adquirir i l'experiència de l'alumne, per la qual cosa ha de promoure que aquest pugui construir els significats mitjançant l'ús d'un diàleg apropiat.

L'escola té la funció d'intervenir per tal d'augmentar aquestes capacitats per a què l'alumne pugui expressar el seu pensament a través de la seva participació en totes les diferents modalitats d'intervenció que s'hi organitzin.

Cal entreveure la possibilitat de què en un canvi de contexte, d'organització escolar, hom pugui introduir, a més a més, formes de comunicació més individualitzades que incloguin interaccions entre alumnes, així com entre professors i alumnes, on la utilització instrumental de la parla en fins comunicatius sigui més individualitzada.

Malgrat tot, considerem necessàries les diverses estratègies comunicatives (esquemes d'aplicació) usades pel professor en relació a l'adquisició de les significacions en les condicions del grup.

La parla com element mediacional entre l'alumne i els coneixements a aprendre, fa possible la interacció dialogada sobre el significat que s'ha privilegiat, les estructures lògiques del coneixement.

Podríem pensar que l'escola prepara intensament mitjançant l'ús cognitiu de la llengua a l'adquisició de les capacitats abstractes.

Hom pot fer la hipòtesi de què aquesta pràctica cultural es dona en la majoria d'activitats d'interacció comunicativa.

Al nostre entendre, hem traçat unes orientacions bàsiques que al·ludeixen als aspectes més significatius en relació a la comunicació interactiva parlada.

Tanmateix, aquest treball, malgrat abastar l'estudi de tres aspectes de la comunicació: l'ús de la parla, l'es

estructura interactiva i les estratègies del diàleg, ha restat fragmentari, donada la dificultat de construir uns instruments interpretatius i conceptuals adequats enmarcats en el rigor empíric i teòric que hem cercat, així com de trobar els elements teòrics pertinents.

Tanmateix, pensem que caldria també estudiar situacions de comunicació entre alumnes, la qual cosa ens permetria observar altres usos de la parla en els alumnes.

Assenyalem, també, que els elements teòrics utilitzats, el caràcter empíric del nostre estudi, així com, l'heterogeneïtat de la nostra mostra, coherent amb el plantejament dels professors, ens condueixen a no poder establir paràmetres entre les nostres dades, en relació a dades d'altres recerques sobre el tema de la interacció.

A més a més, les dades obtingudes no són generalitzables, ja que depenen en gran manera de la concepció teòrica que les subtenen i del context on foren produïdes.

De tota manera, caldria arribar a aplicar la proposta que presentem per tal de poder reflexionar junt amb els professors sobre la seva validesa com a instrument d'estudi i de transformació de la pràctica de la interacció parlada, i, posteriorment, replantejar els camins necessaris que se'n puguin esdevenir en tant que instrument sotmès a una constant revisió dinàmica.

Potser les conclusions relatives a l'estudi de l'estructura interactiva són les que mostren una articulació més feble en la recerca que ens ocupa, donat que no tenim coneixement d'elements teòrics suficients per il·lustrar aquest tipus de pràctica.

Hem intentat mitjançant aquest estudi interrelacionar teoria i pràctica i iniciar noves vies de descripció i de coneixement en relació a la comunicació a l'escola. Les nostres dades només poden ser considerades des d'aquesta òptica.



Hem de remarcar, tanmateix, que hem posat en evidència tant quantitativament com qualitativament algunes constants que hem anat presentant. Aquestes poden contribuir, mitjançant aplicacions posteriors a la pràctica i, d'una anàlisi més aprofundida, a millorar la qualitat de la comunicació, a orientar als professors en llur tasca.

Finalment, creiem que els futurs professors haurien de poder incloure en la seva formació, estudis sobre la interacció en el sentit que hem anat definint.

## CAPITOL VI: APENDIX

6.1. BIBLIOGRAFIA

6.2. ÍNDEX DE QUADRES

## 6.1. BIBLIOGRAFIA.

- ALFIERI, F. (1.974): El oficio de maestro. Barcelona: Avancee, 1.975.
- AMIDON, E. i HUNTER, E. (1.966): Improving Teaching. The analysis of Classroom verbal interaction. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ANDERSON, H.H. (1.939): The measurement of domination and of socially integrative behavior in teacher's contacts with children. Child Development, 10, 2, 73-89.
- ARGYLE, M. (1.980): Language and social interaction. A: GILES, H., ROBINSON, W.P. i SMITH, P.M. (eds.) Language: Social psychological perspectives. Oxford: Pergamon Press.
- AUCHLIN, A. (1.981): Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation. Etudes de linguistique appliquée, 44, 88-103.
- AUSTIN, J.L. (1.962): How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.
- BACH, K. i HARMISH, R.M. (1.979): Linguistic communication and speech acts. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BALLANTI, G. (1.982): La comunicazione insegnante alunno. A: STROPPA, C. Il bambino come comunicazione. Milano: Angeli.
- BALLANTI, G. i FONTANA, L. (1.981): Discorso e azione nella pedagogia scientifica. Teramo: Giunti i Lisciani.
- BARBIERI, M.S. (1.977): Gli inizi del linguaggio: Aspetti cognitivi e comunicativi. Firenze: La Nuova Italia.

- BARNES, D. (1.976): From communication to curriculum. London: Penguin Books.
- BARNES, D., BRITTON, J. i ROSEN, H. (1.969): Language, the learner and the school. Harmondsworth: Penguin.
- BARR, A.S. (1.929): Characteristics differences in the teaching performance of good and poor teachers in the social studies. Bloomington: Public School Publishing, Co.
- BATES, E. (1.976): Language and context: The acquisition of pragmatics. New York: Academic Press.
- BATES, E. (1.976): Pragmatics and sociolinguistics. A: MOREHEAD, A. i MOREHEAD, D. (eds.): Language deficiency in children. Philadelphia: University Park Press.
- BATES, E., CAMAIONI, L. i VOLTERRA, V. (1.975): The acquisition of performatives prior to speech. Merrill-Palmer Quarterly, 3.
- BAUMAN, R. i SHERZER, J. (eds.) (1.974): Explorations in the ethnography of speaking. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEAL, C.R. i FLAVELL, J.H. (1.983): Young speaker's evaluation of their listener's comprehension in a referential communication task. Child Development, 54, 148-153.
- BEAUDICHON, J. (1.973): Nature and instrumental function of private speech in problem solving situations. Merrill-Palmer Quarterly, 19, 117-135.
- BEAUDICHON, J. (1.982): La communication sociale chez l'enfant. Paris: PUF.

- BEAUDICHON, J. i ROUSSEAU, M. (1.970-71): Rôle du Langage en une situation de résolution de problèmes. Bulletin Psychology, 24, 1.038-1.047).
- BEAUDICHON, J., SIGURDSSON, T. i TRELLES, C. (1.978): Etude chez l'enfant de l'adaptation verbale à l'interlocuteur. Psychologie Française, 23, 213-220.
- BEAUDICHON, J. i WINNYKAMEN, F. (1.981): Adaptation aux interactions et aux situations sociaux. Savoirs et savoirs faire psychologiques chez l'enfant. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- BELLACK, A.A. (1.966): The language of the classroom. New York: Teachers College, Columbia University.
- BERNSTEIN, B. (1.971) : On the classification and framing of educational knowledge. A: YOUNG, M.F.D. (ed.) Knowledge and control. London: Collier-Macmillan.
- BERRUTO, G. (1.979): La sociolinguistica. Bologna: Zanichelli.
- BERTOLINI, P. i CALLARI GALLI, M. (1.980): Come comunicano i bambini. Bologna: IL Mulino.
- BERTONI, D. (1.976): Historia de la didáctica. Vol. 1 i 2. Barcelona: Avance, 1.978.
- BLOM, L. (1.970): Language development. Form and function in emerging grammars. Cambridge: MIT Press.
- BLOM, L.P. i GUMPERZ, J.J. (1.971): Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. A: GUMPERZ, J.J. Language in social Groups. Stanford: Stanford University Press.
- BOADA, H. (1.986): El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Anthropos.
- BRAMI-MOULING, A.M. (1.977): Notes sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'age de son interlocuteur. Archives de Psychologie, Vol.45,175, 225-234.

