

de paper  
(10446)

610<sup>1</sup>

# LA PARLA A LA CLASSE

(anàlisi del discurs interactiu)

**Autor: Núria Saló i Lloveras.**  
**Adreça: Plaça 11 Setembre, 2**  
**08291 RIPOLLET**

**Gener, 1989**

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 al menys 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 perquè 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 sabut conquerir en el seu esdevenir biològic i històric.

(Tulio de Mauro. Guía para el uso de la palabra. 1982)

Al Màxim, a l'Enric i a l'Andreu.

## INDEX

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓ.....   | 9  |
| 1.1. Plantejament del treball.....  | 10 |
| 2. UNA PROPOSTA DE MODEL D'ANÀLISI DEL DISCURS<br>INTERACTIU A LA CLASSE.....     | 16 |
| 2.1. Model d'anàlisi interactiu a la classe.....                                  | 16 |
| 3. L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA.....  | 20 |
| 3.1. L'educació del parlar.....   | 20 |
| 3.2. El text oral.....  | 23 |
| 3.2.1. Comunicació, parla i diàleg.....   | 23 |
| 3.2.2. Els objectius del parlar i l'escoltar.....                                 | 28 |
| 3.2.3. La recerca en el text oral.....  | 29 |
| 3.2.4. L'estudi del diàleg.....   | 30 |
| 3.2.5. Les preguntes a la classe.....   | 31 |
| 3.3. Discurs i text.....  | 34 |
| 3.3.1. La història recent.....  | 34 |
| 3.3.2. Discurs i text.....  | 34 |
| 3.3.3. El model explicatiu del funcionament<br>del discurs de J.P. Bronckart..... | 39 |
| 3.3.4. El model de D. Shiffrin.....   | 44 |
| 3.3.5. La tipologia textual.....  | 45 |
| 4. DIMENSIONS CONCEPTUALS EN L'ANÀLISI DEL<br>DISCURS: MARC TEÒRIC                |    |
| 4.1. Estructura d'acció.....  | 47 |
| 4.1.1. La lingüística pragmàtica.....   | 47 |
| 4.1.1.1. Els actes de parla.....  | 47 |
| 4.1.2. Les funcions comunicatives.....  | 50 |
| 4.2. Estructura interactiva.....  | 53 |
| 4.2.1. Les màximes de la conversa.....  | 53 |
| 4.2.2. Els analistes de la conversa.....  | 54 |
| 4.2.3. L'etnografia de la comunicació.....  | 54 |
| 4.2.4. L'etnometodologia.....   | 57 |
| 4.2.5. La interacció conversacional.....  | 58 |
| 4.2.6. L'estructura seqüencial del discurs: la                                    |    |

|  |     |
|--|-----|
| sequència conversacional. L'anàlisi del<br>funcionament dels torns de parla.....           | 58  |
| 4.2.7. La sociolingüística conversacional.....   | 62  |
| 4.3. L'estructura ideacional.....  | 65  |
| 4.3.1. La circulació de la informació.....   | 65  |
| 4.3.2. La categorització temàtica.....   | 66  |
| 4.4. L'aportació de la psicologia.....   | 68  |
| 4.4.1. La psicologia del llenguatge.....   | 68  |
| 4.4.2. La gènesi de les conductes dialogals.....   | 69  |
| 4.4.2.1. L'adquisició de la competència<br>del parlar i de l'escoltar.....                 | 69  |
| 4.4.2.2. El paper i la intervenció de l'adult<br>en l'aprenentatge i en la interacció..... | 70  |
| 4.4.2.3. L'adequació a la comprensió dels<br>significats en la interacció.....             | 77  |
| 4.4.3. La regulació comunicativa.....  | 81  |
| 4.4.3.1. La regulació de la llengua com<br>instrument d'acció.....                         | 81  |
| 4.4.4. Les aportacions de Vigotski.....  | 87  |
| 4.4.4. L'aportació de la Psicologia Cognitiva.....   | 89  |
| 5. L'ESTUDI EMPÍRIC  |     |
| 5.1. La recerca en la interacció a la classe.....  | 92  |
| 5.1.1. Els models d'anàlisi del discurs.....   | 95  |
| 5.1.2. La recerca educacional.....   | 101 |
| 5.1.3. La corrent sociolingüística.....  | 104 |
| 5.1.4. La recerca en la pedagogia del text.....  | 105 |
| 5.2. Procediment metodològic.....  | 108 |
| 5.2.1. Mostra.....   | 110 |
| 5.2.2. Transcripció.....   | 110 |
| 5.2.3. Construcció de les unitats d'anàlisi.....   | 111 |
| 6. L'ANÀLISI DE LES DADES.   |     |
| 6.1. Les activitats de parla.....  | 114 |
| 6.1.1. Objectius plantejats pel mestre.....  | 115 |
| 6.1.2. Descripció dels temes.....  | 117 |
| 6.2. L'ús de la llengua per part del mestre i de l'alumne.....                             | 120 |
| 6.2.1. Les accions discursives.....  | 120 |
| 6.2.1.1. Anàlisi quantitatiu i comentari.....  | 121 |
| 6.3. L'ús de la parla per part del mestre.....   | 123 |
| 6.3.1. Planifica, organitza i anticipa l'activitat de la classe.....                       | 123 |
| 6.3.2. Concreta l'acció dels alumnes de forma immediata.....                               | 126 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.3.3. Indica al grup la cloenda de l'activitat.....  | 128 |
| 6.3.4. Indica la situació física en l'espai de la classe.....   | 128 |
| 6.3.5. Centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic.....  | 129 |
| 6.4. Requereix als alumnes que parlin sobre la pròpia activitat o l'activitat del grup.....                                   | 131 |
| 6.4.1. Proporciona explicacions o comentaris sobre l'experiència passada o present.....                                       | 133 |
| 6.4.2. Relació entre l'acció present i els fets ocorreguts en el context extra-escolar.....                                   | 133 |
| 6.4.3. El professor al·ludeix a l'experiència d'un alumne en concret en relació a activitats d'organització de la classe..... | 134 |
| 6.4.4. Requereix dels alumnes que parlin sobre la pròpia activitat o l'activitat del grup.....                                | 135 |
| 6.4.5. L'alumne explica i relaciona la seva experiència amb les activitats de la classe.....                                  | 136 |
| 6.4.6. Requereix l'expressió d'intervencions i sentiments de l'alumne.....  | 139 |
| 6.5. Requeriments individuals o al grup per descriure, explicar o relatar.....  | 142 |
| 6.5.1. Les preguntes a la classe.....   | 144 |
| 6.5.1.1. Anàlisi de l'ús dels requeriments d'acció i informació.....  | 144 |
| 6.5.2. Requereix als alumnes que comparin entre elements absents i presents de la classe.....                                 | 146 |
| 6.5.3. Requereix dels alumnes l'acció d'explicar, relatar, o descriure.....   | 147 |
| 6.6. Aportació de nova informació.....  | 154 |
| 6.7. Comentaris, síntesis, repeses i reformulacions del discurs de la classe.....   | 156 |
| 6.7.1. Aportació de nous significats en forma de síntesi.....   | 158 |
| 6.7.2. Proporciona als alumnes explicacions i informacions complementàries.....   | 159 |
| 6.8. Valoració i expectativa envers l'activitat dels alumnes.....   | 165 |
| 6.9. L'ús de la parla per part de l'alumne.....   | 167 |
| 6.9.1. Denominacions.....   | 168 |
| 6.9.2. Parlar per descriure, relatar o explicar.....  | 173 |
| 6.9.3. Respostes Si-No.....   | 177 |
| 6.9.4. Descripció i explicitació de la pròpia acció.....  | 177 |

Voldriem expressar el nostre reconeixement a totes aquelles persones i institucions que han col·laborat en la realització d'aquest treball.

En primer lloc, a la Fundació Bofill per la seva confiança i ajut. Un agraïment especial al Professor J.P. Bronckart que n'ha estat guia i inspiració, pel seu suport constant; al Dr. M. Siguan, per les seves suggerències i indicacions; al Professor F. François, que ha contribuït a enriquir considerablement la recerca efectuada.

Hem d'esmentar, també, les orientacions i consells del Dr. M. Llobera, així com, la contribució del Dr. H. Boada, la qual ha estat molt profitosa per la definitiva elaboració d'aquest estudi.

Hem de donar gràcies, a més, a les escoles que hi van participar, als seus respectius mestres i alumnes, els quals ens van permetre observar la seva tasca docent.

## 1. INTRODUCCIÓ:

L'objectiu del llibre que presentem és el de descriure i copsar alguns dels contextos educacionals destinats explícitament a l'educació del parlar. L'estudi s'ha realitzat en els cursos de Primer i Segon de Parvulari i, Primer i Segon D'EGB, pertanyents a quatre escoles de Barcelona i el seu cinturó industrial.

Per convertir aquest estudi en una eina de reflexió destinada a diferents públics interessats en aquest tema (mestres, formadors, educadors, lingüistes, etc...), hem intentat presentar un primer inventari en relació als components de la parla i el funcionament del discurs a la classe; en aquest sentit ens hem referit a les teories i aproximacions que des de la nostra perspectiva, creiem són necessàries de conèixer, breument en els seus aspectes més fonamentals, per fer una aproximació a l'estudi del context educacional de parla.

La nostra intenció és proporcionar al lector una visió globalitzada i una informació integrada, detallada i breu, tant de les principals concepcions vigents actualment en aquest camp com del procés de realització de l'estudi empíric.

Les diferents modalitats d'ús del parlar constitueixen un dels camins per introduir als alumnes en les diferents possibilitats d'aprenentatge i de creació dels sabers i a les diferents formes de pensar. Parlar és la forma més bàsica en què la llengua es manifesta, una de les maneres més usuals de comunicar i la forma més fonamental d'expressió.

Parlar és una activitat indispensable per la vida quotidiana, activitat subjecte a constant evolució i canvi, en un moviment continuat d'aprenentatge. La parla funciona, s'estructura i ocorre a través del diàleg, aquest és el resultat de l'activitat verbal dels parlants, en la qual, mitjançant una acció amb objectius comuns, un actua sobre l'altre.

Quan parlem ens dirigim a algú, parlem d'una realitat (referent) que és coneguda o produïda recíprocament en un determinat context físic o mental en que regeixen unes normes i valors socials; parlar per la seva acció mateixa esdevé comunicació i representació al mateix temps.

Aquesta interacció possibilita la construcció dels significats, a partir dels referents sobre els quals es parla (significats que inclouen conceptes, experiències, etc...), intersubjectius de cada parlant, en cada situació concreta i delimitada de comunicació. Aquest fet permet als infants dirigir l'atenció envers el coneixement de la realitat que els envolta, així



mental en que regeixen unes normes i valors socials; parlar per la seva acció mateixa esdevé comunicació i representació al mateix temps.

Aquesta interacció possibilita la construcció dels significats, a partir dels referents sobre els quals es parla (significats que inclouen conceptes, experiències, etc...), intersubjectius de cada parlant, en cada situació concreta i delimitada de comunicació. Aquest fet permet als infants dirigir l'atenció envers el coneixement de la realitat que els envolta, així com autoregular i controlar les seves accions, intervencions i experiències.

Participar en espais d'ús de la llengua, en diàlegs, és una de les condicions perquè l'aprenent, infant o adult, pugui cooperar en l'apropiació i la construcció dels instruments culturals. Ara bé, quan l'infant comença l'escolaritat ha construït una certa competència comunicativa i interactiva que depèn, en gran mesura de les possibilitats que ha tingut d'utilitzar la llengua en les distintes situacions culturals en el context social i familiar en què ha crescut. La precocitat en l'ús de les habilitats comunicatives es mostra al llarg de diversos i variats estudis, els quals coincideixen en considerar el període de dos a quatre anys d'una importància capital per l'adquisició no només de les estructures sintàctiques, sinó també dels coneixements pragmàtics en relació a les normes i regles de funcionament dels diàlegs, per la qual cosa disposen de procediments verbals per modificar les seves intervencions adaptant-les a les necessitats dels interlocutors, adults o nens.

Les distintes formes i estructures de les interaccions socials en les diverses comunitats culturals promouen i permeten un ús de la llengua que prové de cada pràctica social organitzada (família, escola, institucions diverses, etc.), és a dir, que les interaccions verbals entre generacions, les diverses modalitats en què els adults interaccionen amb els nens, tenen una influència decisiva en el desenvolupament del llenguatge privat o interior, el qual quan s'interioritza en el procés de creixement de l'infant, esdevé el fonament del pensament.

### **1.1. PLANTEJAMENT DEL TREBALL**

Tota proposta d'actuació educativa ha de referir-se, en primer lloc, a un marc de referència psicopedagògic concret, a uns objectius educatius i a una concepció del funcionament de l'aula que orientin l'acció didàctica, la qual cosa significa recórrer un llarg camí en escatir, concretar i establir el

l·ligam entre una pràctica pedagògica que al·ludeixi als diferents elements teòrics des d'una perspectiva actualitzada, interdisciplinària i globalitzada, a partir d'una concepció constructivista i interaccionista de l'educació, els procediments, estratègies, habilitats i tècniques que són requerides als mestres i als aprenents per tal de desenvolupar i desplegar adequadament les diferents àrees d'experiència, en relació a cadascuna de les activitats didàctiques.

Donat que sabem que les fonts de coneixement de l'aprenent, adult o infant, són la seva experiència personal i aquella que li proporciona el context socio-cultural en el que viu, i que són sers actius amb capacitat de construir el seu coneixement, cal, en ordenar el procés educatiu, procedir a una intervenció del professor en què la seva actuació professional i tècnica permeti activar i guiar l'aprenentatge verbal dels aprenents de manera organitzada i deliberada, envers l'extensió i l'ampliació del coneixement, la qual cosa requerirà regular l'activitat de la classe mitjançant estratègies d'actuació adequades i adaptades que es concretin en la creació i gestió de situacions didàctiques d'aprenentatge significatiu susceptibles d'aportar canvis reals en llur desenvolupament.

Per poder conèixer el nivell de desenvolupament actual de l'aprenent, infant o adult, així com el seu nivell potencial, cal realitzar un treball interdisciplinari entre professors i psicopedagogs en el qual els avenços de la psicologia, la pedagogia, la lingüística i la didàctica puguin concretar-se en la pràctica pedagògica quotidiana a les classes. En aquest sentit, partim d'una concepció de la classe com una unitat en que tots els elements que hi intervenen, mestres, aprenents, organització, metodologia, continguts, materials, etc., són en interacció, i és en aquest context interactiu on s'emmarca i creix l'acció d'aprendre.

L'educació lingüística constitueix un dels fonaments de qualsevol renovació pedagògica perquè representa un instrument, el llenguatge, que s'utilitza al mateix temps per comunicar-se, per comprendre i dominar la realitat i per expressar el pensament. Així mateix, les significacions que vehicula formen part de la producció socio-històrica que es transmet a l'individu i que existeix anteriorment al seu creixement personal, les quals ha d'adquirir i apropiat-se en els diferents contextos on podrà utilitzar-les de forma instrumental.

Si el llenguatge no es desenvolupa suficientment constitueix posteriorment un dèficit en les capacitats de creativitat i d'elaboració científica i intel·lectual, en les adquisicions a nivell cultural i en la participació en tots els processos de producció les relacions socials.

Aconseguir una normalització en l'ús de la llengua significa no només

treballar els aspectes normatius i de promoció de l'extensió d'aquest ús, sinó també promoure i proporcionar al ciutadà instruments d'aprenentatge eficients i eficaços, de caire científic i avançat, que permetin el seu progrés en l'adquisició de les capacitats i habilitats lingüístiques i comunicatives més bàsiques: saber parlar, saber escoltar, saber llegir i saber escriure, en relació a un determinat context, social, cultural i científic, donat que el llenguatge s'ha d'utilitzar i aprendre com a instrument cultural i de socialització.

Ens preguntem quines són les característiques i estructura del diàleg interactiu, el diàleg per ensenyar, en les situacions escolars col·lectives d'ensenyament-aprenentatge? Quin ús de la llengua oral (textos) promouen i planifiquen els mestres i quines estratègies apliquen; què fan quan parlen i quines accions fan fer, models o sistemes, que utilitzen per guiar i ajudar i activar la participació dels alumnes en la construcció efectiva dels aprenentatges i en el desenvolupament de les activitats científiques, és a dir, en el discurs didàctic,? Quin tipus de coneixement, és a dir, quina informació és introduïda en cada seqüència didàctica. Quins són els pensaments pedagògics, intencions, finalitats, dels mestres en relació a les conductes comunicatives? Amb quins objectius instruccionals parla el mestre? Quins significats són construïts, negociats, en el transcurs dels bescanvis entre mestre i alumnes? Quins procediments d'ús de la parla utilitzen per sistematitzar i seqüenciar el procés d'apropiació dels significats en la interacció comunicativa?

Quins procediments d'aproximació, suport, són i han estat usats en la interacció amb els infants? 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? A partir de quines pràctiques socials i culturals s'han anat construïnt els usos cognitius de la llengua? Com interrelacionar l'acció concreta de l'adult -mestre amb els objectius educatius i amb els conceptes teòrics adients?, i, així podríem anar formulant tota una sèrie de preguntes, encara de difícil resposta.

L'estudi de l'actualització de l'activitat verbal a nivell teòric-pràctic en les diferents condicions de producció pròpies de cada context d'enunciació consisteix a treballar a partir de la pràctica i de l'acció en un marc teòric i metodològic explícit i determinat, a reflexionar sobre els avenços actuals, i plantejar alternatives adequades, per tal d'aconseguir uns paràmetres que ens permetin identificar elements i seqüències aplicables an el marc de la classe.

Els intents empírics de conèixer nous espais d'ús de la parla porten

implícit el risc de cada descripció dels fets que configuren una realitat.

La consideració del context 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 de les situacions comunicatives, els objectius, i intencions, així com els significats culturals i els coneixements que són construïts donen lloc a processos en els quals la parla i el discurs es produeixen de forma particular.

El procés de producció d'un diàleg està format per aquest conjunt d'estratègies que utilitzem per produir un text oral; aquestes estratègies en el marc del discurs didàctic són la manifestació de la gestió, orientació i planificació de les diferents unitats discursives que fan els mestres i alumnes quan parlen en qualsevol de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

En l'actualitat, però, no es pot parlar d'una teoria coherent en relació a la didàctica de la llengua com a disciplina (Giordan, 1987; Chevallard, 1985; Bronckart, 1987), donat que comptem amb un cos de coneixements de caràcter eclèctic, a nivell descriptiu més que explicatiu o prescriptiu, que prové, en general, de diferents disciplines i conceptes pertanyents a perspectives teòriques i metodològiques les quals ens permeten assolir una aproximació holística als fenòmens lingüístics i conèixer parcialment el funcionament i la gran complexitat de la comunicació i de la interacció verbal en el marc de l'educació. En totes aquestes aportacions s'observen aspectes que es sobreposen i s'entrecreuen.

Tot i això, exposarem aquelles aportacions i conceptes i models referents a l'estudi dels fets lingüístics que creiem són imprescindibles per configurar un marc descriptiu, unificat i integrador d'aquests diferents instruments d'anàlisi i que, al mateix temps, considerem útils i rellevants per anar elaborant una proposta d'educació lingüística.

Malgrat que existeix a casa nostra una notable literatura sobre el tema, no disposem de gairebé d'estudis empírics ni de models aplicats des d'aquesta perspectiva.

Hem realitzat un procés de recerca inductiu en relació a cercar els indicadors pertinents que ens permetessin relacionar les pròpies interpretacions i conceptualitzacions amb la situació empírica estudiada.

El procés d'interpretació i de comprensió d'unes dades estretes de la realitat per tal d'aconseguir intentar convertir-les en un marc coherent que ens permeti, a nosaltres i a d'altres, procedir a una aproximació descriptiva i explicativa adequada, constitueix un llarg procés d'adaptació, tant als coneixements que suposadament pertanyen al camp

teòric i a idees directrius, com a l'anàlisi empírica que es va realitzant.

Un dels nostres interessos més clars era el pensar que el discurs de l'alumne no podia ser estudiat de forma aïllada respecte al del mestre i de les situacions de producció, donat que el mestre té un paper principal en l'orientació, gestió i planificació del discurs.

Saber quins usos culturals, socials i científics són seleccionats i aplicats pels mestres a través de la llengua per tal de ser elaborats col·lectivament i individualment.

Conèixer quines activitats els professors dissenyen, preparen, preveuen i gestionen per tal d'activar l'activitat verbal dels alumnes, la qual cosa significa conèixer les condicions actuals de pràctica del llenguatge a l'escola, és a dir, el context discursiu i educacional, en què l'alumne desenvolupa les seves habilitats lingüístiques i comunicatives, i adapta la seva pròpia acció al marc interactiu que se li proposa.

Identificar i descriure els pensaments pedagògics i les formes d'intervenció del professor que esdevenen estratègies didàctiques en la producció de textos orals i escrits.

La intervenció del professor ha de promoure diferents modalitats d'interacció i crear situacions pedagògiques que permetin l'emergència de les concepcions dels aprenents mitjançant una sèrie de procediments d'argumentació (confrontació de les diferents opinions, de contradicció), de qüestionament (diferents tipus de preguntes), de descripció, d'incitació a la recerca i a l'acció, en funció d'uns objectius educatius concrets, per tal d'aconseguir la creació de nous coneixements; fomentar una veritable interacció entre el desenvolupament del pensament científic i les aportacions de les diferents formes (oral i escrita, imatges, produccions gràfiques, etc...), i models de comunicació (les estratègies de la conversa, del discurs, etc...); proporcionar la informació que considera apropiada en cada situació pedagògica; definir les seqüències d'aprenentatge en relació a les seqüències didàctiques; planificar, orientar i enfocar el diàleg per ensenyar mitjançant la seqüenciació temporal de l'estructura discursiva, és a dir, els trets essencials de la intervenció del professor i dels alumnes, les unitats discursives d'interacció; conèixer l'estructura seqüencial del discurs, i els organitzadors textuais lligats a cada situació de comunicació: torns de parla ordenats i successius, distintes modalitats d'intervencions (actes), intercanvis, i d'enllaç entre els torns de parlants, mestres i alumnes, el perquè es parla o s'escriu?, la finalitat del text produït (informar, demanar, argumentar, descriure, planificar, etc...), la relació al discurs de l'altre, acció mútua de la interacció (actes, funcions), de què es parla o

s'escriu, la selecció i seqüenciació dels significats implicats en els sabers, la categorització temàtica d'esdeveniments, fets, estats, transformacions, etc..., basats en una comunicació informal, situacions familiars o aspectes relatius al discurs formal, conceptes científics, i les unitats lingüístiques pròpies de cada text.

En les situacions educatives, l'aprenent trobarà unes condicions de pràctica de la llengua distintes de les altres institucions, condicions que deriven de l'estructura i organització de la classe: el nombre d'aprenents, la composició del grup, la repartició del temps i de l'espai, edat homogènea, la natura de les tasques, l'adreça als alumnes, etc..., així mateix, ocorren dues situacions de comunicació bàsiques: la comunicació entre alumnes i la comunicació entre professor i alumnes, així com dos grans tipus de diàleg, espontani i regulat específicament amb determinats objectius pedagògics.

## 2. UNA PROPOSTA DE MODEL D'ANÀLISI DEL DISCURS INTERACTIU A LA CLASSE:

Presentem un model d'anàlisi dels discurs interactiu a la classe que ha estat elaborat, a partir de l'estudi empíric de situacions col·lectives de didàctica de la llengua.

### 2.1. MODEL D'ANÀLISI DEL DISCURS INTERACTIU A LA CLASSE

| TEXT                   |                          |                    |  |   |   |
|------------------------|--------------------------|--------------------|--|---|---|
| CONTEXT                | ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES  | ESTRUCTURA D'ACCIÓ | ESTRUCTURA D'INTERCANVI                                  | ESTRUCTURA IDEATIVA                                 | ESTRUCTURA INFORMACIÓ                               |
|                        | Suport del mestre        | Accions            | Torns de parla<br>Intercanvis<br>Moviments<br>Intencions | Cohesió<br>Tòpic<br>Significació<br>Indexicabilitat | Categorització<br>Temàtica<br>Informació nova-vella |
| Referència             |                          |                    | Implicatures<br>Comprensió                               |   |   |
| Concepció de la classe |                          |                    |  |   |   |
|                        | INTERACCIÓ MESTRE-ALUMNE |                    |  |   |   |
| Coneixement            | Metaconeixement          |                    |  | Marcs d'interpretació                               |   |
|                        | OBJECTIUS EDUCATIUS      |                    |  |   |   |

Com ja hem dit abans, donada l'amplitud del camp conceptual necessari per comprendre la complexitat del context a estudiar, hem intentat configurar una descripció que articuli de manera global i integrada aquelles concepcions que considerem fonamentals per al coneixement de la llengua.

Com podem veure en el model, ens hem inspirat primerament en diferents dimensions conceptuais i de recerca en l'anàlisi del discurs entre les que destaquem les tendències actuals de la lingüística, alguns elements dels principals models d'Anàlisi del Discurs (Bronckart, Brown i Yule, Beaugrande i Dressler, i Shiffrin), malgrat que també ens hem

referit a altres conceptes pertanyents a l'Anàlisi del Discurs i a la Lingüística Textual, donat que sota aquesta denominació s'agrupen perspectives teòriques i metodològiques diferents, Van Dijk,(1985) Actualment no es pot parlar d'una teoria coherent sinó que cal incorporar a la investigació empírica aquells elements adequats a cada context. D'acord amb els nostres interessos didàctics ens hem referit als components del discurs amb els que coincidim amb l'interès comú pel coneixement de l'ús de la llengua i per l'acció discursiva com a acte comunicatiu i interactiu, i, adoptem el concepte de text com a unitat fonamental del discurs i de la comunicació, considerant la seva relació amb el context i amb els processos mentals de l'individu; els quals a més es situen en el camí d'intentar construir un instrument descriptiu i explicatiu del funcionament del discurs en els seus diferents contextos d'actualització.

En aquest marc hem distinguit basant-nos en el model de Shiffrin:

L'estructura d'acció en la que hem inclòs les nocions claus pertanyents a la Pragmàtica i a les Funcions comunicatives.

En l'estructura interactiva, funcionament i gestió de la interacció, ens referim a les relacions entre llengua i interacció social, la interpretació del que és dit, la intenció del parlant i les inferències, les pressupòsicions, i els indicis de contextualització, en el marc de la Sociolingüística Conversacional, l'Etnometodologia, i l'Etnografia de la Comunicació.

En l'estructura ideacional considerem les significacions, el tòpic, i les relacions funcionals expressades en els accions discursives

Pel que fa a la circulació de la informació hem considerat la categorització temàtica.

A més i en funció de la nostra perspectiva hem inclòs, la Psicologia del Llenguatge, que en la nostre opinió, representa més adequadament els nostres propòsits, enlloc de Psicolingüística, donat que aquesta pertany a una aproximació a l'estudi de la psicologia del llenguatge basada en els treballs realitzats des d'una perspectiva chomskyana (Kintsch, 1984, 111, Bronckart, 1985)

D'altra banda, ens hem inspirat en Bakhtine, sobretot pel que fa a la seva concepció de la formació discursiva dialògica com emergent de la interacció entre els participants a la producció textual, i en la forma discursiva monològica, entesa com , a interacció de qualsevol text amb un auditori.

Indiquem els elements de la Psicologia Cognitiva que Brown i Yule



(1983) situen en l'anàlisi de la coherència del discurs nocions com (formats, scripts, frames, top down, botton up), les quals no han estat gairebé estudiades empíricament en producció i comprensió de textos orals. Les citarem breument, malgrat que les interpretacions que en podem fer seran intuïtives.

En el context que hem anat describint desenvoluparem molt sumàriament la competència dels alumnes, el desenvolupament del llenguatge i de la comunicació. Els diferents elements de la interacció entre adult-nen són útils per comprendre aspectes de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a la classe; en aquest sentit hem exposat les recerques sobre les preguntes d'acció i d'informació, sobre les repeses, les expansions i les extensions del llenguatge de l'infant, així com, sobre la comprensió dels missatges.

Un apartat especial ha estat destinat a exposar la funció reguladora del llenguatge, els mecanismes reguladors i autoreguladors en relació a les interaccions de tutela, el suport del mestre, així com, les recerques sobre l'adequació i l'adaptació comunicatives.

Finalment, en el marc de les aportacions de la psicologia, hem introduït també les aportacions de la teoria de l'activitat verbal centrant-nos sobretot en Vygotski i els seus deixebles.

Hem distingut, entre la seva obra, la noció de significat, sentit i d'indexicitat, i el concepte de descontextualització.

L'estudi de les dades, el corpus, s'ha realitzat en el marc d'una metodologia interpretativa, Sancho (1989) (comunicació personal), amb composició d'elements qualitius i quantitius ens hem referit a l'estructura de les situacions de parla a la classe, la definició de seqüència didàctica, les característiques del context com factor de variació textual i a la referenciació.

Com ja hem dit més amunt, convé, extreure de les diferents aportacions aquells elements conceptuals que ens semblin més pertinents en relació a l'estudi i coneixement del funcionament del discurs a la classe i que considerem que didàcticament puguin ser d'utilitat per orientar els professors en la llur tasca quotidiana d'acord amb el nostre propòsit d'aportar indicacions, i de descriure els mecanismes implicats en la interacció dialogada entre mestres i alumnes en situacions instruccionals de caràcter col·lectiu, és a dir, en les activitats regulades amb objectius específics, enmarcades en un projecte pedagògic, ja que la interacció té lloc en el marc d'una concepció de l'educació, en la complexitat de les diferents àrees curriculars, i en uns determinats continguts, gestió i organització de la classe.

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

Aquestes accions i estratègies no són observables i estan inmerges en contextos regits per finalitats, convencions i continguts diversos i és per això mateix, que cal fer-ne una interpretació.

D'altra banda, hem destinat un apartat a la gestió i funcionament de la interacció.

Pel que fa a les característiques textuais, el primer que cal dir és que no existeixen situacions de parla exclusives d'una tipologia textual. Si bé, hi ha trets diferencials propis de l'oral, podem trobar-hi aspectes propis de l'escrit donat que el codi oral i escrit presenten elements comuns (Cassany 1987).

No hem analitzat, però, les unitats lingüístiques, els organitzadors textuais o marques discursives, ni alguns dels elements de cohesió i de connexió del discurs.

### 3. L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA

#### 3. 1. L'educació del parlar.

En una aproximació a l'estudi de la didàctica de la llengua cal parlar esment als elements pertanyents al conjunt de sabers i d'habilitats lingüístiques, comunicatives i interactives que conformen els diferents tipus de discurs o de text que es produeixen a la classe, així com, al paper fonamental de la intervenció del mestre; cal copsar i descriure que fa el mestre amb la llengua a la classe, i esbrinar i dissenyar camins per millorar l'ús del parlar en la pràctica cultural dels nostres infants.

La tradició educativa occidental ha elaborat en el curs d'un segle de pràctiques pedagògiques un cert nombre de modalitats d'intervenció, i ha desenvolupat una concepció implícita dels aprenentatges; entre elles, s'ha privilegiat la llengua oral com a instrument comunicatiu explícit habitual en la interacció entre professors i alumnes en el marc de l'aprenentatge de les tasques escolars, i, com a instrument d'instrucció en relació als continguts socials i culturals propis de l'ensenyament.

Es en aquest sentit que els intercanvis que conformen el diàleg interactiu, els diferents esdeveniments de parla a la classe, constitueixen un dels elements fonamentals del procés educatiu donat que permeten establir negociacions compartides en relació als continguts i valors del currículum.

En la nostra Cultura Pedagògica convergeixen i s'entrecreuen en la interacció comunicativa, és a dir, en el discurs didàctic, d'una banda, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, i l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques, l'adquisició de la competència del parlar i de l'escoltar, i la interacció interpersonal, i de l'altra, el paper i ús de la llengua en les situacions d'aprenentatge en relació a les diferents àrees del currículum en els que diàleg acompanya, precedeix o complementa la majoria de les activitats d'aprenentatge que es produeixen, donat que la llengua constitueix un component important en totes les matèries escolars.

La tasca específica de l'educació lingüística des d'una concepció globalitzadora amb finalitats concretes i delimitades, té relació amb les altres matèries, com ja hem esmentat més amunt donada la convergència d'objectius els alumnes han de desenvolupar una sèrie d'aptituds i habilitats diverses a través de la llengua oral i la llengua escrita, com

relatar, explicar, resumir, descriure un observació, etc i aquestes són capacitats necessàries per l'aprenentatge de totes les matèries escolars.

Per tant, podem considerar que la llengua a l'escola és un instrument per aprendre que té relació amb el pensament, de natura funcional donat el seu lligam amb el context, i amb les característiques de la interacció social.

La llengua és un instrument mediador que en el marc de l'educació i de l'escola només pot concebre's en funció d'un Projecte Lingüístic fonamentat en un Projecte Educatiu global, (objectius, actituds, gestió, metodologia, conceptes, avaluació, etc.). ara bé aquest projecte ha d'estar orientat a un model d'educació lingüística, que en la pràctica didàctica tingui com a objectiu el treball sobre les diferents varietats, registres, i usos funcionals i comunicatius de la llengua i el desenvolupament del coneixement lector i escriptor, oïdor, i parlant de l'alumne en relació amb textos lligats a situacions, espais i necessitats reals de comunicació en les quals pugui participar.

La reconsideració pedagògica de la didàctica de la llengua i de la parla a l'escola passa, entre d'altres elements, per la renovació de la forma més habitual d'interacció, el diàleg; cal passar a la gestió d'un coneixement compartit, a partir de la competència dels alumnes, d'uns coneixements previs i actualitzats, a la concepció d'un ús de la llengua que possibiliti aprendre les habilitats lingüístiques i comunicatives més bàsiques, escoltar, parlar, escriure, llegir en relació a uns objectius comunicatius i funcionals i instruccionals, tals com: saber intervenir en monòlegs o diàlegs per informar, descriure, explicar, exposar o interpretar un fet o la pròpia experiència, argumentar una opinió en un debat, en una discussió, en una conversa, transmetre unes dades de forma coherent i eficaç, parlar o escriure per aconseguir la realització d'una tasca, descriure i explicar imatges, esquemes, gràfics, etc... relatar una història, l'experiència personal, etc., recitat de narracions, explicar textos escrits, i còmics, etc... , realitzar una entrevista, totes elles condicions necessàries perquè l'infant pugui cooperar en l'apropiació i la construcció dels instruments culturals i en les diferents possibilitats d'aprenentatge i de creació dels sabers.

Si la finalitat explícita de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua és el desenvolupament i activació de les capacitats lingüístiques i comunicatives en els alumnes, cal configurar una Educació Lingüística de caràcter renovador en la que es contempli i dissenyi una Didàctica de la Llengua com a disciplina d'acció pedagògica i lingüística autònoma, des d'una perspectiva comunicativa, interactiva i textual-discursiva. en la

que la consideració de l'ensenyament de la llengua , i els aspectes referits a la interacció verbal a la classe.

Ara bé, una aproximació textual a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, l'estudi de la llengua en les seves condicions d'ús, el procés i funcionament de la parla a l'interior de la classe, en les seves relacions amb el context comunicatiu, es troba actualment en un procés d'actualització, de recerca inicial, sobretot pel que fa al treball interdisciplinari, globalitzador i interpretatiu amb els mestres i en l'aplicació i prescripció a l'interior de l'escola.

En aquest marc, l'anomenada pedagogia del text s'ha centrat sobretot en l'estudi dels textos discursius escrits , mentre que l'oral encara està molt poc estudiat.

Es necessari, malgrat la dificultat que suposa, orientar els mestres en llur tasca, millorar la qualitat de l'aprenentatge i de les tècniques i procediments comunicatius, per tal de transformar la pràctica. Els mestres han de conèixer i disposar d'informació suficient sobre el funcionament lingüístic, comunicatiu i discursiu que es produeix a la classe, de les possibles descripcions de la llengua, d'elements pedagògics, didàctics i psicològics i dels tipus de textos lligats a cada espai d'utilització de la llengua, de text com a organització específica de les unitats lingüístiques en cada context, la cohesió i la coherència, les estratègies discursives, els elements funcionals l'estructura interactiva, els actes comunicatius, el contingut semàntic (significat i acció, sentit i significació, significació i referència), la modalitat, etc..., que li permetin seleccionar els objectius curriculars de la llengua tant en relació a l'ús lingüístic com a l'adquisició explícita de conceptes a propòsit del funcionament de la comunicació; aquests coneixements han de ser dialèctics i crítics, no estàtics i absoluts, la relació entre l'educació lingüística i la llengua no pot ser mecànica; per l'últim és necessari individualitzar els nuclis conceptuals més rellevants i efectius amb objectius d'aprenentatge, amb uns fonaments basats en la competència dels alumnes, la qual no coincideix amb la del mestre ni amb la de l'investigador o el científic.

Com hem anat dient tots aquets elements requereixen el coneixement per part del mestre d'un conjunt de competències, lingüístiques, didàctiques, psicopedagògiques, que podem indicar en un esquema representatiu de les diverses aproximacions amb les que podem establir una anàlisi del llenguatge i de la llengua.

## 3.2. EL TEXT ORAL

### 3.2.1. Comunicació, parla i diàleg

Comunicar prové de "communicatio", que significa "posar en comú", "difondre", és a dir, interactuar amb l'altre, intentar una comprensió recíproca.

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

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, és parla en el context d'una comunicació social, amb les seves rutines, normes i valors.

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 (1983).

La comunicació comporta aspectes interns de l'individu, motivacions, objectius, actituds, processos cognitius i meta-cognitius que permeten una autoregulació i consciència de les accions pròpies. D'altra banda, cada participant ha de tenir en compte les característiques de l'altre, les seves intencions comunicatives.

Com assenyala Goffman (1964), 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. Cada participant en una interacció 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 a què un enunciat sigui comprès i acceptat, tant pel parlant com per l'oïdor, cal que la informació tramessa s'acondicioni a les regles i postulats del diàleg, 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 context lingüístic i extra-lingüístic: scripts, rituals socials, regles de trobades.

La comunicació verbal presenta actualment un paper important en la vida quotidiana, saber parlar, intervenir, és necessari per poder participar en les diferents situacions socials.

Considerem amb Bakhtine (1929) diàleg a una de les formes, bé que molt important, d'interacció verbal que implica no només un intercanvi oral en presència dels interlocutors, sinó tot intercanvi verbal de qualsevol tipus, és a dir, que tota forma de comunicació verbal es desenvolupa sota la forma d'intercanvi d'enunciats, sota la forma de diàleg; el discurs com a interacció verbal és el producte de dos individus socialment organitzats. Bakhtine, atribueix a tot discurs un caràcter interaccional dialògic el qual es manifesta de diferents maneres: en l'articulació de les rèpliques, en els actes i en la significació com a productes de la interacció entre els parlants.

El diàleg com a organització externa de la comunicació social en llengua parlada ha d'ésser estudiat de manera que no es separi la transmissió d'informació de l'estructura interactiva; tota interacció representa una regulació del diàleg donat que són sempre necessaris uns interlocutors, la relació mútua al discurs de l'altre, el contingut de la informació, el coneixement compartit, (la significació), els mecanismes d'intercanvi, en el marc d'un context concret.

Per l'autor el dialogisme transforma i gestiona les estructures semàntiques i sintàctiques del discurs.

En el curs de les situacions de parla, el mestre presenta i gestiona el diàleg, amb una base tan explícita com de significats subjacents que suposa l'oralització de esquemes de relat però construïts en la situació i per mitjà d'un diàleg sumament organitzat i seqüenciat, així ho mostren Michaels i Collins i Collins i Michaels, Wells, Olson entre d'altres, el quals consideren que es tracta d'un procés interactiu que culmina amb el definitiu aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Wells (1985, 237) troba relacions entre les activitats del llenguatge oral i el progrés en lectura i escriptura i considera que la llengua escrita ens proporciona una tecnologia per reforçar els nostres processos mentals.

Michaels i Collins (1982) en un treball de recerca etnogràfica a partir de la noció de (key situation), situació clau, en escoles urbanes, realitzaren dos estudis, un sobre activitats d'interacció verbal anomenades (sharing time), de temps de compartir, o (show and tell), ensenyar i explicar, i l'altre, sobre la relació del sistema de cohesió entre les narratives orals i escrites.

Les situacions d'interacció corresponien a un esdeveniment de parla (speech event) iniciat i clos de forma rutinària pel mestre, el qual gestionava la participació individual en els torns de parla i seleccionava el topic,

L'anàlisi de les esquematitzacions pregunta-resposta, els comentaris, preguntes, etc, revela un esquema subtenent que sembla basat en un text descriptiu o narratiu i mostren que aquest tipus d'activitats preparen a l'accès a l'alfabetització (literacy).

L'esquema és el següent:

Es parla d'un sol tema, amb estil literari i descontextualitzat, els objectes són anomenats i descrits fins i tot quan són visibles, la parla ha de ser explícita temporalment i espacialment.

Un mínim de bases de coneixement compartit en el context ha de ser considerat com assumit per part dels interlocutors. Els nexos temàtics necessiten ser lexicalitzats i els canvis de tema havien de ser vistos com motivadors i rellevants.

Els autors es pregunten si els textos que es produeixen durant aquestes activitats interactives són relats.

Els temps de compartir serveix com a "interface" entre el discurs oral i literari, on s'incorporen aspectes de la comunicació base informal -de la llar- i prosa formal discursiva pròpia de l'escola.

En el marc dels estudis sobre el discurs, les recerques sobre la narració oral o escrita són les més desenvolupades. L'anàlisi de l'organització interna de textos narratius ha permès de posar en evidència una superestructura seqüencial de tipus convencional establerta culturalment. S'han efectuat estudis a partir del treball primigeni de Propp (1928), formalitzat per Rumelhart (1975), i, en general per la Psicologia Cognitiva, Mandler i Johnson (1977), Kintsch i Van Dijk (1978), així com, a partir d'un dels primers treballs sobre el tema, el de Labov & Waletzky (1967).

Labov estableix que tot relat té l'esquema: abstracte, lloc on es situa el topic de la història, orientació, en la que es dona el marc descriptiu sobre qui, on, i quan els esdeveniments ocorren, complicació de l'acció, on els esdeveniments de la història són explicats en ordre temporal, coda, on es finalitza la història i evaluació; aquets elements tenen caràcter opcional, representen una seqüència temporal i han de produir-se en el mateix ordre amb excepció de l'avaluació.

L'estudi de la planificació textual en relació a la narració, ha estat abordat per altres investigadors; una aproximació molt ben elaborada útil i interessant ha estat feta per Fayol (1985a), Adam (1984),



Espéret,(1984), Bronckart(1984), Espéret & Piolat,(1986),

Segons la formulació d' Adam (1984) la superestructura del procés narratiu tindria cinc elements obligatoris: l'orientació, la complicació, l'acció, la resolució i la cloenda final.

En un conte hi trobem a més, un resum al començament del text, la moral a la situació final i les avaluacions del narrador sense posició fixa. En l'estudi de l'ús de la superestructura narrativa per escriure o explicar un conte inventat, Applebee(1978), Espéret (1984), Dolz & Scheneuwly(1986), troben que als 7 anys només un terç dels infants actualitzaen un producció complerta.

El nen pot utilitzar aquesta superestructura en el context de reconstrucció d'un conte conegut ja molt aviat, als 5-6 anys, Fayol(1985 b).

Les esquematitzacions tenen per finalitat transformar les representacions del destinatari, Bronckart (1987), Es poden distingir dos grans tipus d'esquematitzacions, la informativa i l'argumentativa, la primera és formada per un cos de coneixements pre-construïts, pre-estructurats, que aniria d'una planificació essencialment representacional, envers una planificació lingüística.

El desenvolupament de l'habilitat dels anens per presentar informació amb referència a un referent, objecte, esdeveniment, situació, etc, és el producte del coneixement sobre aquest referent.

La capacitat de produir textos narratius orals amb una certa coherència sembla que no es produeix fins als 6 anys. El nen primerament fa una enumeració incoherent d'esdeveniments els quals són contextualitzats en una activitat de parla; seguidament les relacions causals, i finalment les regles basades en la inferència deductiva i inductiva; la psicologia cognitiva ens ha mostrat que la capacitat de d'elaborar descripcions precedeix la capacitat d'elaborar relats, a la qual segueix l'adquisició de l'argumentació, Van Dijk(1977). Aquest fet tindria conseqüències en relació a la didàctica, el desenvolupament en el curriculum hauria d'anar en aquest sentit, el nen al començar el cicle inicial pot potencialment produir textos orals descriptius i narratius dotats de coherència.

Com assenyala Shiffrin, la història prototípica comença amb "saps què ha passat?", la qual cosa requereix de l'oient les respostes, no o què. Aquesta pregunta obre un espai conversacional per que s'expliqui la història i una proposició per ser completada; perquè una història sigui construïda a partir de parelles adjacents pregunta-resposta per crear un espai de torns de parla en la història. L'abstracte serveix per preparar un espai conversacional en que l'oient escolti, relacionar els esdeveniments

de la història sembla ser una tasca semàntica i estructural, un conjunt ordenat per situar l'ordre temporal dels fets. L'estructura lineal situa a l'oient en la perspectiva del narrador participant així en la seva experiència.

Indicar el punt expressat, transmés per l'experiència específica explicada en la història pot ser vist com una tasca semàntica donat que inclou l'organització jeràrquica d'un conjunt de proposicions a l'interior d'una seqüència dialogada.

Sembla que el que es comprès depèn del context social cultural conversacional i personal propi dels interlocutors (Polanyi 1979, Tannen, 1984). Aquest primer distingeix diferents classes de narrativa oral.

En el discurs argumentatiu, Shiffrin distingeix, entre monòleg i diàleg;

En el monòleg es comparteixen trets amb altres discursos com les explicacions, mentre que en diàleg és amb els acords o desacords sembla que la distinció monòleg/diàleg no es aplicable a l'anàlisi dels arguments. L'argument es un tipus de discurs no purament monològic, ni purament dialògic. La forma de dir una opinió és semblant

L'argument és el discurs a través del qual els parlants mantenen posicions diverses. Aquesta definició inclou les propietats monològiques i dialògiques. L'argument està format de tres parts que corresponen a la retòrica. Perelman (1976).

Un dels exemples de funcionament del text oral ens arriba per la retòrica; parlar és una activitat retòrica. Quan parlem és perquè voelm aconseguir que ens escoltin o aconseguir fer alguna cosa.

Considerada i creada en l'antiguitat, en les societats democràtiques, la retòrica és de nou en actualitat sobretot per les possibilitats que ofereix en relació a l'ús de la llengua, a l'educació del parlar i de l'escoltar. La retòrica és l'art de dirigir-se als altres per resoldre controvèrsies a través del convenciment; és tracta d'una aproximació que investeix cada situació comunicativa i que permet desenvolupar les capacitats de proposar, i de decidir.

Les parts tradicionals de la retòrica són:

La invenció: la delimitació de l'argument i de la precisió dels aspectes a tractar, per habitar i individualitzar amb exactitud el contingut del pensament.

La disposició: l'organització de l'argument i de les seves parts seguint un ordre, una seqüència en funció de la concatenació lògica de les diverses parts i del tipus de públic al qual la paraula es destinada.

L'elocució: les formes expressives a adoptar per convertir en interessant

o convincent allò que s'ha de dir utilitzant un còdic de materials lingüístics, vius, significatius, les connotacions dels quals són accentuades en funció de l'objectiu i del destinatari.

La memòria: la manera de fixar a la ment les coses a dir, llur ordre, llur forma, i les possibles variants, amb instruments i tècniques de memorització, de la repetició, però flexibles i adaptables a les diverses situacions. Zuccherini (1988)

### 3.2.2. Els objectius del parlar i l'escoltar

Un parlar regulatiu en què la comunicació és focalitzada principalment sobre el receptor del que es vol controlar el comportament; exemple: donar instruccions pel desenvolupament d'un treball i donar explicacions sobre el funcionament d'un objecte.

Un parlar interpersonal en què la comunicació és focalitzada sobretot sobre la relació entre els interlocutors: ex. provocar una conversa o una discussió sobre un tema d'interès comú.

Un parlar heurístic en què la comunicació és focalitzada preferentment sobre el procés de recerca: ex. exposar el procediment seguit per resoldre un problema; raonar amb el company per arribar a la definició d'un concepte:

Un parlar argumentatiu en què la comunicació és focalitzada principalment sobre la demostració d'una tesi o d'un punt de vista del qual s'intenta convencer a l'oïdor: ex. intervenir en una discussió per sostenir el propi punt de vista; expressa, motivant-lo, el propi judici sobre un llibre, una pel·lícula o un tema d'interès personal o social.

Un parlar metalingüístic en què la comunicació és focalitzada preferentment sobre elements del codi i sobre el seu funcionament: ex. expressa un judici sobre l'acceptabilitat/no acceptabilitat (respecte a la comprensibilitat, la correcció, l'adequació, a l'objectiu o a la situació, etc.) sobre el discurs d'un company o sobre el seu propi reescoltant el registre.

De l'anàlisi de les necessitats de l'alumne neix la possibilitat de formular correctament els objectius de l'ensenyament, objectius que han de ser adaptats per donar eficàcia a l'ensenyament.

Pel llenguatge oral és necessari un pas gradual:

a) de situacions i funcions ja conegudes a situacions i funcions lingüístiques més llunyanes de l'experiència de l'alumne;

b) de un parlar/escoltar espontàni a un controlat i planificat (per exemple, de la conversa més lliure a la discussió preparada, del recompte a la relació, etc.);

c) del llenguatge habitualment usat per l'alumne que expressa determinats conceptes, a l'expressió de conceptes més amplis i complexes a través d'un llenguatge adequat, i a través d'explicacions més amples.