- BREDART, S. i RONDAL, J.A. (1.981): L'adaptation verbale à l'interlocuteur chez l'enfant: Une revue de quelques études récentes. Enfance, 3, 195-206.
- BREDART, S. i RONDAL, J.A. (1.982): L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques. Bruxelles: P.Mardaga.
- BRESSON, F. (1.977): Lenguaje oral, lenguaje escrito. A: La dislexia en cuestión. Madrid: Pablo del Río Ed., 1.977.
- BRONCKART, J.P. (1.973): The regulating role of speech a cognitivist approach. Human Development, 16, 417-439.
- BRONCKART, J.P. (1.977): Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1.980.
- BRONCKART, J.P. (1.985): Vygotsky, une ouvre en devenir. A: SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (1.985).
- BRONCKART, J.P., KAIL, M. i NOIZET, G. (1.983): Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. i SCHEUWLY, B. (1.981): Une approche totalitaire du langage. Paris: Colloque. Le langage de l'enfant en milieu scolaire. Genève: Université de Genève.
- BROWN, R. (1.973): A first language; the early stages. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, R., ANDERSON, A., SCHILLCOCK, R. i YULE, G. (1.984): Teaching talk: Strategies for production and assessment. London: Cambridge University Press.
- BROWN, R. i BELLUGI, U. (1.964): Three proceses in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review, 34, 133-151.
- BROWN, A. i FRENCH, L.A. (1.979): The cognitive consequences of education: school experts or general problem solvers. Monographs, Vol.44, 1-2.

- BROWN, A., PALINCSAR, A.S. i ARMBRUSTER, B. (1.984): Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. A: MANDL, H., STEIN, N. i TRABASSO, T. (eds.). Learning and comprehension of texts. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1.975a): From communication to language - A psychological perspective. Cognition, 3, 255-287.
- BRUNER, J.S. (1.975b): The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, 1-19.
- BRUNER, J.S. (1.983): Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris: PUF.
- BUHLER, K. (1.979): Teoría del lenguaje. Madrid: Alianza.
- CAMAIONI, L. (1.978): Sviluppo del linguaggio e interazione sociale. Bologna: Il Mulino.
- CAMAIONI, L. (1.980): L'interazione tra bambini. Roma: Armando Armando.
- CARON, J. (1.983): Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage. Paris: PUF.
- CAZDEN, C. (1.965): Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Cambridge: Harvard University.
- CAZDEN, C. (1.970): The situation: a neglected source of social class differences in language uses. A: PRIDE, J.B. i HOLMES (eds.). Sociolinguistic. Harmondsworth: Penguin Books, 1.972.
- CAZDEN, C. (1.972): Child language and education. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- CAZDEN, C. (1.977): You all gonna hafta listen. Minnesota: Symposium on Child Development.
- CAZDEN, C., JOHN, V. i HYMES, D. (1.972): Functions of language in the classroom. New York: Teachers College, Columbia University.

- CHERRY, L.J. (1.975): The preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. Child Development, 46, 532-536.
- CHERRY, L.J. (1.975): Sex differences in preschool teacher-child interaction. Cambridge: Harvard University.
- CHERRY, L.J. (1.978): Teacher-student interaction and teacher's expectations of student's communicative competence. A: GRIFFIN, P. i SHUY, R. (eds.). Children's functional language and education in the early years. Rosslyn, Va.: Center for Applied Linguistics.
- CHERRY, L.J. (1.980): A sociolinguistic approach to language development and its implications for education. A: GARNICA, O. i KING, M. (eds.). Language, children, and society. New York: Pergamon Press.
- CHIANTERA, A. i ROSETTI, A. (1.984): L'adulto e il linguaggio del bambino. Firenze: La Nuova Italia.
- CICOUREL, A.V. (1.972): Cognitive sociology. Language and meaning in social interaction. Harmondsworth: Penguin Education.
- COLE, M. i SCRIBNER, S. (1.978): Introducción. A: VYGOTSKY, L.S. (1.979)
- COLL, C. (1.981): Actividad e inter-actividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Alicante: Reunión Internacional de Psicología Científica.
- COLL, C. (1.983): Las aportaciones de la Psicología de la Educación. El caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. A: COLL, C. (ed.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI editores.
- COLL, C. (1.983): Psicología de la Educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. Estudios de Psicología, 14-15, 168-193.



- COLL, C. (1.984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. A: Infancia y aprendizaje, 27-28, 119-138.
- COOK-GUMPERZ, J. (1.977): Situated instructions: Language socialization of school age children. A: ERVIN-TRIPP, S. i MITCHELL-KERNAN C. (eds.). (1.977)
- COOK-GUMPERZ, J. i GUMPERZ, J.J. (1.978): Context in Children's speech. A: WATERSON, N. i SNOW, C. (eds.) The development of communication: social and pragmatic factors in language acquisition. London: John Diley.
- COSGROVE, J.M. i PATTERSON, C.J. (1.977): Plans and the development of listener skills. Developmental Psychology, 13, 557-564.
- COULTHARD, M. i ASHBY, M.C. (1.976): A linguistic analysis of doctor-patient interviews. A: WADSWORTH, M. i ROBINSON, D. (eds.). Studies in every day medical life. London: Martin Robertson.
- CROSS, T. (1.977): Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. A: SNOW, C. i FERGUSON, C. (eds.). (1.977).
- DEBESSE, M. i MIALARET, G. (1.980): La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas. Barcelona: Oikos-Tau.
- DELAMONT, S. (1.976): Interaction in the classroom. London: Methen.
- DELAMONT, S. i HAMILTON, D. (1.976): Explorations in classroom observation. New York: Wiley.
- DELAMONT, S. i HAMILTON, D. (1.978): Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. A: STUBBS, M. i DELAMONT, S. (1.978).
- DEWEY, J. (1.917): Democràcia i educació. Barcelona: Eumo Editorial, 1.984.

- DICKSON, P.W. (1.981): Introduction: Toward and interdisciplinary conception of children's communication abilities. A: DICKSON, P.W. (ed.) (1.981).
- DICKSON, P.W. (1.981): Children's oral communication skills. New York: Academic Press.
- DOLZ, J. (1.985): Psicolingüística genética. Barcelona: Avesta.
- DORE, J. (1.974): A pragmatic description of early language development. Journal of Psycholinguistics Research. Vol.3, no 4.
- DORE, J. (1.975): Holoprases, speech acts and language universals. Journal of Child Language, 2, 21-40.
- DUCROT, O. (1.972): Dire et ne pas dire. Paris: Hermann.
- DUCROT, O. (1.980): Les mots du discours. Paris: Editions du Minuit.
- ERICKSON, F. i SCHULTZ, J. (1.977): When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development, 1(2), 5-10.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1.973): Language acquisition and communicative choice. Stanford (California): Stanford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1.976): Is sybil there: the structure of some american english directives. Language and society, 5, 25-66.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1.979): Children's verbal turn-taking. A: OCHS, E. i SCHIEFFELIN, B. (eds.) Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.
- ERVIN-TRIPP, S.M. i MITCHEL-KERNAN, C. (1.977): Child Discourse. New York: Academic Press.
- FERGUSON, C. (1.964): Baby talk in six languages. American Anthropologist, 66, 103-114.