A nivell curricular, el parlar per descriure és important en relació a: la descripció d'elements (objectes); la descripció de procediments; la descripció de representacions gràfiques; la descripció de figures geomètriques; la descripció de parts del cos humà, la descripció de moviments, etc..

El parlar per relatar: exposició oral sobre esdeveniments viscuts; relat-expositiu d'experiències; relatar una seqüència d'esdeveniments; indicar causa-efecte; indicar la finalitat de les accions, dels esdeveniments, els objectius; posar en relació fets, esdeveniments, etc.; confrontar fets i situacions.

### 3.2.2. La recerca en el text oral

Des d'una perspectiva lingüística, molts estudiosos han renunciat a un treball objectiu i sistemàtic sobre els textos orals. La parla ha estat considerada com assenyala Culioli (1983), com una "successió de començaments avortats, de fallades, de frases en suspens que semblen desafiar l'anàlisi."

Moltes de les recerques que es fan actualment parteixen d'una més gran complexitat dels textos escrits que dels textos orals, Chafe (1982), Kroll, (1977), O, Donnel (1974),

Els resultats han de partir no només de la comparació entre textos orals i escrits sinó també d'altres paràmetres d'ordre contextual com: finalitat, temps de planificació, registre, etc...

Mentre l'oposició oral i escrit és fonamental en una perspectiva d'anàlisi de la llengua, en l'anàlisi del discurs la seva importància és més relativa donat que quan fem referència o tenim en compte el context social i material com a factors de variació de les formes discursives, Bronckart (1985), trobem tota una sèrie de formes textuais; no hi ha un text únicament oral o escrit sinó que tot text pot aparèixer segons el context en què s'inscriu sota la forma oral o escrita.

En l'ús trobarem que es recorre a determinades formes textuais orals i escrites fenomen que es determinat per normes socio-culturals, Bresson (1976). Les diferències entre l'oral i l'escrit cal cercar-les a nivell de discurs, Collins i Michaels (1982)

Segons Beaman (1984), la narració oral conté més subordinades condicionals i causals, més justificacions i explicacions d'esdeveniments

evocats. Tannen(1985), distingeix també dos tipus d'estratègies sintàctiques constitutives d'aquest tipus de text, les estratègies de l'oral, que es centren en la interacció dels parlants, els enunciats dels quals s'encadenen sense l'ús d'organitzadors o s'enllaçen per una coordinació, i les de l'escrit, més enfocades envers la informació amb enunciats enllaçats per subordinades i coordinades.

### 3.2.4. L'estudi del diàleg

Diferents estudis sobre l'adquisició de l'aprenentatge de la llengua en l'infant ens mostren que el desenvolupament lingüístic previ a l'escolarització es produeix en gran mesura a través de les converses que els nens mantenen amb els membres del seu cercle familiar immediat.

Wells (1985) manté que hauria d'haver més parla a la classe. Estudis sobre observació a la classe, mostren que 2/3 del temps a l'aula es parla, de 100 minuts, 1 es dedica a cada estudiant. Convé fer atenció a la distribució del temps destinat a parlar.

L'ús de la parla, segons l'autor, es concreta en etiquetes, peticions de significat, veure que vol dir el nen, relats d'informació seqüencial d'una activitat a una altra persona, contes i esdeveniments a partir d'històries.

L'adult utilitza diferents estratègies per comunicar-se amb el nen, fet que ha estat senyalat per diversos autors.

Entre les diferents aportacions, la de Tough (1977), i la de Wells (1987) ens sembla particularment interessant.

En diversos treballs, Tough (1973, 1976, 1977) proposa un model de l'ús, funcions i estratègies de la llengua basat en l'adquisició dels significats i de les habilitats comunicatives en les situacions educatives.

A l'autora li correspon el mèrit de ser una de les primeres que ha intentat eleborar 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.

Els nens construeixen activament els seus significats, i la millor manera que el mestre té d'ajudar-los és proporcionant-los informació, orientació i estímuls mitjançant unes estratègies determinades. El mestre en el diàleg ha d'utilitzar estratègies per guiar i ajudar als alumnes en la construcció de l'aprenentatge.

Les estratègies han de basar-se en: escoltar al nen de forma atenta,

assegurar-se i verificar que el nen compren, respondre i interpretar els significats del nen com a base del que es diu, tenir en compte les capacitats del nen en relació al tema. Wells (1987).

Una de les maneres més habituals de demanar atenció per part del nen, així com, una de les formes d'adquirir coneixements és la formulació de preguntes. Ara bé, cal que aquestes siguin analitzades per l'adult en un context sobre la base del tipus d'ús lingüístic que anticipen i concretitzen quina intenció es manifesta i quina significació (continguts, experiències, etc...) es sol·licita realment.

En aquest mateix context es possible ubicar l'aportació de François, Hudelot,(1987) els quals han abordat l'estudi dels diàlegs tant a la llar com a l'escola.

Han posat en relleu les formes d'organització del contingut, com el discurs s'organitza al voltant de temes; remarquen hi ha una continuïtat discursiva i aquests funcionen en relació al discurs de l'altre, completar, sintetitzar, aprobar, mitjançant uns microencadenaments o encadenaments interenunciats entre els diferents moviments discursius.

### 3.2.5 Les preguntes a la classe

Diversos autors, Cherry (1978), Mishler (1978), Dillon (1982) Mehan i al. (1976), Wells, Campbell (1986), en llurs estudis mostren que en un 85% dels intercanvis amb l'alumne els mestres fan una pregunta després d'haver respost als alumnes, un 67% responen a una pregunta fent una nova pregunta.

Malgrat tot el que s'ha dit sobre la interrogació o les preguntes a la classe, gairebé tots els mestres en la seva pràctica fan preguntes i esperen respostes; aquest fet pot ser comprovat observant la interacció a les classe, independentment del contingut que hi és tractat.

Donada la importància del sistema de preguntes i de respostes per comprendre el funcionament de la instrucció i en l'aprenentatge, cal intentar conèixer la intenció subtenent del docent en aplicar aquesta activitat; veure com els mestres a través de les preguntes, i d'altres intervencions, aconseguen produir conjuntament amb els alumnes unes respostes que constitueixen el coneixement objecte d'ensenyament-aprenentatge.

Una sol·licitació a la classe en forma interrogativa pot tenir intencionalitats distintes, ordre o demanda, no hi ha una relació clara entre forma i funció; per tant pot ser dita amb una intenció i ser compresa amb una altra, (Cook-Gumperz i Gumperz,1982, Gumperz

1982a 1982b, Gumperz i Tannen, 1979), citats per Campbell.

Buscar les respostes, Campbell (1986) és una tasca del mestre, presentar i gestionar les preguntes en seqüències de tal manera que els nenes puguin fer referència a llur experiència anterior i actual, present i produir respostes, el mestre ha d'estar atent a les respostes de tota la classe, a les diferents intervencions de cada alumne, captar i inferir els indicis que i mesurar en cada moment el tipus d'informació que proporciona i com ho fa, per tal d'aconseguir les respostes adequades, no molt fàcils, ni massa difícils, en relació a la competència dels alumnes, i així, permetin un suport Wertsch(1978) ajustat per aconseguir l'aprenentatge.

Wilkinson, Clevenger i Dollaghan (1981) en llur estudi sobre les demandes d'acció i d'informació a la classe expliciten llurs trets essencials: el seu caràcter social: el parlant i l'oïdor diuen alguna cosa; les preguntes són utilitzades per la funció d'informació i per la funció interpersonal.

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 demandes d'acció o d'objecte foren classificades en cinc categories, a partir dels models formulats per Read i Cherry (1978) i Ervin-Tripp (1976).

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

En el marc del parvulari s'observa, segons Read i Cherry (1978), 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 demanda en nens de parvulari:

- 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, la qual corrobora els resultats de Garvey (1975) en nens de preescolar i d'Ervin-Tripp (1976) amb companys adults.

Per les estratègies de mitigació i agravació s'observà que els alumnes produeixen el que segons Ervin-Tripp (1976), Garvey (1975) i Labov i Fanshel (1977) 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 altra vegada que he fet una falta?".

- Utilització de formes de bona educació. Exemple: "Per favor, pots deixar-me?", o encara "Maria després que hagi 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 demandes d'informació s'observaren varietat de formes sintàctiques:

- Forma interrogativa. Exemple: "Com fas això?".

- Preguntes sí-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 demanda 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 (1977, 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, (1977, 166-167), assenyala sis tipus principals d'actes directius.

1.- Indicació de necessitat o interès personal. Exemple: "Necessito foc". Principalment és adreçat a subordinats.

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



### 3.3. DISCURS I TEXT

#### 3.3.1. La història recent.

Per a una aproximació a la noció de discurs ens hem de referir a un conjunt de conceptes, de models i d'enfocs en construcció que constitueixen ja actualment un cos de coneixements que manifesten, com dèiem més amunt, alguns trets comuns.

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 (1976, 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. Es 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 (1938), la sintaxi (relació entre els signes lingüístics), la semàntica (relació entre els signes 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.

Els anys 70 al voltant de l'anomenat Cercle de Praga, es va configurar una gramàtica del text, Van Dijk, Petöfi (1971), citats per Van Dijk (1985).

Ara bé, hem d'esperar als anys 80, perquè sorgeixin altres perspectives com l'anomenada lingüística textual. Una de les primeres i més conegudes és el treball de Halliday & Hasan (1976, 1-2), en la qual ens defineix el text com qualsevol discurs escrit o oral, de qualsevol llargada, que constitueix un tot orgànic, una unitat d'ús lingüístic, no gramatical, la qual no té una extensió definida; un text pot ser considerat com una unitat semàntica, una unitat de forma no de significat".

Al final dels anys cinquanta, paral·lelament a l'eclosió de la gramàtica generativa transformacional, també apareixia un enfocament contextualitzador de l'ús lingüístic: l'etnografia de la comunicació, que té com a objecte d'estudi la interacció comunicativa.

Hymes (*Language in Culture and Society*, 1964) 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 antropològico-lingüística (Sapir, Malinowski, Firth) en què se situava.

### 3.3.2. Discurs i text.

Què és un text? Quins són els trets principals d'un text? Quan podem considerar que un text és ben format?

Els textos corresponen a unitats lingüístiques que constitueixen un conjunt significatiu, més ampli que la frase.

Anàlisi del discurs és l'estudi de les condicions generals de l'ús comunicatiu, és necessàriament l'anàlisi del llenguatge que s'usa, Brown i Yule (1983); mentre que el text són unitats definibles a partir de la funció comunicativa caracteritzades pels principis de cohesió, coherència i informació. Distingeixen entre la noció de text vist com a producte i discurs vist com un procés dinàmic d'expressió i d'interpretació. Brown i Yule defineixen un text com una representació del discurs en forma parlada o escrita; el text correspon al terme referit al registre d'un acte comunicatiu.

Des d'una perspectiva sociolingüística Stubbs, (1983) presenta els termes text i discurs com d'ús ambigu i confús. En la seva utilització impliquen distincions lleugeres d'èmfasi, que no porten a una diferència teòrica. En l'anàlisi del discurs els problemes són comuns al llenguatge formal i informal, a l'escrit i al parlat. Considera que no són clares les diferències text escrit de discurs parlat, discurs interactiu, etc..

Bakhtine (1977, 197) en la seva proposta de crear una textologia, considera un text oral o escrit com una intersecció de totes les disciplines que intervenen en la seva anàlisi: filosofia, lingüística, etc... el definia com aquella realitat immediata sobre la qual poden fonamentar-se aquestes disciplines i aquest pensament.

Per Bronckart, la unitat lingüística, text correspon al corpus produït en interacció amb els paramètres de la interacció social. El tipus de text es definit com: la configuració particular dels paramètres extralingüístics i per la configuració de les unitats lingüístiques que apareixen en la superfície. Bronckart, (1985).

Text és la unitat lingüística de talla màxima, aprenible des d'una perspectiva interna, definida per Slatka, com un sistema d'operacions subjacents, aplicades als continguts i al context en el marc d'una formació discursiva determinada que finalitza en un conjunt organitzat d'unitats lingüístiques que constitueixen el text. Bronckart, (1985, 11)

Diverses disciplines, la sociologia, la sociolingüística, la psicologia del llenguatge, la teoria de la informació etc.. tenen la preocupació comuna de referir-se a discurs o text en les seves anàlisis; així mateix, l'estilística i la retòrica són mecanismes generadors de textos, i són als orígens de la consideració textual, Lozano, Peña-Abril, Abril (1986).

Les condicions d'acceptabilitat interna d'un text depenen de llur cohesió i de llur coherència textual. Sembla que són necessaris encara molts coneixements per poder disposar d'una teoria de la coherència. (Brown i Yule).

Halliday i Hasan argumenten que una de les bases d'identificació d'un text es troba a nivell de les relacions semàntiques subjacents al text, expressades per: pronoms, adverbis, conjuncions, que enllaçen les diferents parts de les proposicions i ajuden a crear discurs donat que indiquen vincles interpretatius a l'interior d'un text. Podem reconèixer un vincle de cohesió per la seva presència en la superfície del text; el que aquest element ens mostra és una connexió entre el contingut proposicional subjacent en dues oracions, aquella en què apareix aquest element i en la anterior.

El vincle de cohesió s'estableix perquè la interpretació d'un element en una oració pressuposa conèixer la informació que prové de l'oració anterior. La cohesió consisteix en un procés d'inferència semàntica que fan els usuaris de la llengua partir dels mots, de les oracions i dels textos, i permet assegurar la comprensió del significat del text.

La cohesió ve donada pel "conjunt de relacions semàntiques que connecten les diverses unitats presents a l'interior del text, hi ha cohesió

cada cop que que hi ha ha interpretació d'un element del text en relació a un altre". Halliday i Hasan (1976, 12).

Pel mateix autor existeixen diversos mitjans de cohesió entre els torns de parla:

1. Elements com els anomenats connectors : (conjuncions, .. la puntuació
2. L'el·lipsi o omissió d'una unitat lexical. L'el·lipsi pot afectar a diversos elements de l'enunciat: el nom, el verb, o un enunciat sencer,
3. La repetició d'un element lexical , l'ús de sinònims, antònims, etc...
4. La referència: les unitats referencials d'una llengua poden adreçar-se a la realitat exterior o al text ja produït. Els pronoms personals, les proformes poden referir-se a un element ja aparegut en el text, anàfores, dos elements mantenen relació anafórica si fan referència al mateix refrent, són coreferencials; així mateix, poden referir-se a un element que apareixerà o catàfora. Intervenien aquí els possessius i l'article indefinit.
5. La substitució.

La cohesió pot ser trobada tant en el monòleg com en el diàleg; per identificar la cohesió conversacional cal distingir les parelles dialògiques l'organització de les quals depèn de la contribució interactiva del parlant i de l'oïent; en fer una pregunta el parlant presenta una proposició que és incomperta : pregunta sí-no, o pregunta, qué, com, quan perquè, etc. el paper de completar la pregunta és de l'oïent, que o respon amb la polaritat, o omple la informació demanada.

Els estudis sobre la cohesió mostren que el significat d'un text és interpretat pels que parlen i pels que escolten basant-se en les seves inferències proposicionals, semàntiques, del que es diu.

Una anàlisi complerta del significat d'un text tindria que especificar els significats proposicionals expressats en els vincles de cohesió, i les inferències i comprensions que es deriven de l'aplicació de principis contextuals i pragmàtics;

Des d'una perspectiva pragmàtica s'inclouria la intenció del parlant, Grice(1957), les estratègies comunicatives, Gumperz(1982), i les màximes de cooperació, (1975).

La noció d'inferència (Brown i Yule), és utilitzada per descriure el procés en que un oïent/lector ha de passar per extreure el significat literal del que es escrit o dit i el que el parlant / escriptor entèn.

Es en aquesta direcció que Levinson(1983) considera que la coherència es refereix als principals principis d'organització postulats en els que inclou com els usuaris de la llengua conèixen el món, les inferències que fan, les assumpcions que esperen i com la comunicació és mediatitzada a través dels actes de parla.

Podem definir funció com la descripció de la llengua a partir de la seva utilització en la comunicació social.

Què fem quan parlem, per què serveix?

Aprendre la pròpia llengua és aprendre els usos i els significats o el potencial de significació que hi és implícit.

Els usos poden ser infinits, mentre que les funcions socials del llenguatge serien aquelles situacions significatives en quant que podem precisar explícitament alguns dels potencials d'associats a elles.

Tots els usos del llenguatge per abstracts que siguin i per complexos que resultin haurien de poder ser explicats en termes de determinades funcions.

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

El primer model de funcions del llenguatge fou elaborat en el marc de l'Escola de Praga per Bühler (1979), 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).

L'aproximació funcional al llenguatge segons Malinowski (1923) pot ser descrita a partir d'una funció transaccional o funció per descriure el contingut, i interaccional o expressió de les relacions socials i les activitats personals.

Jackobson (1963), 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 (1949), 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 redueix la paraula a la circulació d'informació sense tenir en compte la comunicació com acció i com interacció, Caron (1981),

### 3.3.3. El model de funcionament del discurs de J.P. Bronckart.

La psicolingüística apareix amb una voluntat explícita de lligar la psicologia i la lingüística. El resultat és un estat de dependència dels models proposats per la lingüística chomskyana. Quan aquests models es consideren insatisfactoris, els psicolingüistes i psicòlegs que treballen amb el llenguatge, tenen una dificultat molt gran en posar-se d'acord: els uns evacuen la qüestió, els altres cerquen inspiració en altres models lingüístics com la pragmàtica.

Bronckart ens proporciona una base de conceptes teòrics per formular un model dels processos de producció del discurs, és a dir, un model general del funcionament verbal.

La posició de Bronckart és, en primer lloc, contrària al formalisme i l'universalisme chomskyà. La primera realitat dels comportaments verbals és la seva varietat. Bronckart s'oposa a la construcció d'una arquitectura ideal (i idealista) d'una competència lingüística homogènia. Ben al contrari, cal explicar els comportaments verbals tenint en compte la varietat de llengües existents, la diversitat entre les llengües i la diversitat a l'interior d'una sola llengua.

En segon lloc, adopta una posició externa. La psicolingüística va néixer amb una voluntat d'analitzar les característiques estructurals dels comportaments verbals. Amb el temps, aquesta posició resulta reduccionista per al psicòleg que s'interessa pel funcionament del llenguatge amb tota la seva complexitat. Si certes teories lingüístiques, com la teoria de l'enunciació de Benveniste, consideren que molts dels fenòmens estrictament lingüístics no sabrien trobar explicació sense fer referència al context de producció, amb molta més raó els psicòlegs que s'interessen pels mecanismes que entren en joc en l'adquisició del llenguatge han d'estudiar els paràmetres extralingüístics que intervenen en la producció. En aquest sentit té com a objecte d'estudi l'activitat humana en la seva concreció d'activitat verbal.

Cada acció verbal és realitza sota la formació discursiva definida per llur forma d'arrelament socio-enunciatiu, és a dir, pel conjunt de paràmetres de natura social.

En quan a la metodologia, Bronckart s'oposa a la psicolingüística de la frase.

En primer lloc, la frase (en particular la frase predefinida per la gramàtica generativa) és per al psicòleg una unitat artificial que presenta molts problemes difícils de tractar, l'alternativa serà la d'analitzar un episodi verbal global que Bronckart anomena text.

En segon lloc, la psicolingüística, que era considerada com una ciència rigorosa creà situacions experimentals controlades que no tenien res a veure amb els comportaments de comunicació verbal ordinari. En aquest sentit, Bronckart es proposa analitzar els comportaments verbals ordinari en tota la seva complexitat, com una pràctica social a l'interior d'una institució.

Els treballs realitzats des d'aquesta òptica han pres una primera direcció que consisteix en la formulació d'un model de producció del discurs (Bronckart et al., 1985). Aquest model comporta tres dimensions teòriques interdependents: una teoria sobre els elements de l'extra-llenguatge que intervenen en la producció, una teoria sobre les unitats lingüístiques observables en el text i una teoria sobre les operacions psicològiques subjacents a la producció i que permeten l'articulació del text als paràmetres de l'extra-llenguatge.

La part observable del comportament verbal és el text. Cada text té característiques pròpies. El text (unitat global) està format d'unitats lingüístiques de nivell minimal: els morfemes. I entre el nivell global i el nivell mínim existeixen nivells d'estructuració intermediaris com les proposicions.

La producció d'un text és el resultat de les operacions psicològiques que es realitzen sobre els paràmetres contextuais o extra-lingüístics; aquestes operacions es materialitzen en les categories sintàctico-semàntiques d'una llengua natural.

El nombre de textos possibles és probablement infinit. Per a poder comprendre millor la diversitat i explicar els processos de producció cal definir els elements i els dispositius que permeten l'articulació de les formacions socials i els contextos de producció a la part observable de les pràctiques discursives: els textos.

Considera que en cada context d'utilització de la llengua s'elaboren tipus estables de discurs o gèneres discursius lligats a l'activitat humana que corresponen a diferents organitzacions específiques de les unitats lingüístiques o textos. "les múltiples relacions entre text i context considerem en termes d'operacions verbals aquelles que constitueixen una part de les operacions psicològiques."

La tipologia textual és definida per la configuració particular dels paràmetres extra-lingüístics i per les unitats lingüístiques que apareixen en la superfície.

Les diferents situacions de producció són estudiades a partir de seleccionar els paràmetres extra-verbals que intervenen de manera directa en la producció del llenguatge i deixen marques observables en el

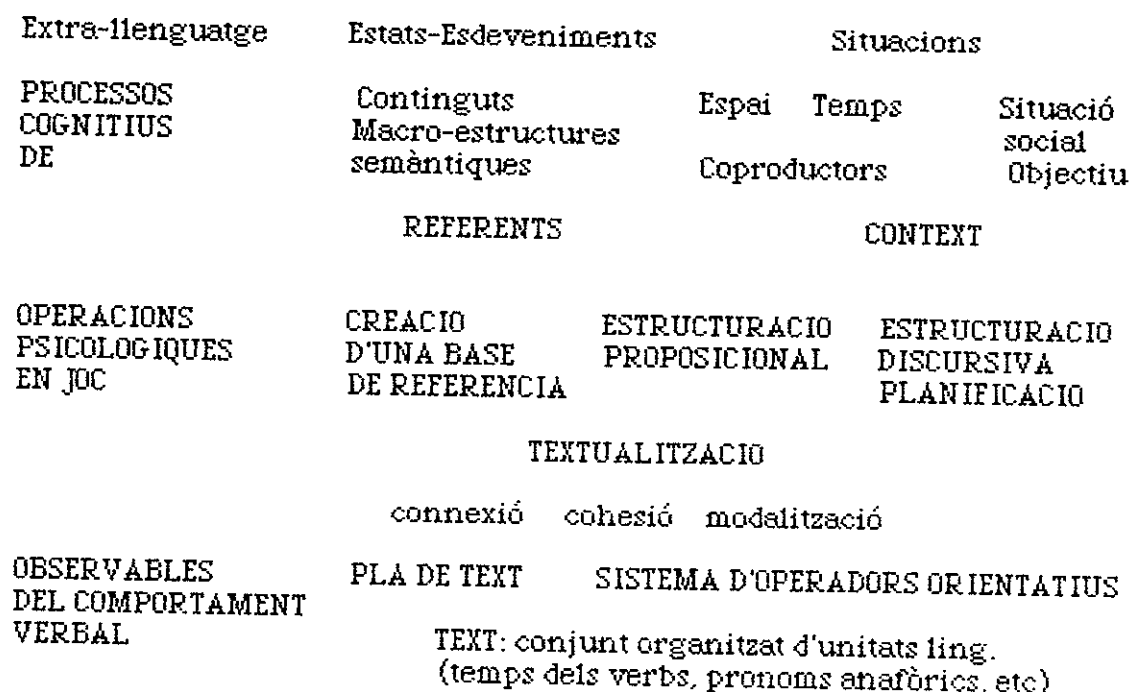
text. Des d'una perspectiva semiòtica, la producció textual s'analitza en interacció amb el domini referencial. Des d'una perspectiva pragmàtica i comunicativa, cal tenir en compte els dominis de l'acte de producció (temps, espai, locutor, interlocutor) i de la interacció social (institució, objectiu social, enunciator i destinatari).

El mètode d'anàlisi que estudia els textos en relació als diferents contextos de producció (a qui va destinat, dins de quina institució es produeix, quin és el seu objectiu, a quina consigna respon, a quin tema fa referència, quina és la relació temporal adoptada entre el moment de la parla o de l'escriptura, el moment de l'esdeveniment i l'origen del text, etc.)

Les característiques lingüístiques dels diferents textos produïts (els morfemes) s'analitzen amb un màxim de finesa (a partir dels criteris de distribucionalisme lingüístic) amb una matriu d'anàlisi creada a tal efecte i tenen un estatut de variables dependents.

El model de Bronckart comporta un seguit d'hipòtesi sobre els mecanismes a través dels quals les representacions del context referencial i de producció es transformen en un text. Si les activitats verbals estan orientades per una finalitat, les operacions són els instruments al servei d'aquesta finalitat.

Esquema gràfic del model de producció discursiva de J.P. Bronckart.





Aquest model comporta tres dimensions teòriques interdependents (cf. esquema): a) una teoria sobre els elements de l'extra-llenguatge que intervenen en la producció (CONTEXT); b) una teoria sobre les unitats lingüístiques observables en el text i c) una teoria sobre les operacions psicològiques subjacents a la producció i que permeten l'articulació del text amb els paràmetres de l'extra-llenguatge.

Les operacions discusives són entitats psicològiques que permeten explicar el procés de tractament dels paràmetres del context fins la transformació en un text. Distingim quatre grans grups d'operacions:

a) Creació d'una base de referència: Conjunt d'operacions sobre els paràmetres del mitjà social (institució, destinatari, objectiu) i del mitjà material (locutor, espai, temps). Aquest grup d'operacions exerceix un control sobre els altres nivells.

b) Estructuració proposicional: Creació d'estructures lingüístiques minimals ("nocions" i "relacions" en el sentit donat per Culioli).

c) Gestió textual: Constituïda per les dues grans operacions de construcció de la trama global del text: l'operació d'ancoratge que senyala els lligams amb la situació material de producció del text i li dóna una cobertura lingüística general, i l'operació de planificació, organització en fases successives del text.

d) Textualització: Linearització de les unitats lingüístiques superficials sota la influència de: les operacions de connexió, encarregades d'encaixar i de segmentar les proposicions i frases del text; les operacions de cohesió (com els pronom anafòrics) i d'apreciació de certes parts del text (com l'alternança verbal); i finalment, les operacions de modalització que relativitzen el valor de les unitats de contingut en relació als paràmetres de la interacció social.

Una primera direcció de recerca es va dirigir cap a la caracterització de les produccions de texts i la formulació del model teòric del tipus de text. Per posar una mica d'ordre dins de la infinita varietat de produccions possibles, Bronckart i al. (1985) han elaborat una tipologia de texts basada sobre quatre grans formes d'ancoratge del text als paràmetres materials de producció: en funció de la presència o absència d'un origen espacio-temporal serà disjunt o conjunt, en funció de les relacions amb els paràmetres de la interacció social serà implicat o autònom.

L'anàlisi de textos d'adults, en francès, a partir d'aquesta model i segons les principals formes de lligar el text a les condicions de producció, ha permès de distingir quatre formes de text: el discurs en situació (D.S.), el discurs teòric (D.T.), la narració (N.) i el relat conversacional (R.C.). Cada un dels tipus textuais es caracteritza per una configuració particular d'unitats

lingüístiques.

Les quatre formes d'ancoratge discursiu i els quatre tipus de textos corresponents.

| Formes d'Ancoratge            |          | Origen Espacio-Temporal |         |
|-------------------------------|----------|-------------------------|---------|
|                               |          | Conjunt                 | Disjunt |
| Relació al tipus d'interacció | Implicat | D.S.                    | R.C.    |
|                               | Autònom  | D.T.                    | N.      |

A partir d'aquest treball sobre les produccions d'adults, s'han realitzat altres estudis sobre l'adquisició dels diferents tipus de textos. Aquests treballs s'integren en la psicologia del llenguatge, però en una psicologia del llenguatge contextualitzada, en el sentit donat a aquest terme per Vygotski: una psicologia que recull les dades en el marc de les situacions d'aprenentatge i que analitza els paràmetres d'aquesta situació. Es a dir, són recerques que analitzen les activitats verbals infantils en les pròpies situacions d'aprenentatge de la llengua oral, escrita, i de la producció textual.

La perspectiva de Bronckart és complementària a la psicologia cognitiva i a la lingüística textual, però presenta dues característiques diferencials: els seu caràcter contextualitzat i finalitzat.

La pedagogia del text es vol informada dels progressos de la lingüística, de la psicologia i de la sociologia, però és fonamentalment autònoma: el recurs a un corpus científic de referència és una etapa posterior a la clarificació dels objectius pedagògics. En aquest sentit, s'oposa a les diferents formes d'aplicació de la psicologia i la lingüística representades pels mètodes moderns d'ensenyament de la llengua abans esmentats. Aquest és el cas de la psicopedagogia que vol transferir a l'ensenyament el resultat d'experiències artificials.

Les recerques fonamentals de l'equip de Bronckart s'integren en una psicologia del llenguatge contextualitzada, inspirada en Vygotski, Bakhtine, Wallon, que recull les dades en el marc de les situacions d'ensenyament-aprenentatge i que analitza els paràmetres d'aquesta situació amb la intenció de configurar un didàctica de la llengua de caràcter científic i innovador.

### 3.3.4. El model de D. Shiffrin

Shiffrin (1987) presenta un model de parla o model de discurs, en el que considera que els parlants i els oïdors usen diferents classes d'indicis de contextualització per situar llurs intencions comunicatives i ho fan a l'interior d'un marc integrat d'emergents interaccionals: estructures significats i accions. Proposa, així mateix, construir models amb patterns integradors i relacionats de diferents elements d'anàlisi com, oracions, proposicions, accions etc..

L'estructura seqüencial del discurs és formada per: marcadors discursius: marques particulars que tenen un paper de gran importància en el funcionament i actualització del discurs i són indicadors de l'organització del text són indicadors de la situació de les expressions a l'interior de les estructures emergents.

Estructura d'interacció, modalitats d'intercanvis, de torns de parla, parelles adjacents, com a unitats de base.

Accions: actes, acció que precedeix, acció que és proposada, acció que és inferida, acció que es pensa fer, acció que es té la intenció de fer, funció de l'acció.

Significat ideacionals. Considera les relacions entre les idees, les unitats semàntiques, les proposicions i les relacions de cohesió, (Halliday i Hasan), així com, la significació i el tòpic, (Brown i Yule).

Les relacions funcionals corresponen als rols que juguen les idees envers els altres a l'interior d'un text, tals com: raonaments, descripcions, explicacions, etc.

#### MODEL DISCURSIU DE D. SHIFFRIN

|                               |                          |                       |                        |
|-------------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|
| PARLANT                       | PROPOSICIO               | ACTE                  | TORN                   |
|                               | ESTRUCTURA<br>IDEACIONAL | ESTRUCTURA<br>D'ACCIO | ESTRUCTURA<br>DE CANVI |
| MARC DE<br>PARTI-<br>CIPACIO. |                          |                       |                        |
| OIDOR                         | PROPOSICIO               | ACTE                  | TORN                   |
| SITUACIO D'INFORMACIO         |                          |                       |                        |

### 3.3.5. La tipologia textual.

Tot i que restarem a un nivell intuïtiu en l'aplicació de qualsevol tipologia textual a les situacions de producció del text oral que hem observat, ens hem inspirat en els treballs de Werlich, i Adam, per iniciar camins i configurar indicacions que ens permetin en d'altres treballs continuar més específicament una anàlisi textual.

Fonamentat-se en un criteri funcional, Beaugrande i Dressler (1984) distingeixen textos descriptius, narratius, i argumentatius que difereixen entre ells en raó de relacions conceptuals, de trets de superfície o de patterns globals o esquemes estructurals.

Werlich (1976, 19-22) descriu cinc classes de text que es relacionen funcionalment amb el procés cognitiu i amb el referent.

#### Esquema de la tipologia textual de Werlich (1976)

| TIPUS DE TEXT                               | PROCES COGNITIU  | REFERENT   |
|---|--|--|
| Descriptiu                                  | Percepció en l'espai   | Fenòmen (persona, objecte, relació) en el context espacial.            |
| Narratiu                                    | Percepció en el temps .  | Fenòmen (persona, objecte, concepte) en el context temporal.           |
| Expositiu:<br>a) d'anàlisi<br>b) de síntesi | Comprensió dels conceptes a través de l'anàlisi.<br>Comprensió de les relacions entre els elements a través de la síntesi; generalitzacions. | Concepte general, construcció mental.<br>Elements conceptuals simples. |
| Argumentatiu                                | Hipòtesis, confrontacions i valoracions per a la solució d'un problema.  | Relacions entre els fenòmens.  |
| Regulatiu                                   | Planificació del comportament pròpi o de l'altre.  | Comportament pròpi o de l'altre.                                       |

Després de citar molt breument el model de Werlich, esmentarem els aspectes més fonamentals de la proposta d'Adam (1986).

Adam inicia la seva reflexió amb la consideració de que "el reconeixement de la tipologia i el domini de certs esquemes globals textuais faciliten el tractament cognitiu".

L'organització global dels textos inclou tres nivells interdependents: La dimensió pragmàtica del text que es concreta amb el macro-acte del discurs acomplert pel text o per la seqüència; el contingut global o la macroestructura semàntica, i la dimensió esquemàtica global o la superestructura textual.

Exposa vuit tipus textuais lligats a actes discursius com l'assertió, el convèncer, l'ordenar, la predicció, i el questionar.

L'assertió dels enunciats "de fer", dóna el tipus textual narratiu; l'assertió dels enunciats "d'estat", dóna el tipus textual descriptiu; l'assertió com acció "d'explicar o fer comprendre alguna cosa a algú", proporciona el tipus textual explicatiu.

Del convèncer, en deriva la tipologia argumentativa; de l'ordenar, la tipologia d'ordre.

A aquestes cinc tipologies és necessari afegir-hi: la tipologia textual predictiva, la tipologia conversacional i la tipologia retòrica.

Ens interessa remarcar en la nostra opinió, que en l'actualització del discurs és produeixen diverses tipologies textuais; en aquest sentit, aquesta heterogeneïtat textual és pot considerar com l'efecte de la pluri-codificació de tot discurs.

Convé doncs, posar de manifest aquelles zones textuais dominants, o més homogènies, com seqüències narratives, descriptives, etc..

## 4. DIMENSIONS CONCEPTUALS EN L'ANALISI DEL DISCURS

### **4.1.L' ESTRUCTURA D'ACCIO**

Inclou els actes de parla, l'acció que precedeix, l'acció que és proposada o dirigida, l'acció que es realitza o es pensa realitzar o es té la intenció de fer.

El discurs com a mitjà d'acció. En una concepció activa de la comunicació hem de condiserar o analitzar els actes i les transformacions que aquets actes generen, activen i desvetllen en les relacions dels elements implicats, en els canvis que afecten als interlocutors.

Descobrir els procediments a través dels quals els oïdors interpreten les accions que es fan a través de les paraules del que parla.

Acció discursiva: marc d'anàlisi que permet agrupar dins d'un mateix tipusenunciats que es poden considerar com equivalents perquè poden expressar una mateixa finalitat o intenció de comunicació de manera adequada en una situació contextual concreta.

Podríem també dir-ne les diferents actualitzacions possibles d'una mateixa intenció de comunicació.

L'acció discursiva expressada en les demandes té com a finalitat l'acció que l'altre ha de realitzar. La intervenció del mestre incita a l'alumne a realitzar una determinada acció comunicativa, en relació a distingir, diferenciar i relacionar les significacions i la seva generalització, a partir de la seva pròpia interpretació de la realitat que l'envolta.

En l'acte discursiu té més 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.

#### **4.1.1. La lingüística pragmàtica**

##### **4.1.1.1. 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 conceptes

d'ús de la llengua, d'acció i d'actes de parla.

Les primeres descripcions sobre l'activitat lingüística, avui dia de gran interès per nosaltres, són les proposades per Bühler: acte lingüístic i acció lingüística.

Wittgenstein (1958) 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.

Wittgenstein va utilitzar l'expressió "jocs del llenguatge" per "designar el conjunt del llenguatge i les accions que l'acompanyen"; la concepció del llenguatge com activitat obre la perspectiva teòrica d'una pragmàtica alternativa a la lingüística funcional, enlloc de funcions del llenguatge (referencial, expressiva etc.. es fa possible discriminar tipus d'activitat discursiva, i amb ells, formes específiques de modificació de les relacions humanes en i pel llenguatge. Lozano i al. (1986. 172).

També com a reacció contra el positivisme lògic, Austin (1962) 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 aquests enunciats performatius, en oposició als enunciats constatius dels quals es podia dir si eren veritables o falsos. Els enunciats performatius sols poden tenir éxit o fracassar per tal que l'execució d'una acció (així és, tingui forma illocutiva) cal que el parlant tingui en compte una sèrie de convencions (gesticulació adient, persona adequada, sinceritat de l'emissor).

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

Actes locucionaris es refereixen a la producció d'un enunciat d'acord amb la gramàtica de la llengua. Els actes illocucionaris 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 (1969) 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 (1969) 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.

-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 1976, 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. És 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.- Declaratives. 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).

#### 4.1.2.- Les funcions comunicatives.

Podem definir funció com la descripció de la llengua a partir de la seva utilització en la comunicació social.

Què fem quan parlem, per què serveix?

Aprendre la pròpia llengua és aprendre els usos i els significats o el potencial de significació que hi és implícit.

Els usos poden ser infinits, mentre que les funcions socials del llenguatge serien aquelles situacions significatives en quant que podem precisar explícitament alguns dels potencials d'associats a elles.

Tots els usos del llenguatge per abstracts que siguin i per complexos que resultin haurien de poder ser explicats en termes de determinades funcions.

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

El primer model de funcions del llenguatge fou elaborat en el marc de l'Escola de Praga per Bühler (1979), 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).

L'aproximació funcional al llenguatge segons Malinowski (1923) pot ser descrita a partir d'una funció transaccional o funció per descriure el contingut, i interaccional o expressió de les relacions socials i les activitats personals.

Jackobson (1963), 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 (1949), que correspon a l'esquema clàssic del procés de la 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 redueix la paraula a la circulació d'informació sense tenir en compte la comunicació com acció i com interacció, Caron (1981), ni la intersubjectivitat i la intencionalitat del parlant, Kail (1983).

Després de 10 anys sense que es bastís cap treball capdavanter en els estudis sobre la comunicació, al 1973, 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 (1973, 51) 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.

L'excel·lent article de Halliday (1973, 9-21) "Relevant Models of Language", en el que l'autor, segons Stubbs (1986), 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 els quals 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 que, com bé expressa Berruto (1979), "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".

Els nombrosos usos de la llengua són regulats mitjançant poques funcions.

Halliday fa una detallada anàlisi de les funcions observades en relació a allò que és demanat a l'alumne a l'aula, les quals defineix com: descripcions de la llengua a partir de la seva utilització en la interacció social.

Destaca les següents funcions:

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

Es 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 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 la imatge individual com en la pertanyença a una cultura específica, Simone (1979, 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...).

## 4.2. L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

Estructura d'intercanvi: inclou l'estudi dels torns de parla i de les parelles adjacents com a unitats de base.

Una anàlisi discursiva ha de partir de l'acció que el discurs promou. L'acció comunicativa com activitat dirigida a una finalitat es converteix en la component específica de l'activitat social i cognitiva. Efectuar un discurs ha d'entendràs com producció o activitat productora d'unes accions o operacions que transformen una situació inicial en una serie de noves situacions o escenaris.

Agrupem en aquest apartat tots aquells elements que ens permeten conèixer el funcionament de l'estructura interactiva.

Els trets o marques interactives, les modalitats dels torns de parla, les intervencions, intercanvis, el paper dels interlocutors, les rutines conversacionals, les característiques de les activitats de parla.

### 4.2.1. Les màximes de la conversa.

L'estudi dels mecanismes conversacionals des d'una perspectiva pragmàtica i filosòfica es féu a partir del treball inicial de Grice (1975). Aquest autor definí el que anomena les màximes de la conversa, "maxims of conversation", o regles que regeixen l'intercanvi conversacional.

Grice va diferenciar allò que l'enunciat diu i allò que implica en contextos 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, 1981). La interpretació d'un enunciat tindrà com a fonament les implicacions conversacionals, "conversational implicature", i les pressuposicions, les quals són elements amb significats implícits, resultat d'un procés de construcció per part del parlant i de l'oïdor sobre la informació que és compartida, que deriven del sentit de l'enunciat i estan directament relacionades amb els trets dels discurs o indicis de contextualització.

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 Kant:

Màximes de Quantitat: "Que la vostra contribució contingui tota la

informació necessària. No aporteis més informació de la necessària".

Màximes de Qualitat: "Que la vostra contribució sigui verídica". "No parlem d'allò que creiem fals, d'allò del que no en disposem proves".

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

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

#### **4.2.2. 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 i Searle es basava en especulacions, molt brillants, però intuïtives.

En aquest treball emprarem la noció d'acció discursiva enlloc d'acció de parla o d'acte comunicatiu donat que tenen una dimensió textual-discursiva a més a més que pragmàtica.

Els conversacionalistes, "conversation analysis" i els etnògrafs de la comunicació, ben al contrari, estudien la interacció i l'activitat conversacional amb l'afany de partir de dades empíriques amb mètodes essencialment inductius.

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 enllaçen.

#### **4.2.3. L'etnografia de la comunicació**

La noció de competència comunicativa, és definida per Hymes (1971) 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 correcta, sinó també en el context 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 (1983), 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 pressupòsits 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.

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'intervenció 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 que és present en escena.

- El principi o capacitat de cooperació entre els parlants. Fa referència al saber o habilitat d'adaptar-se recíprocament i coordinar els propis comportaments, per tal de fer possible la comprensió.

- La referència comuna al tema en l'adquisició dels significats. Els parlants comparteixen els mateixos significats.

Els interlocutors depenen de coneixements que van més enllà de la fonologia, el lèxic, i l'estructura gramatical abstracte. S'ha cregut durant molt de temps que l'habilitat per expressar-se anava lligada a la quantitat de vocabulari que el nen produïa. Conèixer un vocabulari ample no significa saber expressar-se correctament, així com, tampoc,

utilitzar oracions llargues i complexes, adjectius, etc.. l'habilitat lingüística no depèn de la complexitat del llenguatge que es posseeix sinó d'allò que es pot fer amb el que es té. Wilkinson, c P.71.

Malinowski (1923) considera que un text produït en la vida real no pot ser separat de la situació en què és emès "Així com en la realitat de les llengües parlades o escrites una paraula sense context lingüístic és una mera ficció i ni representa res per ella mateixa, també, en la realitat de una llengua parlada viva, l'expressió no té significat, excepte en el context de situació" (Malinowski, 1923, 321-3212). Ara bé, el context de situació no el crea el parlant en el moment de produir un text, sinó que aquest ve donat ja socialment. Es en aquest sentit que Hymes fa la seva proposta que una comunitat s'organitza en un sistema de situacions comunicatives.

L'etnografia pretén relacionar forma i ús a l'estudiar la comunicació: no hi ha prou amb l'estructura. Es una lingüística constituïda socialment, ha de servir "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, 1974).

Els trets de la qual es poden resumir en l'esquema següent:

Les funcions socials que conformen l'ús lingüístic, la comunitat lingüística com a punt de partida, context i interrelació com a prioritari al missatge en si mateix.

L'etnografia analitzarà i descriurà, 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"

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 social, tal com són percebuts pels propis participants, així com, per les regularitats de parla que apareixen en la parla quotidiana (p.71). Per tal de descriure aquests actes de parla, Hymes (1974) ha proposat repetidament una sèrie de components de les situacions comunicatives "speech event", anomenades també, activitats de parla, "speech activity" (Gumperz, 1982), creant un primer model d'anàlisi dels aconeteixements de parla:

- 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, endevinalles, insults, 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 Bloom i Gumperz (1971) anomenen "metaphorical code-switching" o alternança de codis metafòrica.
- c. Regles de seqüència. Hom compta amb un determinat ordre en la producció d'actes de parla, per exemple: a converses telefòniques, salutacions, comiats, etc...

#### 4.2.4 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 presenta atenció als detalls més remenuts per tal de descobrir "les estructures formals de les activitats comunes" (Garfinkel-Sacks, 1970, 345). Es, 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 (1972, 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.

#### **4.2.5. La interacció conversacional**

Resultat d'aquest estudi del particular, proposat tant pels etnometodologistes com per Goffman, és l'aparició dels analistes de la conversa, principalment Sacks, Schegloff, Jefferson (1974). Aquests autors, en plena coherència amb Cicourel (1972) i Garfinkel (1968), 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.

#### **4.2.6. L'estructura seqüencial del discurs: les seqüències conversacionals. L'anàlisi del funcionament dels torns de parla.**

L'estudi a nivell descriptiu dels elements constitutius del text conversacional, Roulet (1985) ha considerat tres nivells d'anàlisi, actes, intervencions i intercanvis.

En l'estructura interactiva hi són representades les modalitats o organitzadors que caracteritzen el funcionament dels diferents intercanvis que conformen l'estructura seqüencial del diàleg. L'autor defineix la noció d'acte com a que comporta una intenció o fi i una interacció que es demanada a l'altre.

Els actes que componen cada intercanvi tenen com a característica comuna la funció que a compleixen en el discurs; en una mateixa

intervenció poden haver-hi adjuncions d'actes amb objectius i un pes comunicatiu diferent.

Les marques d'estructuració de la conversa (MSC) com el conjunt d'organitzadors del diàleg són marques rellevants dels nivells d'articulació de l'estructura jeràrquica del discurs.

Els MSC marquen per llur posició el començament o la cloenda d'un acte, intervenció o intercanvi del discurs i indiquen una relació jeràrquica particular, ascendent o descendent entre els elements que articulen; Cadascuna d'aquestes unitats es caracteritza per un funcionament específic, a l'interior d'una intervenció, (que, després, i), al començament (aleshores, bé).

Els intercanvis, així mateix, i des d'una altra perspectiva, han estat considerats per diversos autors com unitats bàsiques del discurs, Halliday (1977), Sinclair i Coulthard (1975), els quals estan constituïts per dos moviments que anomenen iniciació, resposta i feed-back, mentre que a la continuïtat es anomenada Follow-up. D'altra banda, Wells (1981) planteja dos tipus bàsics d'intercanvi, Iniciació-Sol·licita-Aporta i Iniciació-Aporta-Reconeix la Resposta. Un participant en una conversa pot aportar i pot sol·licitar, el que respon pot reconèixer l'aportació o aportar la resposta que ha estat sol·licitada.

Altres modalitats en un mateix intercanvi pot ser la resposta i simultaneament l'inici del proper intercanvi.

Aquest fet permet la participació de diferents interlocutors en relació a un mateix tema. Trobem diferents organització dels intercanvis segons les situacions d'enunciació: diàleg espontàni entre diferents interlocutors, entre dos, diàleg regulat, etc..

La interacció es desenvolupa a partir d'uns intercanvis que configuren els torns de parla.

Els mecanismes d'enllaç d'un torn amb el següent permet la continuïtat interactiva en el funcionament del diàleg.

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: Aquesta estructura interactiva bàsica o pattern interactiu és produïda en gran nombre de situacions. Altres autors com Sacks (1967-1972), i en diuen parelles adjacents.

1.- Els torns de parla. 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 i continuïtat dels torns de parla?

Pels autors, el sistema de torns de paraula apareix com una invariant de la conversa, depenent de les formes d'interacció de cada context 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 contínua 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", 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/Igualment", "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 (1973) 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 per la resta 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 depassar la informació per identificar les apariències, els comportaments, els propòsits o els gestos com a activitats significants.

Un dels trets més evidents del diàleg és format per la presència de torns en les preses de paraula per part de cada participant. Aquest fet permet la participació de diferents interlocutors en relació a un mateix tema. Trobem diferents organització dels torns de parla segons les situacions d'enunciació: diàleg espontàni entre diferents interlocutors, entre dos, diàleg regulat, etc..

Els mecanismes d'enllaç d'un torn amb el següent permet la continuïtat interactiva en el funcionament del diàleg. Les dues seqüències que formen les parelles adjacents constitueixen una de les bases del discurs.

#### **4.2.7. 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 device," (Cook-Gumperz i Gumperz, 1.978, 7).

Gumperz ha analitzat en detalls converses per tal de descobrir com el coneixement comunicatiu és construït i com els parlants categoritzen les activitats de parla, i reeixen (o no) a atribuir-hi un context, a partir de minúsculs trets o indicis lingüístics (entonació, canvi estilístic, ritme, fonologia, morfologia, sintaxi, retòrica, etc ..) i no verbals, (kinèsic, proxèmic). La conversa esdevé, per tant, una constant negociació

d'interpretacions (Gumperz, 1982, 5).

Gumperz (1982) parteix de 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 subjacents 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; i (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" (1982, 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, 1978).

(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.

Goffman aporta una metodologia concreta, sobretot intuïcions teòriques i observacions intuïtives d'una extraordinària agudesesa (Zeitlin (1981), Wolf (1982), Goffman (1983)).

Erving Goffman, des del 1959, 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, implicats.

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, 1974, 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 trobem, novament, amb l'èmfasi en la interpretació de la interacció que ja tractava Gumperz.

D'altra banda, en el desenvolupament de la interacció es produeixen intercanvis ritualitzats, seqüències que poden ser anticipades i descrites constituint una estructura prefixada. Goffman (1981, 17).

### 4.3. L'ESTRUCTURA IDEACIONAL

L'estructura ideacional correspon a les unitats semàntiques i a les proposicions.