- FERRY, G. i ALTRES (1.968): Les communications dans la classe. Bulletin de Psychologie, 272, XII, 1-2.
- FISHMAN, J.A. (1.972): The sociology of language an interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley: Newbury House.
- FLANDERS, N.A. (1.965): Teacher influence, pupil attitudes and achievement. Co-operative Research Monographs, 12. V.S. Office of Education V.S. Gout. Printing Office.
- FLANDERS, N.A. (1.966a): Interaction analysis in the classroom. A manual for observers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FLANDERS, N.A. (1.970): Analysing teaching behavior. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- FLAVELL, J.H. (1.977): Cognitive Development. Englewood Cliffs, ns.: Prentice-Hall.
- FLAVELL, J.H. (1.981): Cognitive monitoring. A: DICKSON, W.P. (ed.). (1.981)
- FLAVELL, J.H., SPEER, J.R., GREEN, F.L., i AUGUST, D.L. (1.981): The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46, 1-65.
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M., BRAMAND DU BOUCHERON, G. (1.985): Le langage à l'école meternelle. Bruzelles: Pierre Mardaga.
- FOLGER, J.P: i CHAPMAN, R.S. (1.978): A pragmatic analysis of spontaneous imitations. Journal of Child Language, 5, 25-38.
- FORGAS, L. (1.978): Social episodes and social structures in an academic setting: the social environment of an intact group. Journal of experimental social Psychology, 14, 434-448.

- FORMAN, E. i CAZDEN, C. (1.984): Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. A: Infancia y aprendizaje, 27-28, 139-158.
- FRANÇOIS, F. (1.980): Conduites langagières et sociolinguistiques scolaires. Paris: Larousse.
- FRANÇOIS, F. (1.983): J'cause français, non?. Paris: Maspéro.
- FREINET, C. (1.968): Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua. Barcelona: Fontanella, 1.970.
- FURNHAM, A. i ARGYLE, M. (1.981): The psychology of social situations. Oxford: Pergamon Press.
- GALLAGHER, M.A. (1.981): Contingent query sequences within adult-child discourse. Journal of Child Language, 8, 51-82.
- GARFINKEL, H. i SACKS, H. (1.970): On formal structures of practical actions. A: MCKINNEY, J. i TIRYAKION, E. (eds.). Theoretical Sociology. New York: Appleton.
- GARNICA, O.K. (1.977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. A: SNOW, C.E. i FERGUSON, C.A. (eds.) (1.977).
- GARVEY, C.J. (1.975): Requests, and responses in children's speech. Journal of Child Language, 2, 41-64.
- GARVEY, C. (1.977): The contingent query: a dependent act in conversation. A: LEWIS, M. i ROSENBLUM, L.A. (eds.) (1.977): Interaction conversation and the development of language. New York: Academic Press.
- GARVEY, C. (1.979): Contingent queries and their relation in discourse. A: OCHS, E. i SCHIEFFELIN, B. (eds.) Developmental Pragmatics. New York: Academic Press
- GILES, H., ROBINSON, W.P., SMITH, P.M. (eds.) (1.980): Language: social psychological perspectives. Oxford: Pergamon Press.

- GILI GAYA, S. (ed.) (1.974): Estudios de lenguaje infantil. Barcelona: Biblograf.
- GILLIERON, CH. (1.986): La validité en psychologie: première, deuxième ou troisième personne?. Archives de Psychologie, 210.
- GILLY, M. (1.980): Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1.981): Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. i PEREZ GÓMEZ, L. (1.982): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GIORDAN, A. i MARTINAND, J.L. (eds.) (1.986): Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques. Paris: Giordan i Martinand (eds.)
- GOFFMAN, E. (1.964): The neglected situation. American Anthropologist, 66, 133-136.
- GOFFMAN, E. (1.974): Frame analysis harper and row publishers. New York. Academic Press.
- GOFFMAN, E. (1.983): The interaction order. American Sociological Review, 48.
- GOOD, T. i BROPHY, J. (1.978): Looking into classrooms. New York: Harper and Row.
- GREEN, J.L. i WALLET, C. (eds.) (1.982): Ethnography and language in educational settings. Norwood, N.J.: Ablex.
- GRICE, H.P. (1.975): Logic and conversation. A: COLE, P. i MORGAN, J.L. (eds.) Syntax and semantics, vol.3: Speech Acts. New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J. (1.977): Sociocultural knowledge in conversational inference. A: SAVILLE-TROIKE, M. (ed.). Linguistics and Anthropology. Round Table on Languages and linguistics. Georgetown University. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- GUMPERZ, J. (1.982): Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press.

- GUMPERZ, J. (ed.) (1.982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. i HERASIMCHULX. J. (1.972): The conversational analysis of social meaning: a study of classroom interaction. Sociolinguistics, 25.
- HALLIDAY, M.A.K. (1.969): Relevant models of language. A: HALLIDAY, M.A.K. (1.973).
- HALLIDAY, M.A.K. (1.970): Language structure and language fruction: Lyons. New Horitzons in linguistics. Harmondsworth: Penguin Books.
- HALLIDAY, M.A.K. (1.973): Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1.975): Learning how to mean. London: Edward Arnold.
- HARDY, M. i PLATONE, F. (1.978): Le handicap linguistique en question. Etude du langage de quelques enfants de milieux populaires à l'école maternelle. Recherches Pedagogiques, 95. Paris: INRP.
- HARDY, M., PLATONE, F. i DANNEQUIN, C. (1.977): Langage et classes sociales: quelques problemes methodologiques. A: Psychologie Française, 22, 1-2.
- HARGREAVES, D. (1.977): Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- HEARTH, S.B. (1.982): Questioning at home and school: a comparative study. A: SPINDLER, G. (ed.) Doing the Ethnography of Schooling. New York: The CBS Publishing Co.
- HEARTH, S.B. (1.983): Ways with words. Cambridge: University Press.
- HICKMANN, M. i WERTSCH, J. (1.982): The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. A: WERTSCH, J. (1.982).

- HUGHES, M. i ALTRES (1.959): Development of the Means for assesment of the quality of teaching in elementary schools. Salt Lake City: University of Utah.
- HYMES, D. (1.971): On communicative competence. A: HYMES, D. Sociolinguistic. Pride and Holmes (eds.) Harmondsworth: Penguin Books.
- HYMES, D. (1.972): Models of the interaction of language and social life. A: HYMES, D. Directions in sociolinguistics. New York: Holt, Reinhart i Winston.
- HYMES, D. (1.974): Foundations in Sociolinguistics, an Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INTERACTIONS (1.984): Les échanges langagiers en classe de langue. Grenoble: ELLUG.
- JOHN-STEINER, V. i PANOFKY, C.P. (1.985): Processus socio-génétiques de la communication verbale. A: SCHENEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (1.985)
- KAIL, M. (1.983): L'evolution de la psycholinguistique: le retour en force du thème de la communication. A: La Communication. Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française. Paris: PUF.
- KEENAN, E.O. (1.978): La competenza conversazionale nei bambini. A: Sviluppo del linguaggio e interazione sociale. Bologna.
- KOHLBERG, L., YAEGER, J. i HJERTHOLM, E. (1.968): Private speech: four studies and a review of theories. Child Development, 39, 691-736.
- KOPP, C.B. (1.982): Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. Developmental Psychology, 18, 199-214.
- KRAMSCH, C. (1.984): Interaction et discous dans la classe de langue. Paris: Hatier-Crédif.