Està constituïda per les relacions tòpic, les relacions funcionals, o el paper que juguen els significats envers els altres, a l'interior d'un text en general, per exemple una explicació.

La cohesió conversacional es pot trobar a partir d'observar parelles dialògiques amb una organització proposicional que depèn de les contribucions dels parlants. Shiffrin(1987)

#### 4.3.1. La circulació de la informació

El tòpic és un dels termes més freqüentment usat i al mateix temps el més poc explicat en l'anàlisi del discurs, (Brown i Yule,1983) entre la seva etimologia, que recula a la Grècia Clàssica, on s'utilitzava per fer referència a una metafòra espacial, topos, lloc; la noció de tòpic era un lloc en l'espai semàntic. El coneixement d'algun d'aquets llocs era compartit en el sí de la comunitat de parla. Erickson (1982)

El tòpic és la representació de la selecció i organització de l'experiència rellevant pasada i present. Wells.(1984)

El tòpic és una representació que concreta tota la informació d'un text; és el resultat de la interpretació que el lector/oïent és induït a donar d'un text. Aquest fet podem relacionar-lo amb les operacions que fa un parlant o escriptor al resumir un text, condensa una seqüència de proposicions, de continguts semàntics, en una sola proposició; les quals poden incloure's en el procés cognitiu mitjançant el qual el lector o parlant són capaços d'assenyalar el tòpic. Lozano i al., la macro-estructura semàntica és la reconstrucció teòrica de nocions com, tema, tòpic, Van Dijk.

El tòpic és anomenat amb la terminologia del Cercle de Praga, "tema", podriem definirlo com allò de que és diu alguna cosa.

Aquest concepte fou reformulat per Halliday en el marc de l'estudi de les funcions informatives, el significat ideacional o contingut proposicional es diferent de la informació en relació a que sigui donada o nova, "given" o "new".

Les estratègies "given", "new", constitueixen un dels procediments principals en la producció i comprensió d'enunciats. La pressuposició correspon a la informació adquirida, donada, given, la qual es



representada en l'enunciat, i, és comú als dos interlocutors, mentre que la informació "new", seria l'element enfocat que és vol conèixer. Caron (1986)

Aquesta oposició, que creiem fonamental per comprendre els mecanismes d'adquisició de nous coneixements, es comparada freqüentment a la distinció tòpic, comment, utilitzada pels lingüistes, allò de què es parla, que es suposat comú, i allò que s'en diu, el que és nou.

Ara bé, com assenyala Caron, la identificació del que és donat a la informació vella, requereix certes precaucions donat que la informació d'un interlocutor no és forçosament coneguda per l'altre.

La informació vella és marcada per l'ús de pronoms i noms propis i depèn del coneixement previ de l'interlocutor té i del tema; la informació nova està marcada per l'ús d'un cert emfàsi en en certs mots al parlar o per mecanismes gramaticals i retòrics. Clark & Clark's (1977).

#### 4.3.2. La categorització temàtica

Per l'estudi de les significacions que són produïdes pels interlocutors, mestre i alumnes en el discurs didàctic, identificació de les diferents categories temps, espai, lloc, etc...en les activitats dialògiques i la seqüenciació temàtica: sistemes de represa de l'enunciat, circulació, enllaç i continuïtat del tema. ense referirem a al concepte de categoria i categorització temàtica, que prpposa François, del qual n'ha fet un estudi minucios en la perspectiva del diàleg i el dialogisme.

La categoria és el significat no en tant que contingut mental sinó en tant que relació envers els altres significats, com forma d'organització d'una realitat. François, (1984, 164).

Aquestes categories són les categories del pensament quotidià, les quals pertanyen a la realitat, on es teixeixen relacions concretes i accions recíproques, com comprar i vendre, ensenyar i aprendre, que manifesten els rols diferents de les persones que les fan. Es pot considerar que aquestes categories són homòlogues als organitzadors de l'acció pràctica, amb la diferència de que la pràctica no pot dissociar, com el discurs, l'acció, i la manera de realitzar-la. Tot i això, una mateixa acció pot ser realitzada per diverses persones, aplicada a diversos objectes, feta de diverses maneres, etc. l'ús de la llengua mitjançant el lèxic ens imposa una serie de categories, les del univers del discurs: els objectes familiars, les activitats quotidianes, les quals tenen cadascuna les seves implicacions, per ex: la diferència entre els noms dels objectes,

existeixen abans d'una acció i després, els juguets, els mobles, etc., els que preexisteixen a l'acció, com els aliments, i els que depenen de l'acció com, els deures o una lliçó.

Podem distinguir entre les significacions: les significacions implicades en la categorització temàtica; les significacions dels encadenaments d'intervencions; les significacions aportades pel tipus de text; François (1984, 53).

La categoria com tal no es mostra explícitament en el discurs, les categories emergeixen de la interpretació, donat que quan parlem funcionem amb paquets de significacions potencials que el discurs i el context ens permeten d'actualitzar.

En tot discurs podem distinguir, primerament, la referència comuna, i el punt de vista, ambdues representen maneres diferents d'aproximar la realitat representada.

En el marc contextual es produeixen dues grans modalitats de referència: la referència a elements presents en el moment de l'activitat, és a dir, a la situació física i acció compartida pels participants; i la referència a l'objecte absent, constituïda pel discurs.

Els instruments lingüístics de la referència són la dièxi, les anàfores, la coreferència, la referència indirecta, la referència metalingüística.

El significat d'un enunciat es manifesta per l'ús que s'en fa d'ell; per conèixer aquest significat hem de conèixer les circumstàncies socials que concorren en que l'ús sigui adaptat i adequat.

Per Shiffrin(1987) l'oient i el parlant juguen un rol central en la situació d'informació; en aquesta el marc participatiu té sobretot relació amb llurs activitats cognitives, més que amb la interacció social, donat que la situació d'informació inclou la gestió i l'organització del coneixement i del meta-coneixement.

#### 4.4. L'APORTACIÓ DE LA PSICOLOGIA

En aquest capítol presentem aquelles aportacions que provenen de diferents aproximacions psicològiques i que ens han servit per a comprendre alguns aspectes de la intervenció de l'adult en el desenvolupament de les conductes lingüístiques en el nen. En aquest sentit, hem detallat l'adquisició de la competència del parlar i de l'escoltar i la funció reguladora del llenguatge.

Tanmateix, d'una manera molt sumària hem fet esment a la Psicologia del Llenguatge, i a les aportacions de Vygotski que en la nostra opinió tenen relació amb l'estudi de la parla a la classe.

##### 4.4.1.- La Psicologia del Llenguatge

La Psicologia del Llenguatge s'inscriu en l'estudi de l'actualització del llenguatge en relació a la interacció amb el medi social. Schneuwly i Bronckart (1983).

Per aquets autors l'activitat verbal és, en primer lloc, una activitat material que s'enmarca en tres paràmetres: la persona que parla, el temps i l'espai.

En segon lloc, s'enmarca, 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.

La teoria de l'activitat verbal és inscrita en l'activitat general de la persona. Considera que les accions verbals estan constituïdes d'accions externes, de verbalitzacions i d'accions mentals. Leontiev(1976).

Cada acció verbal es realitza sota la forma discursiva d'un o diversos discursos definits per llur forma d'arrelament socio-enunciatiu, és a dir, pel conjunt de paràmetres de natura social que l'emmarquen i és materialitza en textos articulats amb les situacions de producció.

#### 4.4.2. La gènesi de les conductes dialogals.

##### 4.4.2.1. L'adquisició de la competència del parlar i de l'escoltar

Quan l'infant comença l'escolaritat ha construït una certa competència comunicativa i interactiva que depèn, en gran mesura, de les possibilitats que ha tingut d'utilitzar la llengua en les distintes situacions culturals en el context social i familiar en que ha crescut donat que les regles i normes que regeixen el diàleg s'adquireixen molt aviat en les primeres interaccions amb la mare.

Diverses recerques foren realitzades que prengueren com a objecte el desplegament empíric dels actes de parla, amb la hipòtesi comuna de que l'adquisició de la pragmàtica és preliminar al desenvolupament lingüístic.

La precocitat en l'ús de les habilitats comunicatives es mostra al llarg de diversos i variats estudis: Ervin-Tripp (1979), l'alternança dels torns de parla, Ocks-Keenan (1977), la utilització de les repeticions, Greenfield i Smith (1976), Bates (1976), la pressuposició: codificació dels elements nous de la situació, mitjançant el principi d'informativitat i la distinció entre informació nova i implícita, Keenan (1974) els postulats de la conversa., Mueller (1972), estudi de les rutines de 2-4 anys, Bruner (1975a, 1975b), en l'estudi de la referència.

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

Garvey (1975), Ervin-Tripp (1977), Rondal (1978b), Folger i Chapman (1978) han mostrat que els nens comprenen les demandes indirectes a partir de tres anys. Coincideixen en considerar el període de dos a quatre anys d'una importància capital per l'adquisició no només de les estructures sintàctiques i semàntiques, sinó també en relació als coneixements pragmàtics en relació a les normes i regles de funcionament dels diàlegs en cada context per la qual cosa disposen de procediments verbals per modificar les seves intervencions adaptant-les a les necessitats dels interlocutors, adults o nens.

Els nens adquireixen molt aviat uns coneixements pragmàtics en relació a les normes i regles de funcionament dels diàlegs en els contextos 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.

#### **4.4.2.2. El paper i la intervenció de l'adult en l'aprenentatge i en la interacció.**

La intervenció controlada i organitzada de l'adult és fonamental en relació a l'apropiació, iniciació i introducció en el sistema cultural que envolta al nen, així com, en relació a les diferents formes i funcions, estil i velocitat en l'adquisició del llenguatge i en el desenvolupament dels seus usos cognitius i comunicatius.

Sabem que l'aprenentatge en el nen no és el resultat només d'una interacció directa amb el context físic, sinó que intervé la interacció amb el que s'anomena aprenentatge mediatitzat (Schneuwly & Bronckart, 1985, Edwards i Mercer, 1987). El mestre és el mediador entre el coneixement a adquirir i l'experiència dels alumnes.

Els treballs d'aquests darrers anys en psicologia cognitiva Fayol, (1987) ens mostren que els aprenentatges dels més simples als més complexos tan en el nen com en l'adult, s'efectuen en millors condicions si intervé un mediador, 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 (1985), 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 de la llengua en els diversos contextos.

Coincidim amb els autors en fer l'hipòtesi que 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, és a dir, que 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 context social.

Aquesta intervenció controlada i organitzada de l'adult, a la família o a l'escola, és fonamental 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. Hearth (1983), McCartney (1984). Si l'apropiació del pensament depèn, en certa manera, de les pràctiques socials i històriques privilegiades en cada context, 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.

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 Vygotski.

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 (1983).

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 contextos, 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.

Com bé assenyala Siguan (1987), "tota forma de llenguatge en el moment en què comença a utilitzar-se comença també a interioritzar-se, així, els usos comunicatius que primer 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 Vygotski (1962), "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".

Luria (1982) 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 acomplir el mateix rol intel·lectual que aquei que tenia el llenguatge que l'adult utilitzava amb el nen i, més tard, que aquei del discurs que el nen s'adreça a ell mateix".

La primera interacció entre adult i nen està caracteritzada per la funció de suport.

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 (1977a). 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 de la llengua en el curs del primer any d'interacció amb la mare. Trevarthen (1977), Ferguson (1964), Garnica (1977), Miller (1981), Newport, Gleitman i Gleitman (1977), Rondal (1978b).

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 (1978) i Ninio i Bruner (1978), 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: "És..."

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 (1983) ha denominat "formats".

Els formats són aconteixements o episodis interactius socials que ocorren entre mare-fill (contactes oculars, gestos, atenció conjunta), estructurats en rutines de caràcter ritual i quotidià.

A l'interior d'aquests formats l'adult i el nen negocien llurs convencions i cerquen procediments necessaris per realitzar una bona interacció.

El format entès com una comunicació humana segmentada sobre la realitat, l'acció, etc... permet d'establir millor la comunicació i el pas de la comunicació al llenguatge.

Els participants elaboren procediments de referència, estratègies i convencions que els permeten centrar l'atenció sobre les mateixes accions, els mateixos objectes i sobre les mateixes propietats dels objectes.

Sembla escaient de citar en relació a la importància de l'ús i de l'acció comunicativa, l'òptica de Bruner en les seves paraules: "l'adquisició del llenguatge es porta a terme en un context de diàleg d'acció en el qual una determinada acció es realitzada conjuntament, adult i nen. El fet comú fixa els límits deíctics que governen la referència comuna exigeix

una taxonomia referencial, i proporciona el context en el que es desenvoluparà la predicació explícita. L'evolució del llenguatge en ell mateix i particularment les seves estructures universals reflecteixen probablement les exigències posades per l'acció en comú".

Per Garvey (1975), a 5 anys, els nens utilitzen el doble de demandes 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'afegit de "què" relatius a les precondicions de les preguntes d'acció de caire semblant a les de l'adult.

Les demandes 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'impertau i se les anomena també directives. Exemple: "Dona'm el llibre!", "Obra la porta!".

Garvey (1975) defineix dos tipus 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?"

Podem, 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 telefonen?, D'acord?", o formes d'educació. Exemple: "Si us plau".

A cinc anys els nen ja utilitzen estratègies directives per negociar com en un joc:

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

Exemple: En la situació de: A vol obtenir un cotxe-juguet 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 (1976) donà detallada prova empírica de l'ús d'enunciats 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. Exmple: "Puc posar-me les sabates del meu germà gran?"
- 4.- Insinuació sense imperatives 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.

Folger i Chapman (1978) i Rondal (1978b) han reelaborat els principals actes de parla en el llenguatge matern a partir de Dore (1977) i de Garvey (1975).

Distingeixen: (a) Les demandes d'informació destinades a obtenir informació dels parlants, tal com les preguntes.

(b) Les demandes d'acció apleguen els enunciats que tenen com objectiu el fer actuar l'interlocutor.

(c) Les demandes 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 reprement les tag-preguntes com per exemple: "L'ha fet, no?".

Gallagher (1981) hi afegeix a més, requestes de confirmació com per exemple: Nen, "Posa-ho a dins". Adult, "Ho poses dins?", i demandes 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 demanda 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 demandes directes en les demandes d'acció, l'absència de demandes d'inferència i l'adquisició de demandes indirectes. Rondal (1983).

Tanmateix, les demandes que s'utilitzen apareixen amb gran freqüència en el llenguatge de les mares, com a procediment per mantenir el diàleg amb el nen. Snow (1977), Newport, Gleitman i Gleitman (1977).

Rondal (1983), 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.

Es 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, s'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 (1973), aquesta funció no es dona pràcticament en el discurs de l'adult dirigit al nen, mentre que per Rondal (1978b, 1980) 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...

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), Golinkoff 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 (1978), o canvis en l'ordre de mots en l'enunciat, Cross (1977), o, adjunció de diferents mots i consideració de les modificacions morfològiques, sense variar l'ordre dels mots de l'enunciat, Rondal (1978b, 1.980).

Segons Rondal (1978b) i Seitz i Stewart (1975), 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 obtingué 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 del 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, podem 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 (1.980), 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.

#### **4.4.2.3.-L'adequació a la comprensió dels significats en la interacció .**

Les recerques que presentem seguidament pertanyen a la tradició de l'anomenat paradigma referencial, per a Dickson (1981). Aquets treballs 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: la construcció i la reformulació dels missatges en tant que parlants i la comprensió dels que es reben com a oïdors.

Diversos autors, Flavell i altres (1981), Patterson i Kister (1981), Robinson (1981), Whitehurst i Sonnenschein (1981) 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.

Afirmen que l'habilitat d'avaluar l'adequació de les comunicacions és 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'identificar un referent si el missatge enunciat no aporta prou informació. Robinson i Robinson (1977), Patterson i Kister (1981).

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

Segons Patterson, Cosgrove i O'Brien (1980), 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 (1977).

Les recerques sobre l'adaptació al missatge per part del nen pertanyen a, l'anomenat per Dickson (1981), paradigma o tradició referencial.

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 incomplertes. Markman (1977, 1979).

Per supervisar el funcionament de la comunicació, els nens de 4-8 anys, segons Cosgrove i Patterson (1977), Patterson i Kister (1981), quan reben missatges inadequats no poden identificar i demanar clarificacions o informacions addicionals.

En canvi, quan l'adult aporta informació sobre quan i com fer preguntes, els nens de 6 a 8 anys adeqüen 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 (1972).

Segons Flavell (1981) i Lefebvre-Pinard (1985): "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 (1981) i Robinson i Robinson (1977, 1982) 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.

Els treballs de Patterson i Kister (1982) 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 (1969) i Glucksberg i altres (1966), 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.

Es considerava, en aquests treballs, que els oïdors de 3 a 5 anys podien utilitzar efectivament la informació transmesa en els missatges del parlant.

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: apreciació de la qualitat del missatge, coneixement de què la qualitat afecta l'èxit de la comunicació, habilitat a respondre eficaçment a un missatge adequat i habilitat a respondre eficaçment a un missatge inadequat.

Tanmateix, els autors assenyalen tres accions que els oïdors poden fer per millorar la comunicació: reconèixer els missatges no informatius o ambigus com a tals, si reconeixen si un missatge és adequat poden fer-ho saber al parlant i poden especificar la 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 currículum.

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 (1969) trobà en una classe de 1er. grau que els professors feren 80 preguntes en una hora mentre que els alumnes solament 2-3.

Es podrien 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'oïent, Cosgrove i Patterson (1977, 1978) 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 (1979) en llur estudi 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.

#### **4.4.3.-La regulació comunicativa.**

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

##### **4.4.3.1.-La regulació de la llengua com instrument d'acció.**

Els iniciadors dels treballs sobre la regulació verbal del comportament van ser Vygotski (1.961) i Luria (1.934-1.962).

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 funció de caire informatiu, el contingut de la qual són fets, idèes o sabers referents a l'univers físic o social que el nen aprèn progressivament a assimilar, transmetre, representar o manipular, i una altra, dirigida a regular les accions dels altres, el contingut de la qual consisteix en demandes, suggestions, directives, demostracions o encoratjaments.

Aquesta segona funció de comunicació es manifesta en la regulació que s'exerceix sobre l'altre o per l'altre i per la regulació que podem aprendre a exercir sobre nosaltres mateixos. Aquest fet permet en el curs del desenvolupament cognitiu 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 propi 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".

Vygotski (1934-1962) enfocà la regulació verbal del comportament introduint-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 que 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, ser capaç de conceptualitzar, i aquest fet només pot ser aconseguit a partir de les relacions amb el context.

Per Vygotski (1978), 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.

Per esdevenir un ser autònom el nen ha de passar, segons Wertsch (1979), un període d'interacció amb un membre més experimentat de la seva cultura, que li proporcioni una tutela i assegurí 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 context s'emmarca en el concepte de zona de desenvolupament pròxim que Vygotski (1978, 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 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.

- Snow i Ferguson (1977), Ninio i Bruner (1978), Bruner (1983), Wood, Ross i Bruner (1976), Wertsch (1978, 1979) han estudiat a nivell empíric les interaccions que anomenen d'aprenentatge assistit, o, de tutela, en l'intent d'explicitar aquests principis vigotskians.

- Kopp (1982), 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.

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 Wertsch (1979) 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 acomplir les accions constitutives, definir els objectius i proporcionar un repertori d'estratègies per acomplir la tasca.

Bruner formulà empíricament el concepte de zona de desenvolupament pròxim de Vygotski, amb 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, els quals formen part dels procediments o estratègies usades pel ser humà en el curs de la seva tradició socio-històrica.

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 procés de tutela com un dels 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." (1983, 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 el procés de realització 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.

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 (1974), que emmarquen 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, pautaades, organitzades per l'adult, que en la nostra cultura permeten, progressivament, l'aprenentatge i apropiació de la llengua.

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 Ros (1976), Wertsch (1982);

b) proporciona mitjans per la representació i l'execució de relacions entre mitjans i fins. Wertsch (1982), Hickmann i Wertsch (1982);

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 context d'acció, convencions que tenen condicions de "felicitat" semblants a aquelles que es troben en els actes de parla més complexes de les interaccions entre adults. Bruner (1983, 289).

Bruner descriu les funcions de suport pròpies del tutor en les comunicacions que solent 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 aquesta 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 depenent de la tasca, de l'alumne, mentre que les exigències de la tutela provindrien de la interacció."

Les funcions de tutor han de ser: promoure l'interès i l'adaptació inicial a la tasca; reducció dels graus de llibertat: es simplifiquen i redueixen els actes constitutius referits per aconseguir la solució, s'omplen les llacunes i es permet a l'aprenent realitzar les subrutines constitutives que pot assolir; mantenir l'orientació: s'orienta al nen envers un objectiu definit, al mateix temps, implica mantenir al nen en la tasca i motivar-lo; 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 la producció realitzada i la producció buscada; es controla la frustració; 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 Lefevbre-Pinard (1983), 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'estratègia seguida.

Notem que aquestes habilitats són aquelles que s'esdevenen necessàries per l'accés 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).

#### 4.4.4 L'aportació de Vygotski

Vygotski ens aporta elements teòrics i metodològics envers una possible direcció en l'estudi de les bases psicològiques de la noció d'ús (Bronckart, 1.985).

D'entre la notable aportació de l'autor hem destacat, en relació a la parla a classe, l'aspecte del procés de conceptualització de la realitat i 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 a la classe.

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

Tanmateix, la distinció entre significació d'un mot i la seva referència, en el sentit de considerar el que s'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.

Per Vygotski, el significat consisteix 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 a totes les persones, mentre que el sentit representa el significat individual de la paraula.

Afegim en les pròpies paraules de l'autor, donat que ens mostren detalladament el que volem dir, "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 complex que posseeix zones diverses d'estabilitat desigual", Vygotski (1.977).

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 context en el que apareix, en diferents contextos canvia de sentit.

La significació resta estable a través de tots els canvis de sentit. Les paraules s'enriqueixen pel sentit que extreuen del context, 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. 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.

Considera l'ús de la llengua: "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."

Vygotski explica la indexicabilitat d'aquesta manera: "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". Vygotski (1981b).

Esmentem la interpretació de Wertsch (1985), "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 indexicabilitat 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.

#### 4.4.5. L'aportació de la Psicologia Cognitiva.

La psicologia cognitiva dels darrers anys s'ha interessat sobretot pels processos implicats en l'activitat redaccional (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1982; Fayol, 1985). Els estudis de la psicologia cognitiva ens permeten una primera aproximació a les dificultats dels alumnes de diferents edats. La psicologia cognitiva estudia principalment dos processos: la planificació i la textualització. El primer tracta de la gestió i de la coordinació dels diferents components del text. El segon comprèn la cohesió (continuitat i progressió de la cadena verbal) i la connexió, i es realitza a través de les unitats lingüístiques presents en el text i amb els signes de puntuació.

En el marc d'un model computacional de comprensió del llenguatge, s'han elaborat les nocions de procés bottom-up, ascendent, a partir del significat dels mots i de les oracions a la construcció d'un significat més complexe, i, de top-down, descendent, del significat complexe i de les oracions processades anticipar el significat de les següents oracions.

Brown i Yule (1983, 277-271) presenten un conjunt de nocions pertanyents a la recerca psicològica en relació a com la representació del coneixement és emmagatzemada en la memòria. En situacions socials on s'utilitza la llengua, les quals 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. Construccions, tals com: els esquemes, els "scripts" (Schank & Abelson, 1977) o els "formats", les "rutines", "escenaris" (Sanford & Garrod, 1981), "esquemes" (Barlett, 1932), consideren aquestes nocions en el marc dels diversos intents per descriure la representació del coneixement com una de les bases d'interpretació del discurs i com components de la coherència discursiva. Sobretot cal remarcar que les aproximacions psicològiques i computacionals a la comprensió del discurs són utilitzades principalment per fer prediccions sobre la informació del parlant en relació a una determinada situació. En la comprensió del discurs l'organització del coneixement en la memòria es relaciona amb els frames i els scripts. Aquests han influït notablement en les consideracions de com s'entén el discurs i perquè han estat objecte de moltes recerques.

Un "frame" (Minsky, 1975), és una estructura que representa una situació habitual o estereotipada (una escena, un objecte); és un marc que seleccionem de la memòria i que adaptem, quan ens trobem en



noves situacions mitjançant lleugers canvis.

"Script" és una classe d'esquema que actua en un marc general de coneixement i aconduïx les expectacions envers diferents aconteixements; és una estructura cognitiva que fa referència a una serie relativa d'esdeveniments.

Els scripts semblen compartir diferents trets: relacions superordenades, representació de propietats dimensionals, la seva estructura lineal o jeràrquica depèn de la tasca. Fayol (1988).

Per Shank i Abelson(1977,49), són estructures d'episodis típics o familiars, accions estereotipades, o activitats de rutina, (anar a un restaurant, visitar al doctor) esquemes situacionals relatius a la comunicació que es defineixen com la representació conceptual d'una seqüència ordenada d'accions i d'esdeveniments en un context donat en el que precisen el que ha d'esser fet o dit; els scripts enmagatzemen en la memòria la representació de situació i de rol, i es posen en moviment com una part d'un procesament mental conscient en un context verbal o situacional apropiat. Vila (1987,168).

El concepte, escenaris (scenarios) es utilitzat per descriure l'extensió de l'àmbit de referència en la interpretació de textos escrits. desde el que un pot pensar en coses i situacions, construint un escenari interpretatiu més enllà del text, Sanford & Garrod(1981) citat per Brown i Yule; aquets autors usen aquest terme per indicar que aquesta noció de processament de text inclou representacions de coneixement pre-existent; és diferència de la noció d'esquema en que aquesta darrera representa un coneixement més general mentre que "scenario" es refereix a situacions específiques.

D'altra banda, un altre concepte fonamental és la noció d'esquema, Bartlett (1932), considerà que que en la memòria del discurs no estava basada en reproduccions estàtiques, sinó que és un procés de construcció dinàmic, aquest usa la informació del discurs junt amb el coneixement de l'experiència pasada relacionada amb el discurs actual, per tal de crear una representació mental; aquesta experiència del passat no pot ser una mera acumulació d'esdeveniments successius individuals sinó que ha de ser organitzat de forma operativa. El passat opera com una massa organitzada més que com un grup d'elements en el que cadascun reté el seu caràcter específic; el que proporciona estructura a la massa organitzada és l'esquema.

L'aspecte actiu de l'esquema constitueix una de les característiques més atractives d'aquest concepte; d'altra banda, és precisament un tret que no es considera en d'altres representacions del coneixement.

Les (routiness) rutines són estructures que s'apliquen a situacions familiars, predictives i escolars. Collins (1.982).

Aquestes diferents nocions són considerades com metafòres de com el coneixement del món és organitzat en la memòria humana, i també de com es activat el procés de comprensió en el discurs.

## 5. L'ESTUDI EMPÍRIC:

### **5.1. LA RECERCA EN LA INTERACCIÓ A L'AULA**

A partir dels anys 1960 s'han efectuat nombrosos estudis de caràcter anàlitiu, descriptiu i experimental Stubbs (1982, 1986), Stubbs i Delamont (1976), Delamont i Hamilton (1978), Rondal (1980), Titone (1981), Wilkinson (1982) sobre el llenguatge a la classe.

Podem distingir varies tradicions de recerca: els models d'anàlisi de la interacció verbal, Flanders, Amidon i Hunter, etc.; els models d'anàlisi del discurs. Sinclair i Coulthard, Stubbs, Barnes, entre d'altres; els models sociolingüístics o antropològics, Mehan, Gumperz, Edwards i Mercer, Willes, des d'una aproximació educacional.

Segons Stubbs(1986) no s'ha elaborat una base teòrica amb principis bàsics per l'estudi del llenguatge a la classe; comptem 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 (1962).

La característica comuna dels estudis que s'han fet és la seva referència a què el llenguatge és important per l'educació, però l'estudi del llenguatge en contextos físics similars (la classe) no proporciona, en conseqüència, uns principis lògics que es puguin relacionar o generalitzar.

Com assenyala Stubbs, 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 psico-socio-educatius, seria simplista.

D'altra banda, s'utilitzen 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.

A tall d'exemple, hom pot citar: Bernstein (1971a), sobre orientació cognitiva dels alumnes, Flanders (1970) sobre el mestre autoritari o democràtic, Walker i Adelman (1976) sobre diferents tipus d'organització a la classe; l'estudi de la utilització dels pronoms per part dels mestres per Mishler (1972), Torode (1976), les funcions de les preguntes dels mestres en els tipus d'intercanvis a l'aula, Barnes, Britton i Rosen (1972), les categories funcionals dels actes de parla, Stubbs (1976), l'estructura general dels cicles d'ensenyament, Bellack i altres (1966), citats per Stubbs.

D'aquesta manera, es relacionen els trets del llenguatge amb conceptes psicològics o sociològics molt confosos, així mateix, es relacionen determinats elements lingüístics com a evidències d'afirmacions educatives, sense però discutir com aquests abstractes del llenguatge il·lustren els processos educatius. No s'han elaborat conceptes o principis bàsics perquè no es té en compte el desenvolupament i organització propis del llenguatge, només es consideren els trets superficials.

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 sumament abstractes (per exemple, estil d'ensenyament "obert" o educabilitat), tracten sovint de relacionar conceptes que es troben a nivells d'abstracció i generalitat força incompatibles. Molts estudis de classes, 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. Es dona 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 sí 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 tosques 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 adonar-se amb un llenguatge superficialment complex". Stubbs (1982, 139-140).

Les dades no lingüístiques (cognitives, educatives, sociològiques) cal que estiguin relacionades, en primer lloc, amb els sistemes i nivells lingüístics i sociolingüístics dels que formen part.

En la nostra opinió, malgrat els intents d'aplicació o de generalització en la formació de mestres, la influència d'aquests treballs en la instrucció ha estat gairebé nul·la i no han repercutit en canvis substancials en la interacció i la pràctica educacional a la classe.

L'estudi del discurs a la classe ha contemplar els mecanismes i procediments pels quals la interacció comunicativa, la comprensió i la interpretació són construïdes.

Considerar la interacció entre professor i alumne com un sistema de discurs lingüístic suposa estudiar com el parlar està organitzat i és coherent. Conèixer com els temes són introduïts, sostinguts, continuats i closos o com un parlant es relaciona amb els altres. Qualsevol intent de relacionar unitats aïllades lingüístiques a categories no lingüístiques depasa completament per sobre els nivells d'organització de la conversa. Stubbs assenyala que estudiant la seqüència del discurs un pot estudiar empíricament amb detall: com els mestres seleccionen troços de coneixement per presentar als alumnes, trenquen mites o tòpics i ordenen la seva presentació, tots aquests temes discrets de conversa estan lligats entre ells, diferents temes són introduïts i conclosos, són avaluades les respostes dels alumnes, es fa perquè els alumnes reformulin les seves aportacions, troços petits de coneixement són seleccionats i se'ls permet d'emergir quan el professor ho considera apropiat (Stubbs 1986, 242).

En bona part d'acord amb Stubbs, a més a més volem afegir que un model d'anàlisi del discurs interactiu a la classe, com hem dit més amunt, creiem que està per fer.

S'oblida la complexitat del sistema de la llengua i de les situacions escolars. La llengua és massa rica i complexa per ser coneguda i aproximada per una sola i única teoria.

La majoria d'estudis es limiten a analitzar aspectes parcials de la interacció a la classe, sense considerar totes aquelles dimensions que intervenen en el context educacional: les seqüències didàctiques, els objectius educacionals, els pensaments dels mestres, la competència dels alumnes, el procés d'ensenyament-aprenentatge, les característiques de la informació, així mateix, no es distingeix entre els diversos nivells del discurs, lingüístic, interactiu, i comunicatiu.

La tendència actual sembla coincidir en la idea que el coneixement de

la macro-estructura interactiva que té lloc en la pràctica instruccional no és suficient per comprendre la interacció i el funcionament del discurs a la classe, i que cal elaborar una aproximació que incorpori els indicis de contextualització, les característiques de la informació, els processos d'interpretació i de pressuposició rellevants que fan els mestres i alumnes quan parlen. Els estudis sobre l'estructura del discurs ens han mostrat que la conversa té una coherència interna.

Com dèiem més amunt, cal tenir en compte els treballs que s'han realitzat en aquets darrers cinc anys, aportacions molt valuoses que ens permeten cercar i trobar noves vies d'aproximació al llenguatge a la classe:

Hem refereixo en primer lloc, als treballs de Brown i Yule (1983), de Shiffrin (1987), de Bronckart (1985), els quals, malgrat que no estudien la parla a la classe, constitueixen un punt de referència fonamental.

La notable aportació de la recerca etnogràfica constitueix actualment un punt de referència teòric i metodològic, sobretot, la sociolingüística interaccional (Cook-Gumperz, 1987). En aquest sentit, és significatiu que l'única aportació sobre l'anàlisi del discurs a la classe que figura en el Handbook de Van Dijk (1985), es la de Mehan.

### 5.1.1. Els models d'anàlisi del discurs.

La tradició basada en l'anàlisi del discurs està fonamentada en una perspectiva lingüística. Els analistes de la classe van intentar analitzar totalment la el discurs interactiu a la classe.

Com a tema central es basen en l'estudi de les funcions i actes del llenguatge, des de l'aportació primigènia en el camp educatiu, per part de Cazden, John i Hymes (1972).

El primer treball que podem considerar que pertany a aquesta tradició és el de Bellack i al. (1966) el qual s'inspirà en la noció d'ús del llenguatge com un "joc" elaborada per Wittgenstein (1953). Bellack analitza la interacció a la classe com seqüències de "moviments" amb regles pròpies en relació al context d'ús.

El model que ha estat punt de referència durant aquest darrers 15 anys, i font d'inspiració per a gran quantitat de treballs en tot el món és el dels lingüistes Sinclair i Coulthard (1975).

Aquets estudiosos van realitzar una pauta d'anàlisi molt complerta, homogènia, i ben articulada en la que van posar en evidència les categories descriptives del discurs, les quals consideren diferents

d'aquelles que s'utilitzen per l'anàlisi de l'estructura lingüística (paraula, sintagma, frase, etc...), i de les categories típiques de la interacció, en relació a les referències al contingut pedagògic, sociològic o psicològic.

El seu treball es fonamenta en l'observació directa dels actes comunicatius, més que representacions interpretades, simbolitzades o quantificades; en l'anàlisi de les interaccions per elles mateixes i no pas d'artefactes o representacions d'aquests actes comunicatius.

Descobreixen l'estructura dels actes comunicatius per tal d'arribar-ne a tenir una perspectiva contextualitzada. Les dades suggereixen les unitats d'anàlisi, enlloc de partir amb unes unitats d'anàlisi a priori; prenen la perspectiva del subjecte de l'acció, així doncs, dels alumnes, i no sols dels professors, dels nens i no sols dels adults.

El sentit de la realitat, tant el referencial com l'inferencial, es basteix mitjançant la interacció dels participants en la interacció.

La recerca ha de permetre qualsevol relació de les dades observades, l'aparell descriptiu ha de ser finit, si és vol evitar de caure en una il·lusió de classificació i no dir res de nou; els símbols o termes descriptius utilitzats s'han de poder relacionar clarament amb les dades altrament no és clar el que estem dient.

El sistema descriptiu ha de ser comprensiu i abastar totes les dades.

Per una millor classificació del que acabem d'esmentar presentem un esquema la seva proposta en relació a l'organització extralingüística dels elements del discurs i l'estructura gramatical.

#### Esquema del model d'anàlisi del discurs de Sinclair i Coulthard.

|                                   |            |            |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Organització<br>extra-lingüística | Discurs    | Gramàtica  |
| Curs                              |            |            |
| Moment pedagògic                  | Lliçó      |            |
| Subjecte                          | Transacció |            |
|                                   | Intercanvi |            |
|                                   | Moviment   | Frase      |
|                                   | Acte       | Proposició |
|                                   |            | Grup       |
|                                   |            | Mot        |
|                                   |            | Morfema ,  |

Els autors consideren el discurs interactiu com una unitat comunicativa en acció amb el context en que aquest es produeix.

Descriuen l'anàlisi del discurs parlat com un sistema lingüístic, intentant identificar les unitats d'anàlisi i la seva relació amb el conjunt, com funciona el discurs parlat a la classe i quina organització pròpia té.

Distingeixen cinc nivells d'anàlisi del discurs:

L'acte o unitat mínima del discurs que combinant-se amb altres unitats del mateix nivell dóna lloc a una unitat superior, de naturalesa i posició estructural diferent: el moviment o jugada; l'acte i el moviment junt amb els intercanvis conformen les transaccions, les quals poden ser: d'informació, d'ordre i de sol·licitació. Les diferents transaccions formen la lliçó.

En l'anàlisi del discurs els actes són produïts amb la següent distribució: tres per l'alumne, cinc són comuns al professor i a l'alumne i catorze són produïts solament pel professor.

Els autors classificaren 22 categories d'actes que presentem en relació a cada moviment.

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; suggerència: regles de procediments de resposta, expressions limitades com: "qui ho sap?", "qui ve a la pissarra?"; demanar la paraula: oferta: classe limitada d'items verbals i no verbals, exemple: aixecar la mà per demostrar el desig de participar en el discurs; nominació: ús del nom propi o del vocatiu, "tu", per fer participar a un alumne en el discurs.

Els tres primers actes tenen una funció il·locutòria d'iniciació, mentre que els següents són subordinats i tenen una funció interactiva.

Els actes es distribueixen en els diferents moviments:

Actes propis dels moviments de resposta: reconeixement: confirmació, acceptació o atenció a l'activitat de l'alumne, exemple: "bé", "d'acord", "sí"; resposta: resposta lingüística adequada a la pregunta (afirmació, pregunta o gest); reacció: resposta no lingüística adequada a una ordre.

Actes propis dels moviments de continuació: comentari: té la funció d'exemplificar, estendre i justificar, etc... la informació proporcionada pels



alumnes; acceptació: indicació de confirmació sobre l'adequació de la resposta, exemple: "sí", "bé"; avaluació: comentari sobre la qualitat de la resposta, "exacte!", "molt bé".

Actes propis dels moviments d'enquadrament: marca o delimitació: té la funció d'assenyalar els límits del discurs, exemple: "ara", "ja és suficient"; pausa: silenci indicador de límit.

Actes propis dels moviments objectius: inici o sortida: té la funció de començar la interacció per mitjà d'una afirmació, una ordre o una pregunta; comentari: consisteix en una declaració i és subordinat a l'acte central; metaafirmació: té com a funció l'explicació del desenvolupament futur de la interacció, així com, explicar a l'alumne l'estructura de la lliçó; conclusió: metaafirmació sobre el desenvolupament de la interacció, resum.

Actes que intervenen en tots els moviments: verificació: preguntes que tenen com a funció la comprovació del desenvolupament de la lliçó, exemple: "ho has comprés?"; recentratge: procediment per reconduir i centrar el fil del discurs, exemple: "com deiem...", "torna-ho a dir", etc...; comentari a part: comentaris sense relació amb el tema, exemple: "on he deixat la goma?".

Exemple:

| Classe de moviment | Estructura del moviment  | Classe d'actes   |
|--------------------|--|--|
| Obertura           | Un grup de persones utilitzava símbols per escriure.<br>Aquests utilitzaven figures en lloc de paraules com fem nosaltres.<br>Sabeu qui eren aquestes persones?<br>Estic segur de que ho sabeu.<br>Joan. | Inici<br><br>Sol·licitació<br><br>Suggerència<br>Nominació |

Sinclair i Coulthard, realitzaren un gran treball, una anàlisi formal empírica, que constitueix actualment una base per conèixer elements fonamentals per la recerca a la classe, ara bé, des de la nostra perspectiva

pensem que a més de considerar les formes convé tenir en compte el significat, el coneixement.

Delamont (1976) planteja que la recerca a la classe hauria d'ésser inter-disciplinar (psicologia, sociolingüística, antropologia, etc.). Els dissenys haurien d'incloure mètodes de tipus antropològic (observació participant, prendre notes sobre el terreny, fer grabacions audiovisuals i entrevistes en profunditat) per tal d'intentar comprendre, interpretar, la complexitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Un model més actualitzat, amb el que coincidim en part, és el que proposa Franselow (1987); L'autor explica un "sistema d'observació que m'ajuda a generar alternatives per descobrir regles i veure fins a quin punt amb aquestes trenc amb les qüestions plantejades per les meves nocions pre-concebudes". El model implica canvi i moviment. Cada cop que el moviment obliga al canvi de FOCUS es produeix un canvi de perspectiva que indica varietat. Aquests objectius els trobem explicitats en la seva original definició de l'acrònim FOCUS que descriu com Foci, Observant, Comunicació, Us i Situació. Foci perquè és un plural i indica que descriu més d'una característica de les coses que observo, de fet observo cinc característiques diferents, és a dir, cinc foci; observant, subratlla el fet que el propòsit del sistema d'observar és mirar, no jutjar; comunicació, mostra que el sistema d'observació pot ser utilitzat per descriure no solament missatges lingüístics, sinó també gestos, música, etc.; l'ús no representa una forma, sinó moltes, el meu concepte d'ús capta la natura activa de la comunicació; situació indica que el sistema està destinat a aplicar-se a totes les situacions.

En la seva anàlisi considera cinc nivells: l'objectiu o origen de la interacció, el tipus de moviment, el mitjans, l'ús i el contingut.

### 5.1.2. La recerca educacional

Entre els estudis i recerques que han aproximat el discurs a la classe amb la intenció d'obtenir indicacions sobre diferents aspectes educacionals, sense fer gairebé referència a les dimensions d'una anàlisi lingüística hi podem destacar aproximacions metodològiques i teòriques molt diverses.

Entre aquets estudis coincidim pels seus plantejaments i objectius sobretot amb l'efectuat per Edwards i Mercer (1987).

Citarem un breu paràgraf, "el llenguatge a l'escola depèn del context entès com: experiència compartida, activitat, entorn físic, parla en sí, i suport físic. Defineixen l'educació com un procés de comunicació que consisteix en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartida a través dels quals els diversos discursos educacionals, temes i aptituds acadèmiques són entesos pels que els utilitzen.

La relació professor-alumnes és una acció col·lectiva, que és entesa com donar i rebre, en un procés actiu i continu de negociació, mitjançant el qual la realitat de la classe és constantment definida i redefinida.

La conceptualització de la vida de la classe com a generadora de significats compartits, el coneixement temporal del desenvolupament de tals significats és un prèrrequisit essencial per la comprensió del que es pot observar a la classe. Edwards i Mercer (1987, 76)

En un marc totalment oposat però amb objectius també educacionals cal que fem esment molt sumàriament als treballs sobre la interacció verbal ja que en aquest sentit representen els inicis d'aquesta tradició.

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

L'estudi del "patterns of classroom behavior" de comportament del bon mestre fou realitzat primerament per Barr (1929) i Ryans (1960), amb l'objectiu d'intentar establir quan un docent és o no eficient.

Inspirant-se en les recerques sobre els grups en psicologia social (Bales, 1950), Flanders definí 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; assajava de classificar què diuen els mestres dins de l'aula, i quins són llurs efectes en l'avenç i en la participació de l'alumne.

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 profussió d'aquests sistemes dels que s'han creat múltiples classificacions i pautes d'observació amb enfocs diferents, o prenent-lo específicament com a base.

Segons Delamont (1978), Simon i Boyer (1970) recolliren 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'instrucció, fet que determinà, la seva difusió.

Els avantatges que presenta el sistema de Flanders són els següents: 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 d'anàlisi del contingut de les lliçons observades, es prioritza el criteri quantitatiu i estadístic, es recondueix a una sola categoria, 4, totes les demandes del professor, ja siguin relatives als continguts, al procediment a seguir, etc..., hi ha una simplificació de les possibilitats de categorització de les intervencions dels alumnes, una accentuació d'una divisió entre bons i mals professors, demòcrates o integradors, autoritaris o repressius, reducció del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'observació és 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 s'utilitzen com a eines per a la formació dels futurs professors.

Delamont i Hamilton (1976) 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 i la pèrdua del llenguatge intercanviat entre mestre i alumnes.

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"; classifiquen les categories en afectives o cognoscitives.

Les categories, en aquests sistemes, representen "àmbits reduïts d'acció o de comportament més que conceptes globals", Simon i Boyer (1968). 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 el que el professor fa amb la significació del que el professor diu, així com, el procés d'apropiació dels continguts que es produeixen.

Tracten d'aspectes fragmentaris, parcials, de la comunicació verbal entre professors i alumnes, deixant de costat, el marc contextual psicopedagògic en el que aquesta 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.

Aquests estudis són massa complexes per a ser usats per altres que no siguin els mateixos investigadors, amb l'excepció del treball de Barnes.

Així mateix, la manca d'explicitació conceptual dels procediments de construcció de l'instrumental d'anàlisi limita el valor heurístic d'aquestes recerques, és difícil trobar una argumentació teòrica en les categoritzacions realitzades en l'aproximació tradicional a la interacció verbal. Lumbelli (1981), Wilkinson (1981, 104), Stenhouse (1981).

### 5.1.3. La corrent sociolingüística

La tercera tradició d'anàlisi és representada per la corrent sociolingüística i inclou els estudis etnogràfics i antropològics. Cazden i al. (1972), Cicourel i al. (1974), Green i Wallat (1981), Wilkinson (1982), Gumperz (1987).

En seves darreres aportacions diversos autors, Cook-Gumperz (1987, 82), defineixen la "sociolingüística interaccional es concentra en el joc dels supòsits lingüístics, contextuals i socials que interactuen entre sí a fi de crear les condicions necessàries per l'aprenentatge de la classe", amb la qual cosa inclouen explícitament nous elements als clàssics dels primers treballs etnogràfics, d'entre ells esmentarem, els processos inferencials, els indicis de contextualització, la interacció cara a cara i els mars referencials.

Els anàlisis etnogràfics de Erickson y Mohatt (1982), de Florio (1978) ens proporcionen una visió detallada dels processos interactius a les classe; suggereixen estratègies en els processos interaccionals a partir d'observacions i l'anàlisi contrastat de situacions de parla escollides com a situacions claus les quals són representatives de la resta. El mestre intenta a través de la parla crear estructures organitzatives, marcs d'aprenentatge que permetin fer prediccions i interpretar les paraules del mestre.

Les rutines que funcionen a l'aula subtenen regles bàsiques contextualitzades Griffin i Mehan, Wells, Mehan (1985)

Mehan (1979) assenyala en el seu treball sobre l'organització de la classe que la coherència de la parla té lloc en seqüències llargues que són importants per comprendre el discurs.

A l'escola el pattern dels torns de parla sembla funcionar en diverses

modalitats: per atribuir el torn el mestre anomena a un alumne i el convida a prendre la paraula, ara bé l'alumne no pot participar en qualsevol moment, sinó quan se li ofereix, aleshores aconseguen el torn "getting the floor", i a més ha de mantenir el torn, "holding the floor", intentant que la seva participació sigui recollida pel professor o pels seus companys "take it back".

Segons Mehan els torns de parla a la classe presenten una estructura diferent d'aquells que podem trobar en d'altres situacions d'interlocució.

L'ensenyament-aprenentatge ha de ser tractat com processos interactius que requereixen la participació activa de mestres i alumnes per tal d'assegurar el traspàs d'informació com requisit per a l'aprenentatge.

L'estudi de l'ús de la llengua i dels procediments verbals que s'apliquen a les nostres escoles ens pot mostrar algunes de les diferents formes de pensar que són activades en els alumnes. Gumperz (1986, 73).

#### **5.1.4. La recerca en la pedagogia del text**

Tres són les direccions de recerca de la pedagogia del text: les recerques fonamentals sobre el desenvolupament de les capacitats expressives dels alumnes, les recerques-acció en col·laboració amb els ensenyants sobre les seqüències didàctiques, i les recerques experimentals que controlen l'efecte de les diverses seqüències d'ensenyament.

Les recerques-acció són treballs realitzats sobre el terreny i en col·laboració amb els mestres per a analitzar les pràctiques escolars. Tenen com objectiu més específic la recerca d'un ensenyament eficaç i l'elaboració de veritables estratègies didàctiques. Molts d'aquests estudis parteixen de les dificultats dels alumnes sobre aspectes locals del text per als quals els mètodes tradicionals no arriben a trobar solucions (per exemple: l'ús de les deïncies verbals, dels pronoms anafòrics, etc.). La construcció d'estratègies didàctiques s'aplica als problemes concrets. Rarament es controla sistemàticament l'efecte del treball amb els alumnes al final de la seqüència didàctica.

Les recerques sobre les pràctiques educatives de Bronckart (1987), inspirant-se en la concepció vygotskyana de la "zona de desenvolupament pròxim" (diferència entre el nivell actual de desenvolupament de l'alumne i el desenvolupament que és capaç d'aconseguir amb l'ajuda del mestre). Van de l'anàlisi dels problemes dels alumnes a les solucions concretes.

Segueixen tres fases: els ensenyants detecten les dificultats més importants dels alumnes, a nivell lingüístic, per a escriure un tipus de text (com ara el funcionament dels organitzadors del text i de les desinències verbals en la narració); una vegada seleccionada la problemàtica, es tracta d'aclarir el problema recurrent a la teoria i a les recerques fonamentals; en tercer lloc, s'estableix la seqüència didàctica i s'avalua la seva eficàcia sobre el terreny.

D'accord amb "la comissió de la pedagogia del text" Bronckart, Schneuwly, Bain, i al. definirem la seqüència didàctica a partir del seu objecte, dels objectius concrets a aconseguir i de la manera d'articular les activitats en funció de l'objecte i dels objectius.