- MALINOWSKI, B. (1.923): The problem of meaning in primitive languages. London: Kegan Paul.
- MARCELLESI, J.B. i GARDIN, D. (1.974): Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale. Paris: Larousse.
- MARKMAN, E.M. (1.977): Realizing that you don't understand: a preliminary investigation. Child Development, 48, 986-992.
- MARKMAN, E.M. (1.979): Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness of inconsistencies. Child Development, 50, 643-655.
- MAURO, T. de (1.977): Scuola e linguaggio. Roma: Riuniti.
- MAURO, T. de (1.980): Guía para el uso de la palabra. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1.982.
- MAURO, T. de, LIBEROVIC, S., NATALI, P. i SITTI, R. (1.977): La cultura orale. Bari: De Donato Editore.
- MCCARTNEY, K. (1.984): Effects of quality of day care environment on children's language. Developmental Psychology, 20, 244-260.
- MCDERMOTT, R.P., GOSPODINOFF, K. i ARON, J. (1.978): Criteria for an ethnographically adequate. Description of concerted activities and tesis contexts. Semiótica, 24.
- McSHANE, J. (1.980): Learning to talk. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCE (1.977): La realizzazione della scuola a tempo pieno. Padova: La Linea editrice.
- MEDLEY, D.M. (1.972): Early history of research on teacher behavior. International Review of Education, 18, 430-439.
- MEHAN, H. (1.978): Structuring School Structure. Harvard Educational Review, 45 (1), 311-338.
- MEHAN, H. I ALTRES (1.976): Texts of classroom discourse. Report nº 67, Center for Human Information Processing. San Diego: University of California.



- MEHAN, H. i GRIFFIN, P. (1.980): Socialization: The view from classroom interactions. Sociological Inquiry. Vol. 50, 3-4.
- MESSER, D. (1.981): The episodic structure of maternal speech to young children. Journal of Child Language, 7, 29-40.
- MIALARET, G. (1.974): Análisis psicológico de las situaciones educativas. A: DEBESSE, M. i MIALARET, G. (eds.). Tratado de Ciencias Pedagógicas. Vol. 6: Psicología de la Educación. Barcelona: Oikos-Tau.
- MILLER, G.A. (1.970): Four philosophical problems of psycholinguistics. Philosophy of Science, 37 (2), 183-199.
- MILLER, G.A. (1.981): Lenguaje y habla. Madrid: Alianza, 1.985
- MISHLER, E. (1.972): Implications of teacher-strategies for language and cognition. A: CAZDEN, V., JOHNS, V. i HYMES, D. (eds.) (1.972).
- MOERK, E.L. (1.975): Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years. Development Psychology, 11, 788-794.
- MONTANE, J. (1.985): La investigación escolar. Barcelona: UAB.
- MONTMOLLIN, G. de (1.983): Les régulations sociales de la communication. A: Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. Montreal: PUF.
- MORRIS, C. (1.938): Foundations of the theory of signs. A: NEURATH, O., CARNAP, R. i MORRIS, C. International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: University of Chicago Press, Vol.1, 77-138, 1.975.
- MUELLER, E. (1.972): The maintenance of verbal exchanges between young children. Child Development, 48, 284-287.

- NELSON, K. (1.973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, 1-2.
- NELSON, K. (1.977): Facilitating children's syntax acquisition. Developmental Psychology, 13, 109-117.
- NELSON, K. (1.980a): Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition. A: DALE, P.S. i INGRAM, D. (ed.). Child language: an international perspective. Baltimore: University Park Press.
- NEWPORT, E., GLEITMAN, L. i GLEITMAN, H. (1.977): Mother. I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. A: SNOW, C. i FERGUSON, C. (eds.) (1.977) , 109-150.
- NICOLET, M. (1.983): La relation educative: productrice de changement? Cahiers de psychologie, 20. Neuchâtel Université.
- NINIO, A. i BRUNER, J.S. (1.978): The achievement and antecedents of labeling. Journal of Children Language, 5, 1-15.
- NOIZET, G., BELANGER, D. i BRESSON, F. (1.985): La Communication. Paris: PUF.
- NORMAN, D.A. (1.973-1.976): Studies of learning and self-contained educational systems. Technical Report, 7601. San Diego, University of California, 1.976.
- NOVAK, J.D. (1.982): Teoría y práctica de la educación. Madrid: Alianza Universidad.
- OCHS-KEENAN, E. (1.977): Making it last: repetition in children's discourse. A: ERVIN-TRIPP, S.M. i MITCHELL-KERNAN, C. (1.977).
- OLERON, P. (1.971): Langage et developpement mental. Bruxelles: Dessart.
- OLERON, P. (1.981): El niño y la adquisición del lenguaje. Madrid: Morata, 1.981.

- OLSON, D.R. (1.974): Language and thought: aspects of a cognitive theory of semantics. Psychological Review, 4.
- PARISI, D. i ALTRES (1.979): Per una educazione linguistica razionale. Bologna: Il Mulino.
- PARISI, D. i CALRESI, M. (1.972): Il linguaggio come processo cognitivo. Torino: Boringhieri.
- PATTERSON, C.J., COSGROVE, J.M. i O'BRIEN, R.G. (1.980): Non verbal indicants of comprehension and non-comprehension in children. Developmental Psychology, 16, 38-48.
- PATTERSON, C.J. i KISTER, M.C. (1.981): The development of listener skills for referential communication. A: DICKSON, W.P. (ed.) (1.981).
- PATTERSON, C.J. i ROBERTS, R.J. Jr. (1.982): Planning and the development of communication skills. A: FORBES, D.L. i GREENBERG, M.T. (eds.). Children's planning strategies: New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- PETERSON, C.L., DANNER, F.W. i FLAVELL, J.H. (1.972): Developmental changes in children's response to 3 indications of communication failure. Child Development, 43, 1.463-1.468.
- PIAGET, J. (1.923): Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PORCHEDDU, A. (1.984): Insegnamento e comunicazione. Teramo: Giunti i Lisciani Editori.
- POSTIC, M. (1.979): La relation éducative. Paris: PUF.
- RIGAU, G. (1.981): Gramàtica del discurs. Bellaterra: UAB, Departament de Filologia hispànica.
- RIVIERE, A. (1.985): La psicología de Vygotski. Madrid: Visor.

- ROBINSON, E.J. (1.981): The child's understanding of inadequate messages in communication failure: a problem of ignorance or egocentrism? A: DICKSON, W. P. (ed.) (1.981).
- ROBINSON, E.J. i ROBINSON, W.P. (1.977): Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. Cognition, 5, 363-378,
- ROBINSON, E.J. i ROBINSON, W.P. (1.982): The advancement of children's verbal referential communication skills: The role of metacognitive guidance. International Journal of Behavioural Development, 5, 329-355.
- ROMAINE; S. (1.984): The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence. Oxford: Basil Blackwell.
- RONDAL, J.A. (1.978a): Lenguaje y educación. Barcelona: Ed. Médica y técnica, 1.980.
- RONDAL, J.A. (1.978b): Father's speech and mother's speech in early language development. Tokyo: First International Congress for the Study of Child Language.
- RONDAL, J.A. (1.980): Father's and Mother's speech in early language development. Journal of Child Language, 7, 353-369.
- RONDAL, J.A. (1.983): L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- ROULET, E. (1.980): Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. A: Cahiers de linguistique française. Université de Genève.
- ROULET, E. (1.981): L'analyse des conversations authentiques (Coordination). Etudes de linguistique appliquée, 44.

- RUBIN, K.H. (1.979): The impact of the natural setting on private speech. A: ZIVIN, G. (ed.) (1.979)
- RYANS, D.G. (1.960): Characteristics of teachers. Washington: American Council on Education.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. i JEFFERSON, G. (1.974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. Language, Vol.50, 4,701.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. i JEFFERSON, G. (1.979): Il parlare scomposto. A: WOLF, M. (1.982).
- SAUSSURE, F. de (1.916): Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1.962.
- SCHANK, R.C. i ABELSON, R.P. (1.977): Scripts, plans and understanding. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (1.983): Pour une psychologie du langage. Archives de Psychologie, Vol.51, 155-160.
- SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (1.985): Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel: Delachaux i Niestlé.
- SEARLE, J.R. (1.973): Actos de habla. Madrid: Cátedra, 1.980.
- SEITZ, S. i STEWART, C. (1.975): Imitations and expansions: some developmental aspects of mother-child communications. Developmental Psychology, 11, 763-768.
- SHANNON, C.E. i WEAVER, W. (1.949): A mathematical theory of communication. Bell System Techn. J., 27, N.3, 379-423, N.4, 623-656.
- SHANTZ, C.U. (1.981): The role of role-taking in children's referential communication. A: DICKSON, W.P. (ed.) (1.981).
- SHATZ, M. i GELMAN, R. (1.973): The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the society for research in child development, Vol. 38, 5.

- SHUY, R. (1.978): What children's functional language can tell us about reading or how Joanna got himself invited to 'dinner'. A: BEACH, R. (ed.) Perspectives on literacy: proceedings of the 1.977. Perspectives on literacy conference. Minneapolis: University of Minnesota.
- SIGUAN, M. (1.983): Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia. Barcelona: E.U. Temas de Psicología, 3.
- SIGUAN, M. (1.984a): Estudios sobre psicología del lenguaje infantil. Madrid: Pirámide.
- SIGUAN, M. (Coord.) (1.987): Actualidad de Lev S. Vigotski. Barcelona: Anthropos.
- SILVA BARBIERI, M. (1.982): Esperienza e ruolo dell'adulto nello sviluppo infantile. Scuola e città, 8.
- SIMON, A. i BOYER, G. (1.968-1.970): Mirrors for Behavior. Filadelfia: Research for Belter Schools.
- SIMONE, R. (1.974): Gli insegnanti di lingua madre. Scuola e città, 25, 575-580.
- SIMONE, R. i ALTRES (1.979): L'educazione linguistica. Firenze: La Nuova Italia.
- SINCLAIR, J. i COULTHARD, R.M. (1.975): Towards the analysis of discourse. The english used by teachers and pupils. Oxford: University Press.
- SLAMA-CAZACU, T. (1.966): Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses particularités. Bulletin de Psychologie, vol. 19, 8-12, 247.
- SLAMA-CAZACU, T. (1.970): Lenguaje y contexto. Barcelona: Grijalbo.
- SLAMA-CAZACU, T. (1.975): Les échanges verbaux entre les enfants et entre adults et enfants. A: La genèse de la parole. Paris:PUF. 1.977

- SNOW, C.E. (1.972): Mothers speech to children learning language. Child Development, 43, 549-565.
- SNOW, C.E. (1.977a): The development of conversation between mothers and babies. Journal of Child Language, 4, 1-22.
- SNOW, C.E. i FERGUSON, C. (ed.) (1.977): Talking to Children: Language input and acquisition. London: Cambridge University Press.
- SPIILTON, D. i LEE, L.C. (1.977): Some determinants of effective communication in four-year-olds. Child Development, 48, 968-977.
- STONES, E. (1.979): Psicopedagogía. La teoría psicológica y la práctica de la enseñanza. Barcelona: Paidós Educador, 1.983.
- STUBBS, M. (1.976): El llenguatge i l'escola. Barcelona: Rosa Sensat-Ed. 62, 1.982.
- STUBBS, M. (1.86): Educational linguistics. Oxford: Basil Blackwell, Ltd.
- STUBBS, M. i DELAMONT, S. (eds.) (1.976): Las relaciones profesor-alumno. Barcelona: Oikos-Tau, 1.978.
- SYMPOSIUM DE LA ASOCIACION DE PSICOLOGIA CIENTIFICA FRANCESA (1.977): La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Madrid: Pablo del Río, ed., 1.978.
- PITONE, R. (1.981): Il linguaggio nella interazione didattica. Roma: Bulzoni Editore.
- TORNATORE, L. (1.983): Imparare a parlare. Torino: Loescher.
- TORODE, B. (1.976): Teacher's talk and classroom discipline.  
A: STUBBS, M. i DELAMONT, S. (eds.) (1.976).
- TOUGH, J. (1.973): Cómo dialogar con los niños. Buenos Aires: El Ateneo, 1.978.
- TOUGH, J. (1.976): Listening to Children Talking. London: Schools Council Publications.
- TOUGH, J. (1.977): Talking and learning. London: D.E.A. i W.L.E., 1.985.

- TOUGH, J. (1.977): The development of meaning. London: George Allen & UNWIN.
- TOUGH, J. (1.982): Parlare e apprendere: guida per la produzione delle abilità comunicative nelle scuole dell'infanzia e primaria. Milano : Elume Edizione.
- TREVARTHEN, C. (1.977): Descriptive analyses of infant communicative behavior. A: SCHAFFER, H. (ed.) Studies in mother-infant interaction. New York: Academic Press.
- TREVARTHEN, C. (1.985): The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. A: OLSON, D.R. (ed.) The social foundations of language and thought. New York: Norton.
- TRIADÓ, C. (1.982): Els inicis del llenguatge. Barcelona: Laia.
- TUSON, A. (1.985): Language, community and school in Barcelona. Berkeley: University of California. Tesi
- VAN RIJK, T.A. (1.980): Discourse studies and education. Applied linguistics, 2, 1-26.
- VILA, I. (1.984): Del gesto a la palabra. Una explicación funcional. A: PALACIOS, J., MARCHESI, A. i CARRETERO, M. Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza.
- VILA, I. (1.987): Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. A: SIGUAN (Coord.) (1.987)
- VILLIERS, J. de i VILLIERS, P.A. (1.980): Language Acquisition. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1.934): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1.977.
- VYGOTSKY, L.S. (1.956): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. A: LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. i VYGOTSKY, L.S. (1.973).



- VYGOTSKY, L.S. (1.979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- WALKER, R. i ADELMAN, C. (1.976): 'Strawberries. A: STUBBS, M. i DELAMONT, S. (eds.) (1.976).
- WALLON, H. (1.959): La formation psychologique des maîtres. Enfance, 3-4.
- WEBB, N. (1.982): Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. A: Infancia y aprendizaje, 27-28, 159-184, 1.984.
- WEIL, D. (1.972): Langage parlé a l'école et dans la famille. Langue française, 13.
- WELLS, C.G. (1.984): Language development in the pre-school years. London: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. (1.978): Adult-child interaction as a source of self-regulation in children. A: YUSSEN, S. R. (ed.) The growth of reflection in children. New York: Academic Press.
- WERTSCH, J.V. (1.979a): From social interaction of higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. Human Development, 22, 1-22.
- WERTSCH, J.V. (ed.) (1.982): Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: University Press.
- WERTSCH, J. (1.982): Cognitive development theory: a Vygotskian approach. Cambridge: Harvard University Press.
- WHITEHUST, G.J. i SONNENSCHNEIN, S. (1.981): The development of informative messages in referential communication: Knowing when vs. knowing how. A: DICKSON, W.P. (ed.) (1.981).
- WILKINSON, A. (1.971): The foundations of Language. Oxford: University Press.
- WILKINSON, A. (1.975): Language and Education. Oxford: University Press.