L'objecte de la seqüència didàctica de l'ensenyament de la parla és la diversitat en el domini de l'expressió oral (descriure, narrar, informar, resumir, etc.). Per aquesta raó, proposem una definició precisa del tipus d'activitat verbal, de les exigències comunicatives que la defineixen (objectiu de l'activitat verbal, destinatari, etc.) i un treball contrastiu entre les diferents situacions de producció i dels texts resultants (a títol d'exemple podem contrastar les condicions de producció d'un conte amb les condicions de producció d'una explicació i la utilització dels temps verbals en els dos tipus de text).

En segon lloc, la seqüència didàctica ha de limitar els objectius prioritaris (per evitar fer-ne massa i tot a la vegada). L'ensenyament de la llengua no parteix mai de zero. Els objectius han de tenir en compte les característiques del grup d'alumnes (la motivació, les competències anteriors i les dificultats sobre un aspecte particular). En aquest sentit, les recerques fonamentals sobre l'adquisició de les competències textuais dels alumnes poden donar-nos la clau dels objectius prioritaris per cada nivell escolar. La planificació precisa dels objectius lingüístics i comunicatius a aconseguir permet l'establiment de procediments d'autocontrol, una forma d'avaluació més objectiva i formativa ja que inclou la participació dels alumnes.

En tercer lloc, el terme seqüència didàctica implica un ordre temporal i una articulació de les activitats a realitzar. Les activitats de producció de texts a l'escola suposen una superació dels compartiments tancats a l'interior de l'ensenyament del diàleg (lectura, anàlisi de textos, redacció, gramàtica) i entre les diferents matèries impartides a l'escola (qualsevol àrea escolar permet la producció d'un text). No existeix un ordre de la seqüència didàctica generalitzable, tanmateix, a títol d'aproximació,



donarem una serie de principis:

a) Si els objectius es refereixen a l'expressió oral, cal controlar els coneixements dels alumnes sobre el tema en qüestió i centrar la seqüència didàctica i l'avaluació en el(s) objectiu(s) comunicatius i lingüístics. El treball sobre els coneixements sobre el tema a tractar és un treball preliminar a la seqüència lingüística.

b) Descobrir l'organització i les característiques de les unitats comunicatives, interactives i lingüístiques.

## 5.2. PROCEDIMENT METODOLOGIC

Una de les nostres preocupacions era conèixe i descriure la pràctica de la didàctica de la llengua oral, el que fan i el que fan fer els mestres a través de la parla; ens preguntàvem qué passa dins de la classe, com es organitzada i gestionada la parla durant les activitats quotidianes, quin ús de la llengua, quines accions discursives, la tipologia dels textos orals, les estratègies comunicatives i didàctiques, volíem posar de manifest els procediments didàctics emprats pels mestres en el context de producció.

En aquest sentit, vàrem cercar i delimitar uns criteris metodològics i d'anàlisi que fossin coherents i adequats: les dades a analitzar havien d'emergir de l'escola i de la seva dinàmica interna a nivell de discurs i comunicació; havien de representar activitats pertanyents al llenguatge ordinari, natural, de la classe, sense escollir extractes de diàlegs triats per nosaltres o pels mestres.

D'altra banda, pensàvem que l'ús de la llengua per part del mestre o dels alumnes no podia ser comparada amb la dels altres adults o nens, donat que, en un plantejament d'estudi de les produccions discursives, no podíem fer abstraccions del context de situació on es produïeix la llengua, calia traçar unes indicacions per l'estudi del discurs a la classe, fonamentades en una base psicopedagògica.

El procés de delimitació, elecció i concreció de les situacions educatives a estudiar es realitzà amb cada equip de mestres, o cada mestre individualment, per cada escola i per cada curs.

Cada mestre 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 i aplicava regularment a la seva classe durant tot un curs escolar.

Cada classe va ser observada les vegades que el mestre va considerar com suficients.

Cada sessió enregistrada correspongué enterament a una activitat de parla definida com a tal per cada professor.

Les activitats seleccionades van ser 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 van ser tractats amb cada mestre.

S'intentà no pertorbar 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 comportament i dinàmica.

Els únics aparells utilitzats per a l'enregistrament foren dos cassettes, ja que 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 la classe.

L'observació abastà tot el conjunt de la classe i l'observador estigué situat en un indret determinat pel mestre i visible als alumnes.

En el transcurs de cada activitat el mestre mantenia un cassette a la mà, de tal manera que les seves intervencions fossin totalment enregistrades; l'altre cassette estava situat sobre una cadira, en un prestatge, etc..., amb la finalitat d'enregistrar la parla dels alumnes.

Simultàneament és va realitzar 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 mestre 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, vàrem iniciar la transcripció de les activitats enregistrades.

Vàrem intentar, a més, realitzar unes trobades amb els mestres per tal d'anar comentant l'anàlisi del material recollit.

### 5.2.1. Mostra

La mostra que hem utilitzat està composta pels mestres i alumnes de setze classes que corresponen a dos cursos de Parvulari, 1er. i 2on, i a dos cursos d'E.G.B., 1er. i 2on., la qual cosa representa quatre classes per nivell.

La tria de les escoles va ser realitzada amb el criteri de tenir a disposició una mostra en què estiguessin presents les dues tipologies d'escola a Catalunya, per una banda, escoles catalanes, amb un bagatge d'anys de treball i un cos de coneixements teòrics i pràctics. 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 la pràctica psicopedagògica actual.

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 les escoles privades, hi trobem una majoria de pares de professions liberals i un petit percentatge d'obers qualificats.

### 5.2.2 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 qual 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 comunicative que componen

tota la mostra, cada intervenció, la referència a l'adreça a tota la classe o 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 context.

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.

Hem enumerat i quantificat totes les intervencions del professor i de l'alumne pertanyents a les 72 activitats enregistrades.

Hem comptabilitzat tant les intervencions incloses 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 nostre 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).

### 5.2.3. Construcció de les unitats d'anàlisi

Per a la identificació de cada unitat discursiva, fem les següents reflexions:

L'acció discursiva 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 parla.

En l'acció discursiva és 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.

Hem fet una anàlisi del discurs a nivell de microanàlisi, descripció i categorització exhaustiva de acció de parla, i hem intentat cercar "patterns", esquemes o unitats qualitatives que ens permetin donar compte de la dinàmica de l'ús de la parla. (Erikson i Mohatt, 1982).

La descripció de l'acció discursiva i del context ha de ser especificada a través d'unitats que responguin a uns certs paràmetres.

En aquest sentit, hem analitzat les unitats significatives en relació a la situació de comunicació i al marc conceptual educacional.

Considerem que cada terme conceptual utilitzat

- ha de tenir una definició rigorosa i, al mateix temps, mantenir les condicions d'aplicabilitat i verificació empírica continua en les diferents situacions de parla.

- 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 conceptualització ha de correspondre a una unitat i poder ser identificada com a tal.

- les unitats d'ús de la parla han de poder ser acotades, jerarquitzades i excloents, formant un sistema que pugui ser codificat.

- la codificació ha de poder reflectir la complexitat de les dades que es produeixen en el context de parla.

Les unitats discursives han estat configurades a partir dels següents indicadors:

Indicadors relatius al discurs: característiques de l'acció, acció mútua, d'un parlant a l'altre, produïda mitjançant la parla amb un objectiu comú.

La tipologia de l'acte comunicatiu, realitzat pels parlants en les distintes intervencions: sol·licitat, ordenar, valorar, interrogar, respondre, etc.

L'acció sobre el discurs de la classe: reproducció, extensió, síntesi, correcció, avaluació, aportació d'informació i d'elements de reflexió sobre la pròpia activitat de l'alumne i la del grup.

La interpretació de les intencions implícites o explícites en cada intervenció: descripció, denominació, expectativa, que el professor anticipa en la seva pròpia acció, explicació, relat, etc.

Els indicadors referits al tema: identificació de la significació que es configura i es vehicula en l'acció discursiva. La significació que emergeix a la classe té com objectius funcionals les tasques i els continguts escolars.

Per l'anàlisi de les situacions de producció (Bronckart 1985) ens hem referit a:

### 1. L'anàlisi de les situacions.

El lloc social, en aquest cas l'escola; el destinatari, els mestres i alumnes; l'objectiu, l'acció de la parla envers l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques i comunicatives; l'objectiu més global, l'educació lingüística.

### 2. El referent.

Les diferents activitats de parla que hem observat (Veure anàlisi de les dades). Hem considerat la natura de les activitats estudiades en relació als continguts: durada, estructura, en el temps (present, passat i futur) i en l'espai (observable o inobservable).

### 3. El destinatari.

La relació entre els parlants, els destinataris de la comunicació, el mestre i la classe.

En les situacions col·lectives de parla el mestre i l'alumne participen en els mateixos torns de parla, malgrat que és el mestre que gestiona el funcionament del diàleg.

Per l'estructura del discurs ens hem referit al context on es produeix l'ús de la parla.

Hem emmarcat la nostra anàlisi de l'ús de la parla als tres etapes, inici, desenvolupament o procés de cloenda. Mehan (1979)

La forma de classificació que hem adoptat per establir les estratègies correspon a la següent:

Hem preferit fer atenció a grans unitats de diàlegs definides per l'ús, regularitats en les que hom identifica els procediments o estratègies interaccionals o comunicatives usades per filar el significat en el discurs interactiu, que sorgeixen 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.

Coneixem un gran nombre de recerques en lingüística i sociolingüística que han estudiat el context en què es produeix i compren el llenguatge.

Així, s'han establert tipus de contextos variats: contextos culturals de significats compartits, contextos socials, cognitius, de coneixement i d'experiència passada, etc...

El llenguatge sempre ocorre en alguna classe de context. 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 context on és produït.

L'èmfasi en els contextos de producció o de comprensió ha pres aquets darrers anys molta importància.

Ens trobem en aproximacions a una definició de context que abarquen desde la consideració de que "el context extralingüístic és la "situació immediata o mediata on es produeix l'enunciació verbal, lloc, esdeveniment, la trama relacional en la que l'objecte, l'acció, l'estat o l'esdeveniment referits s'inscriuen i el pressupost que s'hi afegeix independentment de l'enunciat". Rondal (1982)

Tanmateix, per Stubbs (1986) el context té nivells d'organització lingüística en les dades: un de tals nivell és la seqüència del discurs.

"La referència al context social és necessària per explicar com el llenguatge és utilitzat".

L'autor parteix de què s'hauria d'intentar considerar les dades lingüístiques en els seus propis termes abans de passar la explicacions socio-psico-socials. "L'argument no és que un hauria d'estudiar com un sistema en comptes d'estudiar el context social, sinó que un hauria d'estudiar el llenguatge com a sistema abans de tractar de relacionar-lo amb el context social."

En un altre extrem hi trobem els treballs de Applebee, (1984), en el seu estudi sobre els contextos d'aprenentatge de l'escriptura, o tota la notable elaboració d'Edwards i Mercer (1987), entre d'altres.

La proposta que ens fan aquets estudiosos ens aporta elements per reflexionar sobre els trets principals dels contextos a la classe.

Exposen les característiques de la dependència contextual del discurs a la classe, i descriuen l'educació com un procés de comunicació que consisteix fonamentalment en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartida a través dels quals els diversos discursos educacionals poden arribar a ferse intel·ligibles pels que els utilitzen. Precisen la utilització del terme context per referirse a allò que tots els participants en una conversa coneixen i comprenen, per sobre del que hi ha d'explícit en el que diuen. Hi afegeixen el concepte de continuïtat com a desenvolupament de tals conceptes a través de temps. Edward i Mercer (1987, 77).



## 6. L'ANALISI DE LES DADES:

### 6.1. LES ACTIVITATS DE PARLA A LA CLASSE

Un dels trets del funcionament de la classe és el seu caràcter temporal, els mestres i els alumnes fan determinades accions i ocupen certs espais durant tot el dia.

Les diverses activitats observades en el marc de la didàctica de la llengua poden incloure's en els esdeveniments "events", Mehan (1985), Hymes (1974), "activity events" Gumperz (1984), donat que aquestes activitats es produeixen regularment, tenen un espai prefixat en l'horari de la classe i, cada setmana, i, a més, tenen cadascuna per elles mateixes un marc, frame.

Són anomenades per un terme que resum l'acció didàctica més rellevant: "l'hora d'esbarjo", "fem llenguatge", "tallers", "l'hora de llegir", "lectura", "fem mates", etc..(Erickson & Shultz, 1977, Mehan, 1979, Michaels i Collins 1984).

Cada esdeveniment és estructurat per mestres i alumnes en relació a la dinàmica de cada classe i de cada activitat en concret, constituint i produint dinàmiques interactives diferents.

Algunes activitats són col·lectives, impliquen a tot el grup-classe al mateix temps, els alumnes estan situats en un lloc i tots ells han de centrar l'atenció envers un sol tema.

Altres activitats, com tallers, o racons de lectura, de joc, assemblees, etc... són organitzades en petits grups, la qual cosa permet una interacció diferent entre alumnes i entre professors i alumnes.

Els propòsits, objectius i metes de cada seqüència didàctica són fixats pels mestres en funció dels diferents projectes lingüístics pertanyents a cada escola;

Presentem les distintes situacions col·lectives d'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral i d'altres continguts produïdes a les classe totes elles formen part del cos cultural educacional que conforma la pràctica escolar actual. El nostre estudi empíric ens ha permès de posar en evidència que tals activitats de parla són aplicades quotidianament en el marc de les nostres escoles.

En l'exposició detallada de les activitats de parla que componen el nostre

corpus hi trobem:

72 activitats enregistrades; 23 pertanyen a 1er. de Parvulari, 22 a 2on. de Parvulari, 12 a 1er. d'EGB i 15 a 2on. d'EGB.

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 context 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 55% 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 context present, 10%.

Es interessant de notar que a Primer d'EGB, no trobem totalment les activitats sobre aspectes imaginats, i, en canvi, simultaniament, augmenten les activitats sobre els referents presents, 14%, i baixen els absents, 7%.

No obstant, a Segon d'EGB, 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 de l'11%, i el d'activitats sobre elements imaginats, un 7%.

### **6.1.1. Objectius plantejats pels mestres.**

A partir de les entrevistes realitzades amb cada mestre (16), abans o després de les observacions de les activitats de parla (72), hem sintetitzat els objectius i el components de l'educació del parlar que van anar explicitant al llarg de tot un curs escolar.

Amb la intenció de no fer variar substancialment les seves propostes i els seus pensaments hem exposat literalment:

Aconseguir comprendre i entendre el que es diu.

- Aprendre a descriure el que viu i observa.

- Expressar-se amb correcció i agilitat.

- Aprendre a guardar el torn de parla i saber escoltar als altres.

- Descriure les situacions i els fets de la pròpia experiència diària.
- Treball d'articulació correcta i entonació.
- Definició i descripció d'objectes, qualitats.
- Utilització de nou vocabulari i frases completes.
- Seguir el fil de les narracions.
- Treball del diàleg.
- Intentar que tots els nens participin.
- Exercitar la memòria i l'atenció.
- 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.
- Observació de la realitat.
- Aprendre a descriure el que viu i observa (exemple: animals que surten a la làmina).
- Familiartitzar-se amb les diferents formes d'expressió (diferents nivells de llengua).
- Verbalitzar problemes de matemàtiques, experiències, etc...
- Desenvolupar la capacitat d'imaginar i facilitar l'expressió.
- 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).
- 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
- Fer preguntes de comprensió al respecte.
- Desenvolupar la imaginació.
- Facilitar l'expressió i la creativitat i reconstrucció d'una història.
- Relacionar l'expressió gràfica, l'oral i l'escripta.
- Articular correctament.
- Aportar a l'alumne la possibilitat de participar en la narració (exemple: inventar o representar un conte).
- Reconstruir l'ordre d'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.

Com podem observar les opinions explícites dels mestres formen en conjunt de tots els tònics que s'han ant dient i escrivint en relació al tema que ens ocupa.

### 6.1.2. 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 1er. de Parvulari unm 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 2on. de Parvulari, mentre que a 1er.d'EGB 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 2on. d'EGB 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'obsevació 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 context immediat com: els aliments, un ànec, una sortida col·lectiva, els arbres, l'hivern, el naixement d'un nen.

A Primer d'EGB, hem observat un 2'8% sobre activitats personals de l'alumne i un 2'8% sobre coneixements generals, "los edificios públics".

A Segon d'EGB, 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 2on. de Parvulari i 1 activitat a 2on. d'EGB.

Les situacions comunicatives que presentem han estat triades i organitzades pels professors de les diferents escoles estudiades.

Com hem vist en l'anàlisi, en les activitats seleccionades pels professors s'observen característiques variades, hi trobem tota una gama de situacions que podem agrupar de la següent manera:

Activitats per parlar i escoltar:

Diàlegs sobre fets viscuts en comú pel grup i per la mestra: observació d'objectes, visites al barri, treballs a la classe, llegir poesies, etc.

Relat sobre fets viscuts o coneguts.

Diàlegs en que els coneixements són aportats a la classe pel mateix alumne:

A la classe cada alumne explica el que ha observat en el passat, per exemple: explicació d'experiències personals, el cap de setmana, una excursió, etc... relat d'històries, contes, fets imaginats, explicació després d'escoltar un video o veure una pel·lícula., etc. el pla d'una excursió, el procés seguit en la realització d'un treball, etc... Aquestes activitats permeten l'explicació i l'estructuració de l'interpretació dels fets per part de l'alumne.

Són activitats en les que l'alumne reb informació a través de la parla amb la intervenció de diversos suports, el significat passa per la parla a partir d'experiències, fets viscuts, o altres actes realitzats en el moment.

L'alumne ha d'escoltar i d'interpretar, memoritzar i comprendre els missatges verbals; tenen com a objectiu que els alumnes activin les seves capacitats verbals. Són semblants a les que Michaels i Collins anomenen mostrar i donar o temps de compartir, i a les estudiades per Willes.

Activitats relacionades amb el funcionament de la classe:

Diàlegs per gestionar situacions: Assemblees. Fa referència a la pròpia activitat i a la del grup i permet l'aprenentatge del sistema d'intervenció, de conèixer els límits i possibilitats en relació a la resta del grup, així com, de regular i autoregular el propi comportament i reflexionar sobre la pròpia actuació en relació a la planificació i de la realització de l'activitat en determinades tasques.

Activitats de recerca envers l'entorn:

Aquesta activitat discursiva permet al nen aprendre a dirigir l'atenció, a denominar el que observa. La parla acompanya l'acció pròpia de l'alumne

en les diferents activitats: observació d'elements estàtics: una flor, un objecte, un animal, experiències, transformació de relacions, descripció de mesures, de projeccions, etc...

Establir relacions de causa-efecte, de comparació, d'oposició ; relació entre la funció i la forma; relació entre la funció i el contingut, la funció i la forma.

Diàlegs sobre representacions gràfiques: dibuixos, pintures, imatges, (làmines, fotogràfies)

La parla fa referència a la representació d'objectes, esdeveniments, persones, etc.. mitjançant imatges gràfiques, làmines, dibuixos, etc..

Permet aportar i afegir més informació a allò que es present i observable directament, aprendre a descriure, identificar o relatar les diferents components dels elements que se li mostren, fixar l'atenció en els diferents aspectes de la realitat observable que per si sol no podria anomenar.

Tanmateix en l'acció d'analitzar, de sintetitzar, d'extendre, de planificar, d'establir relacions entre els elements observables, imaginats o absents, d'atribuir intencions i de projectar sentiments l'alumne va construint la seva pròpia conceptualització a partir del seu coneixement, interpretació i experiència, i, les característiques dels continguts referencials representats.

Diàlegs sobre l'acció verbal de l'alumne o el discurs de la classe:

Consisteixen en interaccions en les que la parla es refereix a l'acció de l'alumne en el curs d'una activitat o al que es dit o fet a la classe.

Les demandes de participació a l'alumne sobre la planificació explícita de les seves pròpies accions a la verificació d'un resultat, a una valoració o revisió o, en el present, en el passat o en el futur és adreçada a activar el seu procés d'autoregulació interna.

El mestre pregunta sobre elements que és situen a l'abast del nen: què estàs fent?, com ho estàs fent? com ho faries ?.

Tanmateix, a l'escola, l'alumne parla en moltes situacions: 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.

D'entre les activitats col·lectives pròpies de la classe que inclouen l'ús del diàleg, podem distingir els següents textos:

L'ús textual més rellevant depèn dels objectius de cada activitat, ara bé, trobem que en la planificació i seqüenciació del diàleg s'entrecreuen o emergeixen textos distints donat que cada activitat no determina un únic ús textual.

## **6.2. L'ÚS DE LA PARLA PER PART DEL MESTRE I DE L'ALUMNE**

### **6.2.1. Les accions discursives**

Distingim entre ús i funció en la parla. Els usos es regulen mitjançant poques funcions i poder ser infinits, mentre que les funcions 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.

D'altra banda, idèntic ús pot correspondre a una formulació diversa, per exemple, en l'ús per fer un requeriment de descripció, 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.

Les unitats discursives han estat identificades a partir de la interpretació que s'atribueix a l'acció i a la intenció comunicatives del mestre i de l'alumne, per la qual cosa ens hem basat en el nostre coneixement de com són les classes i quins són els objectius instruccionals que s'hi tracten.

En aquest sentit, en la denominació que fem del tipus d'intervenció observada hi és inclosa l'atribució d'una intenció d'informació compartida amb l'alumne.

A través de les sol·licitacions, preguntes i aportacions es van marcant les unitats de coneixement, o, si es vol, el camí per l'apropiació dels significats vehiculats en el procés de comunicació, els quals emergeixen en funció de la comunicació entre els mestres i els alumnes.

### 6.2.1.1. Anàlisi quantitatiu i comentari

Presentem els resultats totals referits al discurs en les interaccions comunicatives entre el mestre i els alumnes. Hi són representades totes les intervencions que han estat comptabilitzades i identificades com a unitats, així com, la seva distribució quantitativa.

Per ordre de freqüència en l'ús, la primera notació correspon pel mestre, a un 39'7 % del total d'intervencions, les quals són requeriments dirigides als alumnes; aquestes impliquen l'acompliment d'una intenció i d'una finalitat concretada en el tipus de significació que transmeten.

1.-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, en relació a l'acció de descriure, denominar, anticipar, relacionar, raonar a partir de coneixements generals observables situats en el context immediat o llunyà, imaginari o viscut o desplaçat, o, de fets de la pròpia experiència personal de l'alumne.

En aquesta acció discursiva, 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'accions del mestre en els que no s'ha produït intercanvi, és a dir, comunicació.

2.-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 propis enunciats o sobre l'alumne, que s'esdevenen intervencions que enllacen 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.

3.-Un altre ús principal de la parla és el que hem anomenat ordres i regulació de l'activitat de la classe.

El mestre 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/ 80 % de si/no, ens dona 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 accions que corresponen a valoracions positives o negatives respecte les activitats físiques o verbals dels alumnes a la classe.

Les trobem molt poc representades en el nostre corpus, ja que pel total n'hem pogut identificar un 3 %.

L'alumne participa en la interacció mitjançant distintes modalitats,

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 d'accions discursives es notori constatar que si bé trobem un 7 % de produccions de l'alumne en les que la comesa de l'alumne és sol·licitar l'atenció sobre sí mateix, cal destacar que els enunciats que representen 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 els intercanvis sobre la valoració, anàlisi o explicació de la pròpia activitat per l'alumne és d'ús molt poc freqüent (13).

### **6.3. L'ÚS DE LA PARLA PER PART DEL MESTRE**

#### **6.3.2. Planifica, organitza i anticipa l'activitat de la classe**

Proporciona i aporta informació als alumnes sobre l'organització, la planificació i anticipació de l'activitat pedagògica que es realitzarà (temes, tasques, accions, etc...)

L'ús de la parla que es produeix en la situació d'organització i planificació de la comunicació l'hem trobat representada a modalitats diferenciades pel tipus de regulació de l'activitat que promouen. Aquestes modalitats ocorren en la introducció de les diferents activitats (dibuix, parlar,

escoltar) en el marc d'una seqüència didàctica.

En els resultats podem observar que la resta de les produccions 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.

Context: el professor inicia l'activitat de matemàtiques. (1er E.G.B.).

P: "Avui farem com l'altre dia la matemàtica, farem un problema que també l'inventarem nosaltres"

A: "Tot el tros"

Un altre exemple del desenvolupament de l'activitat és el següent:

Context: el professor inicia el diàleg sobre una visita realitzada el dia anterior al zoo. (1er.EGB)

P: "A veure, podria començar a explicant-se el que vam fer ahir la Marta"

A: "Ahir vam anar al zoo amb metro"

Aquí la introducció passa directament per la petició del mestre als alumnes perquè aquests facin l'explicació o 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, idèntic a la modalitat de resposta que correspon a respondre tan sols en base a monosíl·labs, si o no, com en l'exemple següent:

Context: Observació de vuit làmines penjades a la paret, les quals representen les diferents seqüències d'un conte: "Els gossats". (1er Parv.).

P: "Bé, aquí a la pizarra hem posat unes làmines d'un conte molt maco que ara entre tots l'explicarem. Es un conte que vosaltres no heu vist mai, oi que no el coneixeu?"