- WILKINSON, A., STRATTA, L. i DADLEY, P. (1.974): The quality of Listening. London. McMillan.
- WILKINSON, L.C., CLEVINGER, M. I DOLLAGHAN, CH. (1.981): Communication in small instructional groups: a sociolinguistic approach. A: DICKSON, P.W. (1.981).
- WITTGENSTEIN, . (1.953): Philosophical investigacions Oxford: Blackwell.
- WOLF, M. (1.982): Sociología: de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra, 1.982.
- WOOD, D.J. (1.980): Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought. A: OLSON, D.R. (ed.): The social foundations of language and thought. New York: Norton.
- WOOD, D.J., ROSS, G. i BRUNER, J. (1.976): The role of tutoring in problem solving. Journal Child Psychological and Psych., 17, 89-100.
- ZEITLIN, I.M. (1.981): La sociología de Erving Goffman. Papers, 15.
- ZIVIN, G. (1.979): The development of self-regulation though private speech. New York: Wiley.

## 3.2. INDEX DE QUADRES.

Quadre nº 1 . . . . .	186
Quadre nº 2 . . . . .	194
Quadre nº 3 . . . . .	203
Quadre nº 4 . . . . .	224
Quadre nº 5 . . . . .	226
Quadre nº 6 . . . . .	229
Quadre nº 7 . . . . .	234
Quadre nº 8 . . . . .	242
Quadre nº 9 . . . . .	245
Quadre nº 10. . . . .	250
Quadre nº 11. . . . .	252
Quadre nº 12. . . . .	258
Quadre nº 13. . . . .	262
Quadre nº 14. . . . .	266
Quadre nº 15. . . . .	267
Quadre nº 16. . . . .	274
Quadre nº 17. . . . .	276
Quadre nº 18. . . . .	277
Quadre nº 19. . . . .	279
Quadre nº 20. . . . .	280
Quadre nº 21. . . . .	288
Quadre nº 22. . . . .	290
Quadre nº 23. . . . .	303
Quadre nº 24. . . . .	305
Quadre nº 25. . . . .	307
Quadre nº 26. . . . .	318
Quadre nº 27. . . . .	323
Quadre nº 28. . . . .	324
Quadre nº 29. . . . .	330
Quadre nº 30. . . . .	340

Quadre nº 31. . . . .	341
Quadre nº 32. . . . .	346
Quadre nº 33. . . . .	413
Quadre nº 34. . . . .	414
Quadre nº 35. . . . .	415
Quadre nº 36. . . . .	416
Quadre nº 37. . . . .	417
Quadre nº 38. . . . .	418
Quadre nº 39. . . . .	419
Quadre nº 40. . . . .	420
Quadre nº 41. . . . .	421
Quadre nº 42. . . . .	422
Quadre nº 43. . . . .	423
Quadre nº 44. . . . .	424
Quadre nº 45. . . . .	425
Quadre nº 46. . . . .	426
Quadre nº 47. . . . .	427
Quadre nº 48. . . . .	429
Quadre nº 49. . . . .	454
Quadre nº 50. . . . .	492
Quadre nº 51. . . . .	494
Quadre nº 52. . . . .	496
Quadre nº 53. . . . .	500
Quadre nº 54. . . . .	502
Quadre nº 55. . . . .	504
Quadre nº 56. . . . .	506
Quadre nº 57. . . . .	508

## ANEX

1. ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA EN UNA ACTIVITAT,  
UN CONTE: "ANA LE DA FLORES A SU MADRE", REPRESENTAT  
EN QUATRE LÀMINES.

## ANALISI DE L'ESTRUCTURA INTERACTIVA EN UNA ACTIVITAT.

L'estructura interactiva d'aquesta situació ens reflexa un procediment utilitzat sovint pel mestre per tal d'estructurar el diàleg a l'aula: la repetició de tota la resposta de l'alumne o només d'una part, amb afegiment o no de valoracions, marques o d'altres modalitats, és emprada com a mitjà d'enllaç per passar d'un interlocutor a l'altre, per tal de què el desenvolupament de l'activitat mantingui una continuïtat. L'estudi detallat de l'observació ens mostra aquest funcionament en iniciar la lectura. Els intercanvis tenen l'estructura pregunta-resposta-reproducció i/o aportació d'aquesta, nova pregunta-resposta ... articulats en els diferents torns de parla. L'activitat conforma una cadena llarga que va filant tot el discurs, dotant-lo de continuïtat en relació al tema i integrant així les diverses aportacions dels alumnes, les quals són utilitzades per a efectuar noves reproduccions, aportacions i/o sol·licitacions.

Les dades representades en el quadre model mostren la correlació entre les unitats d'interacció, les categories que les constitueixen, i els tipus d'estructura interactiva on aquestes categories són integrades.

La diversitat de dades obtingudes palesa la complexitat i el caràcter aleatori del funcionament del discurs a l'aula, malgrat que l'estructura de les produccions verbals sigui generalitzable i aplicable a totes les observacions.

Podem considerar que la descripció exhaustiva de cada activitat permet assenyalar que el funcionament del discurs és diferent per a cada professor, però semblant quant a formes d'actuació i estructura.

Aquesta diversitat, posada de manifest ja en d'altres estudis, és un dels problemes relacionats amb el coneixement del discurs a l'aula, per exemple, tots els professors utilitzen el sistema de torns de parla i unes unitats de comunicació de característiques semblants i generalitzables.

## ESTRUCTURA INTERACTIVA

Categories alumnes

<u>CATEGORIA M</u>		
REPRODUEIX		
- Total o parcialment la intervenció del professor	Ind.- M1 Col.- M2	
<u>CATEGORIA C</u>		
RESPOSTA		
- Al requeriment del professor	Ind.- C1 Col.- C2	
<u>CATEGORIA B</u>		
RESPON		
- Per reproduir elements sobre el tema a partir d'una narració (conte, història) realitzada pel professor	B1	
<u>CATEGORIA D</u>		
RESPON		
- Amb una intervenció	Ind.- D1 Col.- D2	
<u>CATEGORIA O</u>		
REPRODUEIX		
- La seva pròpia intervenció	Ind.- O1 Col.- O2	
<u>CATEGORIA H</u>		
SOL.LICITA		
- Aportació d'informació per part del professor	Ind.- H1 Col.- H2	



CATEGORIA L

## APORTA

- |  |                      |
|--|----------------------|
| - Elements sobre el tema sense sol.licitació del professor | Ind.- L1<br>Col.- L2 |
|--|----------------------|

CATEGORIA K

## MANCA

- |   |                    |
|---|--------------------|
| - De resposta a la pregunta del professor | Ind.- 0<br>Col.- K |
|---|--------------------|

CATEGORIA E

## INTERVE

- |  |                      |
|--|----------------------|
| - Per captar l'atenció del professor en una conversa col.lectiva | Ind.- E1<br>Col.- E2 |
|--|----------------------|

QUADRE 58. Resultats totals per a les categories dels alumnes.

1a1	3	1a2	1
1b1	5		
1c1	-	1c2	-
1d1	11	1d2	6
1f1	2	1f2	2
1f3	-	1f4	1
1g1	1	1g2	1
1h1	2	1h2	4
1e1	6	1e2	4
	30		19
	49		

3	12		
4a2		-	
4b1	9	4b2	4
4e1	2	4e2	-
4f1	2	4f2	5
4g1	-	4g2	-
4g3		-	
4j1	-	4j2	-
	25	-	9
	34		

5a1	5	5a2	-
5a1R	1	5a2R	-
5b1	9	5b2	5
5b1R	-	5b2R	-
5c1	-	5c2	4
5c1R		-	
6		4	
7		-	
	15	4	9
	28		

M1	-	M2	-	-
C1	62	C2	15	77
B1		-		-
D1	7	D2	9	16
O1	11	O2	-	-
H1		H2	-	11
L1	26	L2	1	27
K	1			1
E1	2	E2	1	3
	108		26	135

TOTAL 246	111	M.	45%
	135	A1.	55%

## ANALISI DE RESULTATS.

Hi observem una proporció que oscil·la entre el 45% i el 55% de les intervencions del mestre i dels alumnes a favor d'aquests, el que significa un índex de participació elevat per part dels alumnes.

Comparant globalment aquesta dada amb els resultats de Flanders d'un 70-30 a favor del mestre, la conclusió és evident: ens trobem davant d'uns models de mestre oposats. Si les conclusions d'en Flanders corresponien a un model de mestre "expositiu" i "magistral", l'observació que ara esmentem correspon a un tipus de mestre que el que cerca no és tan sols transmetre conceptes en el sentit clàssic de la idea, sinó intentar que mitjançant una sèrie de motivacions i recursos, els alumnes parlin i participin, fet relacionat amb l'objectiu de la classe, el qual s'enca-minava a realitzar un diàleg sobre l'observació d'unes làmines d'un conte i a transmetre uns conceptes determinats que ja eren coneguts pel mestre: el que importava en aquesta classe radicava en el plantejament que els alumnes hi participessin per ells mateixos, a més del fet de la transmissió de coneixements en un camp determinat.

Aquesta participació dels alumnes significà una resposta, en aquest cas, l'ús d'uns recursos verbals per part del mestre que ara esmentarem. Aquests giraven a l'entorn de la reproducció de les paraules o les idees de l'alumne amb afegiment o no de sol·licituds, tipologies diferents de la categoria 1, la qual cosa

representa un 44% de les seves intervencions. Les aportacions, que són incloses a la categoria 4 i suposen el 20% de les intervencions que trobem a la categoria 5 i que significa el 21'5% del percentatge total.

En tot cas, el que cal és remarcar el fet que la utilització d'aquests recursos per part del mestre es dirigeixin a intentar que l'alumnat s'interessi pel tema tractat, bé sigui aportant-ne elements, o bé intentant que siguin els alumnes qui els aportin.

També és remarcable que el mestre contesti només, tal i com es pot apreciar a la categoria 6, a quatre requeriments dels alumnes, mentre que el total d'intervencions d'aquests van dirigides, més o menys directament, a respondre el mestre; això és el que veiem a les categories B, C, D i M, les quals suposen el 69% de les intervencions dels alumnes. Aquesta constatació ens mostra que els objectius del mestre respecte la participació d'aquests correspon a l'activitat verbal dels alumnes: les sol·licituds d'informació al mestre (H), i les aportacions a la mateixa (L) per part de l'alumne, sense un requeriment del mestre, representen un 28% de les intervencions.

Hem de tenir en compte que el mestre dirigeix tot el desenvolupament de la conversa, aquesta és una de les "regles del joc" citades per en Bellack, de manera que intenta que els alumnes hi participin, mitjançant les diverses modalitats verbals.

Cal assenyalar que les produccions verbals dels alumnes de 5 anys no poden correspondre en la mateixa proporció a les de l'adult, per raons òbvies. Els alumnes de 5 anys hi intervenen espontàniament, sobretot per requerir i demanar informació al mestre.

Per acabar, ens referirem a les altres categories i tipologies, la presència de les quals és més puntual, en el sentit que ho és respecte a la seva funció pròpia, fet gens estrany: les marques d'atenció i d'aprovació, englobades en la categoria 3, tot just suposen un 11% del percentatge total de comunicacions, això obeeix, evidentment, al fet de centrar de nou l'atenció de l'alumne en moments de dispersió.

Es important saber que l'estructura de la classe, el discurs, l'encadenament del torn de paraula, en definitiva, tot, estan en funció de l'interès que el mestre, que de nou se'ns presenta com el veritable director de joc, manifesta per fer intervenir els infants. Així, si bé sembla que faltin els elements que són típics en qualsevol discurs (iniciació, desenvolupament-conclusió), podem argumentar que hi ha un discurs veritable, en el sentit magistral de la paraula i una sèrie d'intervencions dirigides a establir el diàleg, amb una breu introducció (el recordatori d'una activitat paral·lela anterior), un desenvolupament que representa el cos i l'objectiu de la classe, i una activitat de conclusió-resum-treball pràctic, en aquest cas la realització d'un dibuix podria ser-ne un exemple.

QUADRE 59: Anàlisi de resultats.

A = TORNOS DE PARAULES DELS INTERCANVIS ENTRE ENSENYANT I ALUMNES

B = CORRESPONDENCIA INTERVENCIONS ENSENYANT

<u>A</u>	<u>ESTRUCTURA INTERACTIVA</u>	<u>B</u>
1	B1c	1
2	B1a	2
3	A3b	3-4
4	A2b	5-6
5	A1b	7
6	A1b	8
7	B4d	9-11
8	F1c	12
9	F1e	13
10	A1b	13
11	A2e	14-16
12	F1b	17-18
13	A3b	18-20
14	F1c	21-23
15	F1c	24
16	B1b	25
17	F3a	26
18	A2a	26
19	A2a	27
20	A2a	28
21	A2a	29
22	A2a	30
23	A1b	31
24	B2c	32-34
25	F1e	35
26	A2a	35-36
27	A1b	37
28	A1b	38
29	A2f	39-40
30	A1a	40
31	A2a	41-44
32	A1b	45

33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71

A1b
A1b
A1b
B1a
F1c
F1b
F3b
F1d
A2b
A2a
A2a
A2f
B1a
F1e
A3b
F2b
A2a
A2f
A4b
B1a
A1b
B1a
F2a
F3a
A1b
A1b
A4c
F2a
F2b
F1b
F2a
F3b
F1a
F3a
F1a
F1a
F3a
B1a
F1a

46
47
48
49
50
51-52
53
54-55
55-56
56-57
57-59
59-60
60
60
61-62
63
64
64
65-66
67
68
69
70
71
71
72
73-74
75
76-77
78
79-80
81
82
83
84
85
85
86
86

72
73
74
75
76
77
78
79
80

F2b
F2a
F3b
B1a
F3a
F1e
A2f
F2a
F2a

87
88-89
90
91
92
92
93-94
95-96
97

TOTAL TIPOLOGIES = 80



QUADRE 60. Repartició de les estructures interactives.

	A1a	A1b	A2a	A2b	A2e	A2f	A3b	A4b	A4c	TOTAL A	%
	1	13	10	2	1	4	3	1	1	36	45
TOTAL	14		17				3	2			

	B1a	B1b	B1c	B2c	B4d	TOTAL B	%
	7	1	1	1	1	11	13'75
TOTAL	9			1	1		

	F1a	F1b	F1c	F1d	F1e	F2a	F2b	F3a	F3b	TOTAL F	%
	4	3	4	1	4	6	3	5	3	33	41'25
TOTAL	16					9	8				

TOTAL DE TIPOLOGIES → 80

El quadre 60 ens mostra la repartició en nombre de les distintes estructures interactives en la situació comunicativa estudiada.

Sobre un total de 80 regularitats interactives que hem posat en evidència, el 45% corresponen a l'estructura que hem anomenat A, en la qual el professor inicia en el diàleg a l'aula, el torn de paraules mitjançant la sol·licitació de la intervenció verbal dels alumnes, mentre que, per cloure l'activitat utilitza diverses modalitats diferents:

- L'alumne tanca el torn per mitjà d'una resposta.
- El professor reproduïx la resposta de l'alumne.
- El professor reproduïx la resposta de l'alumne i hi afegeix una marca, o bé una aportació d'informació, o sol·licita.
- El professor marca, o bé, marca i, a més, fa una aportació d'informació.

#### Exemple nº 1

Ala: Sol·licita

En.- "Muy bien, ¿Sonia, tú qué ves aquí?"

Al.- "....."

En.- "¿Sonia, qué ves?"

(Int. 40)

#### Exemple nº 2

Alb: Sol·licita → resposta

En.- "Esta niña ¿se llama Cristina?"

Al.- "No, no, Ana"

(Int. 7)

#### Exemple nº 3:

A2a: Sol·licita → resposta → reproduïx

En.- "¿Pablo, ves algo más en la lámina?"

Al.- "Sí, las nubes"

En.- "Las nubes ve Pablo"

(Int. 28)

Exemple nº 4:

A2b: Sol.licita → resposta → reproduceix i marca

En.- "Hay un niño por aquí, mira. ¿Dónde está el niño?"

Al.- "Está en el árbol"

En.- "Debajo del árbol, muy bien"

(Int. 5-6)

Exemple nº 5:

A2e: Sol.licita → resp.gral. → sol.licita —  
→ resposta → reproduceix i marca

En.- "Por qué es verano?"

Al.- "Primavera"

En.- "Primavera...¿por qué?"

Al.- "Porque nacen las flores"

En.- "Nacen las flores, muy bien"

(Int. 14-16)

Exemple nº 6:

A2f: Sol.licita → resposta → marca

En.- "Sandra, ¿Qué más?"

Al.- "Ana está con su mamá y le está dando las flores"

En.- "Muy bien"

(int. 39-40)

Exemple nº 7:

A3b: Sol.licita → resposta → reproduceix i sol.licita

En.- "A ver, ¿qué hay aquí?"

Al.- "Una niña cuando se sienta"

En.- "Una niña, ¿cómo se llama esta niña?"

(Int. 3-4)

Exemple nº 8:

A4b: Sol.licita → resposta → marca i aporta

En.- "Bien... ¿Cuál os gusta más: el de Carmen o el de Iván?"

Al.- "Carmen" "No, Iván" "Carmen" "No, no"

En.- "Vale, vale, escogemos el de Iván"

(Int. 65-66)

Exemple nº 9:

A4c: Sol.licita → resposta → reproduceix, marca i aporta

En.- "¿Para qué son estos cuatro trozos?"

Al.- "Para dibujar el cuento"

En.- "Para dibujar el cuento, muy bien. Entonces yo reparto y después cada uno me dibujará las escenas del cuento que hemos contado"

(Int. 73-74)

En segon lloc, trobem un 13% de l'estructura interactiva que hem categoritzat com B, el funcionament de la qual, queda il.lustrat en els següents exemples:

Exemple nº 10:

B1a: Aporta

En.- "La Ana que se comía la manzana. Vamos a hacer otro, vamos a buscar un título y vamos a buscar los demás eh, vamos a ver. Fijáos bien"

(Int. 2)

Exemple nº 11:

B1b: Aporta i sol.licita

En.- "Un árbol, vamos a ver, sentaos, sentaos, mirar, si no chillamos tanto y levantamos la mano cuando queremos hablar. Pablo, por favor, siéntate, Felipe"

(Int. 25)

Exemple nº 12:

B1c: Aporta i solilicita → resposta

En.- "Mirad, hoy vamos a explicar los cuentos con aquellos grabados que tenemos. Sabéis que hemos hecho alguna vez eso. ¿Os acordáis del que hicimos? ¿Cómo se llamaba aquel que hicimos? "

Al.- "Sí, aquel del niño que se comía la manzana"

(Int. 1)

Exemple nº 13:

B2c: Aporta i sol.licita → resposta  
 → Reprodueix i sol.licita → resposta  
 → reprodueix i aporta

En.- "Fijaos, hay humo ¿y si hay humo qué pasa?"

Al.- "Hay alguien"

En.- "Que hay alguien dentro, y ¿qué está haciendo?"

Al.- "Comida"

En.- "La comida, con el fuego, eh"

(Int. 32-34)

Exemple nº 14:

B4d: Aporta i sol.licita → resposta general  
 → reprodueix i sol.licita → resposta  
 → reprodueix i marca

En.- "Vale, a éstalle vamos a poner Ana. ¿Y Ana en el centro qué tiene?"

Al.- "Flores"

En.- "Flores ¿Y qué más tiene? ¿Qué más tiene? ¿Qué más hay?"

Al.- "Nubes"

En.- "Nubes, muy bien"

(Int. 9-11)

En aquest comportament del mestre observem que sempre comença el torn de paraula realitzant una aportació d'informació sola o amb afegiment de sol.licitació de l'alumne, i, finalitza el torn utilitzant una sol.licitació d'informació, una reproducció de la

resposta de l'alumne amb una aportació d'informació o una reproducció amb una marca.

En darrer lloc mostrarem els exemples que fan referència a l'estructura F, que es produeix en un 41'25% de les comunicacions.

En aquesta modalitat interactiva qui inicia el diàleg és l'alumne. Observem els exemples següents:

Exemple nº 15:

F1a: Aportació → Marca

Al.- "Seño y yo"

En.- "Oh!, qué bonito, muy bien, Iván, continúa"

(Int. 82)

Exemple nº 16:

F1b: Aporta → reproduueix i sol.licita → resposta → marca

Al.- "Seño, no tengo punta"

En.- "No tienes punta, ¿y maquineta tampoco?"

Al.- "No"

En.- "Mecachis"

(Int. 73)

Exemple nº 17:

F1c: Aporta → reproduueix i marca

Al.- "Yo veo que Ana le da las flores a su madre"

En.- Ves que Ana le da las flores a su mamá, bien, bien"

(Int. 71)

Exemple nº 18:

F1d: Aporta → sol.licita → resposta → reproduceix

Al.- "Està molt lluny"

En.- "Pero, ¿dónde está el niño?"

Al.- "En el árbol"

En.- "¿Subido en el árbol?"

(Int. 73-74)

Exemple nº 19:

F1e: Aportació → sense resposta (mestre)

Al.- "Porque están los padres de Ana"

En.- "-"

(Int. 35)

Exemple nº 20:

F2a: Aporta → aporta

Al.- "Y ahora qué hago"

En.- "Tienes que dibujar el cuento en cada uno de los trozos"

(Int. 88-89)

Exemple nº 21:

F2b: Aporta → reproduceix/aporta/sol.licita  
→ resposta → reproduceix

Al.- "Seño, hay cuatro mesas"

En.- "Hay cuatro mesas y tenemos cuatro láminas, o sea hay una lámina para cada mesa !sentaos, no os peleéis! ¿A nadie se le ocurre otro título al cuento?"

Al.- "Ana está cogiendo flores"

En.- "Ana está cogiendo flores y Ivan nos ha dicho, Ana le da flores a su madre"

(Int. 63-64)



Exemple nº 22:

F3a: Aporta → sol.licita

Al.- "Se ha roto la forma"

En.- "Anda, a trabajar, va, Juan Antonio, que después te quedarás el último"

(Int. 83)

Et:

Exemple nº 23:

F3b: Aporta → marca i sol.licita

Al.- "El dibujo lo hacemos dónde?"

En.- "Mirá, uno, dos, tres, cuatro, en los cuatro trozos. Martes, día 10 de, te falta poner noviembre de 1981, muy bien"

(Int. 81)

Com hem il.lustrat amb els exemples presentats, en les seves intervencions, el mestre utilitza diverses solucions per a respondre a l'alumne:

- Marca.
- Reprodueix i sol.licita.
- Marca i reprodueix.
- Sol.licita.
- Sense resposta.
- Aporta.
- Marca i sol.licita.