Als: "No"

Aquesta modalitat d'ús de la llengua es caracteritza per apareixer bàsicament en el comportament de l'activitat, o en canvis a l'interior d'una seqüència didàctica.

La utilització funcional del llenguatge, de caire regulador d'aquesta manera, pressuposa l'estratègia del professor de proporcionar a l'alumne el marc adequat de referències contextuais 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, bé

mitjançant una llarga explicació, aquest és el cas de l'exemple següent:

Context: Invenció de rodolins sobre el tema del Carnestoltes. A partir d'un diàleg entre ensenyant i alumnes. (2on E.G.B.).

P: "Bé, ara us llegiré els quatre paparets 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.

En aquest cas, el mestre utilitza elements contextualitzadors hi procura als alumnes certes indicacions normatives sobre el comportament i l'actitud que cal mantenir durant l'activitat.

Context: Conversa i explicació d'un conte: "La princesa del cigró", treballat ja el dia anterior. (2on. EGB)

P: El conte d'aquest matí, que vam estar treballant ahir de "La princesa del cigró" 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. El que aquest matí hem treballat i sabem quan plou molt com es diu, si dura molt la pluja com es diu, quan plou poc com es diu, doncs, totes aquestes coses. Doncs, començar 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.

El mestre en aquesta indicació en què es dirigeix al grup -"Ja ho podeu fer"-, com en l'exemple que segueix:

Context: Conversa sobre un treball de psicomotricitat: "El coneixement del cos". El professor inicia l'activitat proposant als alumnes. (1er. Parv.)

P: Es tracta de què tenen cada nen tots els gometes damunt la taula, i ara cada nen agafarà un gomet, és 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.

Atesa la necessitat, en un diàleg col·lectiu, d'establir un cert ordre en l'atribució dels torns de parla en la direcció i l'organització de les diferents tasques i en la transmissió i construcció dels significats, aquesta acció

comunicativa del professor és del tot imprescindible pel funcionament del diàleg.

Cal fer notar que moltes de les intervencions del mestre a l'inici de la lliçó, són introduïdes fent referència explícita al discurs, tema o tasques realitzades en la darrera lliçó, és a dir, el mestre cerca d'establir una relació amb el discurs precedent i es crea així una activació dels processos mentals relacionats amb el recordar o amb la memòria del que s'ha fet o dit anteriorment; en aquest sentit, aquets comentaris metadiscursius permeten iniciar la nova activitat a partir d'un element explícit comú, i simultaneament situen als alumnes enmarcant l'acció futura amb la que ja s'ha portat a terme.

### 6.3.2. Concreta l'acció dels alumnes de forma immediata.

Inclou els usos de la parla que designen les diverses expressions discursives, 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 i de la comunicació d'una manera contínua i sistemàtica. Els elements que la conformen passen per la ordenació, la marca de pautes, la direcció i la regulació de la participació immediata i concreta dels alumnes.

Hom pot evidenciar el fet de què la modalitat més emprada correspon al moment en què el mestre es dirigeix a un alumne en concret.

El professor aporta informació sobre el que s'ha de fer o de dir 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.

Aquestes demandes directes es concreten en imperatius: "Clara, comença!", "Ara farem", "Torna-ho a dir!", "Tú!"; o expressions més llargues de marcadors discursius, com "A veure".

Els exemples següents són una bona mostra d'aquest ús de la parla.

(2on Parv.)

P.- Digue'm, i què? A veure, el José.

Al.- El Marc Freixes.

P.- El Guillermo ens ho explica.

Context: Observació d'una làmina i treball dels conceptes representats.

(1er. Parv.)

P.- A veure, una altra cosa. L'Eduard que estava aixecant la mà.

Al.- L'herba.

P.- Si escoltéssim a tots els que parlen no repetiríem les coses.

A veure, Cristina.

Al.- A on està la tenda del costat hi ha una cosa que és verda.

A la resta d'intervencions el destinatari de la comunicació del mestre no és l'alumne, sinó la collectivitat, la classe.

El marcador "A veure" inicia també la interacció en aquest diàleg on el mestre demana als alumnes que comparin explícitament els elements presents amb referència a l'experiència passada que han anat compartint.

Context: Conversa professor-alumne sobre el tema dels animals. (1er. EGB)

P.- A veure, li podríem explicar a la Núria, l'altre dia que vàrem anar a veure els cavalls, eh? Què hi vam anar? Vam anar a una quadra i n'hi havien bastants de cavalls, eh què sí?

Al.- Sí.

En aquest cas, mitjançant l'ordre directa el mestre fa una pregunta sobre la comparació d'elements absents i presents a l'aula.

P.- Si algú ho sap, que aixequi la mà. Amb què s'assemblen una tassa i una copa?

Al.- Que la tassa té nansa i la copa no?

De l'observació dels resultats que pertanyen a aquesta categoria se'n desprén 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 d'intervencions trobades es divideix en diversos apartats segons quina sigui la seva combinació amb d'altres usos. Aquest tipus de conducta és ampliament representada en les modalitats analitzades. Així, ens permet d'afirmar que, fins i tot, és emprada per tal de refermar una demanda i per fer participar directament els alumnes.

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 hi juga.

D'altra banda, aquest tipus de diàleg funciona mitjançant, el que podríem considerar, una de les rutines implícites en les pràctiques didàctiques.

En aquest context, podem considerar que els alumnes a partir de la seva entrada a l'escola posen en funcionament coneixement de les regles educacionals (Edwards i Mercer).

L'ús d'aquestes rutines dialògiques constitueix una de les accions discursives més rellevants a la classe.

De fet, és una manera de permetre el funcionament de la interacció amb un grup nombrós, en el sentit de que els alumnes escoltin, parlin ordenadament, etc..., sense repetir cada vegada per exemple la mateixa demanda.

### **6.3.3. Indica al grup la cloenda de l'activitat.**

Context: El professor per cloure la sessió didàctica es dirigeix a un alumne en concret. (2on. EGB)

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.

Context: El diàleg sobre una làmina: "la cuina", dirigint-se a tots els alumnes. (1er. Parv.)

P.- Doncs, ara com que ho heu fet molt bé, molt bé. Sabeu que podeu fer? Anar una estona a jugar.

Les estratègies que hem reunit sota la denominació d'organització tenen com a característica comú la d'informar 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 ens porten sobre el contingut, mentre que, aquestes n'enmarquen el funcionament.

### **6.3.4. Indica la situació física en l'espai de la classe.**

Les produccions lingüístiques del professor i dels alumnes varien en aquesta categoria.

L'acció comunicativa més freqüent, per part del professor, es indicar, a un alumne concret o al grup-classe, la situació física en l'espai de la classe.

Els bescanvis que segueixen exemplifiquen l'acció esmentada.

Exemples:

Context (1er Parv.): Conversa sobre unes làmines  
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.

Context (1er Parv.): Cada alumne explica una làmina del conte 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.

Dins aquesta categoria, el tipus de resposta que fan servir més els alumnes és manca de resposta.

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).

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 les seves accions.

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).

### **6.3.5. Centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic.**

La producció funcional més usual es centra l'atenció del grup mitjançant un element físic, amb 32 produccions d'un total de 48. 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.

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.

Quan observem el material verbal inclòs en aquest ús, constatem que, en la majoria de les ocasions, aquesta va acompanyada de produccions pertanyents a una altra modalitat expressiva.

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'alumne davant la tasca escolar.

Context (1er E.G.B.): 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.

Com podem comprovar, l'expressió comunicativa predominant consisteix a sol·licitar, a un alumne concret, la descripció dels elements observats a classe.

Context (1er Parv.): El professor sol·licita de cada alumne l'explicació d'una de les làmines del conte "Els gossos".

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?

Aquesta modalitat d'expressió és representada en 832 produccions verbals, la qual cosa té com a objectiu el d'organitzar, concretar i emmarcar l'activitat didàctica, la situació de parla durant tot el seu desenvolupament, i correspon a l'ordenament, l'organització i control del discurs. El mestre, a més, 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.

#### 6.4. REQUEREIX ALS ALUMNES QUE PARLIN SOBRE LA PROPIA ACTIVITAT O LA DEL GRUP

Aquest ús de la parla afecta les diferents maneres de parlar en primera persona, a la referència a un mateix 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 i relatar 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 la planificació internes, 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. El mestre sol·licita un text monològic, explica el que has vist o fet.

Troblem, en aquestes modalitats, un ús del 6 % i del 3 % respectivament, de les intervencions del professor.

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 demandes 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 saps...?", "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'altra, l'alumne ha d'interpretar i regular els seus missatges per tal que aquests siguin adequats.

En el cas que en la intervenció del mestre, el missatge transmès no sigui adequat, és a dir, massa llarg un nombre excessiu d'unitats comunicatives, de sol·licitació d'accions collectives i individuals.

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 Susskind (1969) de l'entrenament que han rebut per escoltar i de la valoració que l'escola atribueix al silenci.

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 cada 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 (1984), Robinson i Robinson (1982) i Robinson (1981).

#### **6.4.1. Proporciona explicacions o comentaris relatius a relacionar l'acció amb l'experiència passada o present.**

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.

El discurs dels professors consisteix principalment en proporcionar al grup les consideracions necessàries sobre l'actitud a adoptar davant l'activitat que es realitzarà o que es realitza.

Context (2on E.G.B.): 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'intentarà és no fer els nombres massa grans perquè sinó no ens hi cabrà tots els dibuixets; el que hem de pensar és que el dibuix no és el més important, sinó que el més important és que ho fem bé i posem tots els passos ben posats.

#### **6.4.2. Relació entre l'acció present i els fets ocorreguts en el context extra-escolar**

El mestre fa relacionar als alumnes l'acció present amb l'experiència i els coneixements passats i compartits a la classe, o fets ocorreguts en el context extra-escolar.

Context (2on E.G.B.): 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?

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.

### **6.4.3. El professor al·ludeix a l'experiència anterior de un alumne en concret en relació a activitats d'organització de la classe.**

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 l'ús comunicatiu del qual tractem.

La comparació dels resultats entre l'adreça individual i col·lectiva, 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 empra el professor.

Context (2on E.G.B.): 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

El mestre relaciona directament els aspectes que es parlen amb altres propis de l'experiència general de l'alumne o d'activitats realitzades a l'aula anteriorment.

Context (1er Parv.): Conversa sobre l'observació d'un objecte: "el triangle".

P: Te'n recordes d'un conte que explicarem que hi havia algú que anava saltironant? qui era?

A: El soldadet de plom Context (2on 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?

Quan el professor es dirigeix al grup, hom troba uns resultats semblants en les dues possibilitats esmentades, 15% i 15%.

La diferència entre els resultats de les dues interaccions significa una major intenció comunicativa per part del professor envers la participació de tots els alumnes.

Troblem un 4% de produccions en les que el professor usa simultàniament: referir-se al coneixement de l'alumne i portar-lo a reflexionar sobre la tasca immediata.

Context (2on E.G.B.): 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'haviem 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.

Context (1er Parv.): Conversa sobre una làmina que representa una casa.

P: Ara penseu un moment a casa vostra 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.

La parla en aquesta intervenció té una dimensió distinta a l'anterior.

El diàleg pretèn intercanviar informació i analitzar un aspecte de la realitat pròxima que l'alumne per ell mateix potser no hagués assolit.

#### **6.4.4. Requereix dels alumnes que parlin sobre la pròpia activitat o l'activitat del grup.**

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?", "qui ho sap?", "què has fet?", "com ho has fet?" 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.

Context (Zon Parv.): 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.

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.

Exemple:

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"

#### **6.4.5. L'alumne explica i relaciona la seva experiència amb 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 amb la tasca.

Podríem dir que el referent el constitueix la mateixa acció.

Procés de desenvolupament de la pròpia activitat de l'alumne o del grup. La sol·licitació pot situar l'acció en el passat, en el present o en el futur.

Context (Zon E.G.B.): En aquest diàleg sobre una visita al parc hom pot veure el que acabem de dir:

P: A veure, podria començar a explicant-se el que vam fer ahir, la Marta.

A: Ahir vam anar al zoo amb metro.

El mestre demana a la classe que expliqui l'activitat que s'està realitzant.

Context (1er Parv.): 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.

Preguntes sobre aspectes del funcionament de la classe. Reflexió explícita col·lectiva sobre la pròpia acció dels alumnes.

Context (2on E.G.B.): Assemblea sobre el funcionament de la classe.

P: Són els nens que les trenquen

As: Sí

P: És veritat, això? els nens de l'escola trenquen les portes?

As: No.

Descriure l'activitat de la classe en el moment present.

Context (1er Parv.): 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.

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.

Context (2on Parv.): Diàleg sobre els 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.

Sol·licita al grup que s'expressi en relació a l'activitat realitzada anteriorment per un alumne.

Context (2on E.G.B.): 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 vegades, no

P: Home, bé del tot?



A nivell individual quan el professor pregunta a un alumne trobem:

Context (1er E.G.B.): Assemblea sobre el funcionament de la classe.

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.

L'articulació de la demanda per l'acció amb la comunicació.

Context (2on Parv.): 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!

Preguntes a un alumne sobre l'activitat immediata del grup.

Context (1er Parv.): El diàleg ocorre sobre conceptes referents a les formes (quadrats, rodones, rectangles).

P: Primer, penseu molt, molt, recordeu-se'n de què hem fet aramateix

Mariona, a tu què et sembla?

A: Hem fet una rodona aixís.

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.

Context (2on Parv.): En aquesta seqüència, el professor sollicita 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.

Sol·licita al grup que relati una experiència viscuda en comú.

Context (1er E.G.B.): 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.

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.

Context (1er Parv.): 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 M<sup>a</sup> del Mar?

As: Voltant aixís

P: Però sabeu com s'hi ha fixat, que era un triangle?

#### 6.4.6. Requereix l'expressió d'intencions i de sentiments.

Requereix o suggereix a l'alumne que es projecti en alguns aspectes de la realitat que l'envolta.

Aquesta acció inclou aquelles preguntes del mestre que fan referència a l'acció de projecció i/o projectar-se en els elements que intervenen en l'activitat que s'està realitzant.

L'ús que es demana a l'alumne es refereix a l'expansió de sentiments, d'intencions i d'emocions, que han estat viscuts o són coneguts.

Aquesta acció comunicativa considerem que és pròpia de la funció expressiva o interpersonal (1%).

Distingim dues accions discursives 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.

Context (1er Parv.). 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

Context (1er 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

Quan el professor sol·licita que l'alumne expressi intencions, sentiments propis en relació a l'activitat.

Com es pot veure en la següent seqüència interaccional, el professor dialoga amb l'alumne sobre activitats referides al llibre de lectura.

Context (2on Parv.). 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

En el segon exemple el professor es dirigeix al col·lectiu, en un diàleg sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

Context (1er E.G.B.). P: Y ¿qué?, ¿qué os pareció la película?

As: Bien

P: Sí, ¿también la viste, Olga?

A: Yo no

As: Yo sí, yo sí

La diferència entre les dues accions discursives 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% de les adreçades a tot el grup.

### 6.5. REQUERIMENTS INDIVIDUALS O AL GRUP PER DESCRUIRE, EXPLICAR O RELATAR.

El mestre gestiona i regula la forma d'organització i d'actualització dels continguts, així orienta, guia i informa a l'alumne mitjançant l'ús de demandes i preguntes, dirigint els bescanvis propis del diàleg, aquesta acció directiva té com a objectiu la introducció regulada i simplificada dels significats en relació a cada tema, fet que permet adaptar i ajustar cada nou espai de coneixement a les capacitats comunicatives dels alumnes.

En aquest ús el mestre parla per fer descriure, relatar i/o explicar.

Tanmateix, fa participar a l'alumne en el diàleg per mitjà de la presentació regulada, pautaada i sistemàtica dels significats, tot Intercanviant informació sobre fets immediats i realitats complexes o abstractes, en el marc d'activitats destinades a actualitzar els aspectes més rellevants de la realitat contextual i a activar i orientar el seu coneixement.

Aquesta acció verbal ha donat lloc a dues grans modalitats de resposta en els alumnes: textos descriptius, explicatius, o petits relats, i denominació respecte als diferents contextos referencials.

Com a primera notació cal dir que les accions discursives que s'han donat en els bescanvis corresponen a les demandes sobre la categorització temàtica dels continguts. François(1987).

El mestre, a través de les seves demandes i preguntes proporciona informació nova sobre l'observació, la descripció, relat o explicació d'objectes i esdeveniments, i al mateix temps, implica que l'alumne ha d'observar, descriure, relatar o explicar explícitament la categorització del coneixement quotidià (temps, espai, lloc, causalitat, quantitat, identitat) entre els aspectes observats o coneguts a través de la pròpia experiència, (accions, fets viscuts, objectes, propietats), social i cognitiva sobre el món, ocorreguts, inventats o viscuts en el passat, el present o el futur. El mestre requereix l'establir a través del discurs relacions lògiques, de diferenciar, d'analitzar o de 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.

La interacció té com a eix la comunicació que es va construint al llarg del diàleg sobre referents comuns i explícits, preguntes sobre elements presents en el context educacional, o sobre referents construïts a partir del discurs interactiu, només coneguts per l'alumne o pel mestre, o per

mestres i alumnes conjuntament, quan es tracta de referents compartits.

En els resultats dels alumnes se'ns manifesta el següent ús del llenguatge que deriva de les estratègies d'aproximació als continguts referencials propiciats 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 de l'acció comunicativa de caire descriptiu o textual és només del 15%, un 21% de respostes si-no, la qual cosa ens dona un 88% de respostes sobre el referent indicat.

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 dona.

Convé dir que l'ús per part de l'alumnat és el resultat d'un bescanvi en el que s'estableix una relació entre els referents, la pròpia activitat i experiència, i el text. les respostes dels alumnes tenen com a referents els continguts i els significats propis del discurs a l'aula.

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.

Així, l'eix esquemàtic principal entorn al qual és requerida la informació nova 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: pels textos descriptius: "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 algú 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 (1.969).

Els usos que s'han observat en els intercanvis corresponen per part del professor a: la identitat d'elements absents contextualitzats en present i en passat, i descripció de la identitat d'elements presents. En segon lloc,

descripció d'accions i esdeveniments absents situats en el passat i, descripció del lloc, temps i espai en el present.

L'ús privilegiat pels professors s'articula en l'acció de demanar informació a través de preguntes sobre la identitat o l'anàlisi la qual cosa significa el recurs a l'etiquetatge per part de l'alumne.

Aquest ús de la parla té com a característica principal la d'impulsar i propiciar el funcionament del discurs de la classe a nivell de l'estructuració i circulació de la informació; el mestre efectua un tipus de demandes que impliquen una resposta que recolza en la significació verbalitzada oral de la relació entre el text, el context i el contingut referencial o desplaçat.

La parla sobre contextos desplaçats ha estat la més utilitzada, amb un 45% d'interaccions mentre la referència pròxima i present es representada en menor quantitat, en el 24% dels intercanvis

Els alumnes interaccionen mitjançant denominacions en nombre de 574, seguida de respostes si-no, amb 229, i, de descripcions amb 167, la qual cosa significa un percentatge elevat, 40%, en relació al total de resultats.

Els alumnes comuniquen la informació que se'ls ha demanat activant tot allò que fa referència a la identificació, la descripció i la interpretació, induïts pel mestre.

### **6.5.1. Les preguntes a la classe**

#### **6.5.1.1. Anàlisi de l'ús de les demandes d'acció i d'informació.**

Hem analitzat 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 fer parlar són, un recurs privilegiat pels mestres en totes les situacions comunicatives.

En el marc interactiu de la classe s'evidència que les requestes d'acció i informació orienten a l'alumne 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 tractat i compartit.

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 els 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; podem pensar que en d'altres activitats escolars (tallers, experiències) el professor fa un ús més elevat de les requestes d'acció.

Tanmateix, una 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 podríem 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 trobem:

A més d'aquestes demandes més clares, el professor fa ús de requestes que en podríem dir mixtes, en els 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".

Pel que fa a les requestes d'informació, cal fer dues remarques:

Troba un nombre elevadíssim de nominacions en la parla dels mestres (veure exemples), ara bé, aquestes corresponen a requestes d'informació directes o no, o simultània 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.

Donada la gran profusió d'aquest ús en la parla dels professors, podem



pensar, de fet, que el saber fer en relació a les regles educacionals bàsiques de la classe es permet adaptar-se i interpretar correctament les demandes d'acció i d'informació que els dirigeixen els professors. Edwards i Mercer (1987, 62).

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 demandes d'acció, hom observa un ús molt poc representatiu.

Un altre ús que hem posat de manifest són:

Demandes indirectes mitjançant aportacions:

- 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.

Trobem 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?".

### **6.5.2. Sol·licita dels alumnes la comparació entre elements absents i presents de la classe**

Les intervencions dels mestres en les que l'alumne relaciona aspectes d'elements presents, per tant, perceptibles, amb d'altres absents a l'aula, però coneguts per l'experiència dels alumnes.

Adreça individual (73%).

Context (Zon Parv.): 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.

Malgrat la seva importància, l'adreça al grup és molt poc representada. Esmentem els exemples corresponents.

Context (1er Parv.): Diàleg alumnes-mestre sobre un tema d'interès: "el carrer".

P: Com aquesta fàbrica d'aquí aldarrera, us hi heu fixat?

A: L'estant fent

En aquestes modalitats comunicatives els alumnes responen utilitzant denominacions, un 50%, i, monosíl·labs, sí-no, un 27'5 %, tal

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 d'accions discursives subsisteixen un 5% de requeriments 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 %.

### **6.5.3. Requereix dels alumnes l'acció d' explicar, de relatar o de descriure.**

La modalitat en la que el mestre requereix l'acció de parla de descriure la identitat d'objectes o fets absents del context físic de la classe, pertanyents al context continu, i compartit, ha estat la més utilitzada, 14'5 %, en relació al total.

Descripció i enumeració de conceptes.

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 P: Escolta, i a dalt del tronc, què és el que hi ha?

A: Fulles.

Es remarquen en els resultats unes altres construccions que comporten en una mateixa intervenció del diàleg la incrustació d'una o més accions, la significació de les quals pot ser simultània o, al contrari, provenir d'un enunciat en ordre.

Requeriment individual de descripció d'accions o esdeveniments absents en el passat(13%).

Context (1er Parv.):

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

Descripció de la successió de dues accions esdevingudes en el passat.

P: Mira, ella diu que té un hort, 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

L'acció comunicativa que porta sobre la descripció de temps, lloc o espai absents però tractats en present en el diàleg.

La 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.

És evident, que és un procediment emprat repetidament per tots els mestres. 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.

Descripció de la identitat dels elements en relació a un fet passat.(11%).

Context (2on E.G.B.):

P: A veure, Jordi.

Conversa sobre una visita al parc zoològic.

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?

Descripció de la qualitat dels elements en el passat individualment.

Context (1er Parv.):

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?

Descripció de la identitat d'elements absents.(4%).

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 parla.

Context (1er E.G.B.):

Conversa professor-alumnes sobre "tres dies de festa".

P: A veure, qui se'n recorda, quines botigues estan "tres dies 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.

A la resta d'accions discursives trobem una producció de l'1 al 2%.

Descriure en el passat les qualitats dels elements a nivell individual.

Context (2on E.G.B.):

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.

Descripció de lloc, temps i espai a nivell individual.

Context (2on Parv.):

Conversa professor-alumne sobre les activitats realitzades el cap de setmana.

P: David, que m'explicaràs a on has anat dissabte i diumenge?

A: A Esparraguera amb els meus amics, i em vaig quedar a dinar a casa.

P: Qui són els teus amics?

A: L'Ivan i la Sílvia.

Descripció en el present de la funcionalitat dels elements a nivell individual.

Context (1er E.G.B.):

Conversa sobre la descripció de conceptes.

P: Qui la fa servir, aquella taula?

A: Nosaltres.

Descripció de la funció dels elements a nivell col·lectiu.

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.

Descripció de la relació causa-efecte, en el present.

Context (2on Parv.):

P: I sabeu per què és aquest

El professor centra l'atenció  
dels alumnes envers les  
diferents característiques de  
l'objecte descrit, un ànec.

bec una mica aplanat?  
No us ho ha explicat ningú?  
A: No.

Descripció d'un procés

Context: Diàleg sobre els arbres (2on.Parv.)

L'alumne fa un intent de dir tot el procés que segueix al naixement d'un arbre.

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.

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 els arbres potser també poden sortir fruits que tinguin vereno.

El diàleg porta sobre l'explicitació dels significats en relació als continguts absents pertanyents al context desplaçat de la classe. El mestre extèn i desplega la seva generalització, per la qual cosa, procedeix a relacionar la descripció de qualitats la funcionalitat, la quantitat, la situació en l'espai, d'aspectes pertanyents als fets o accions viscuts per l'alumne en el context extra-escolar.

Una part considerable de les intervencions comunicatives classificades, 25 %, en aquest tipus de parla 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 context perceptible que es manifesta de forma variable, movable, i que es construeix en el curs de l'aprenentatge.

En quan a l'ús hom pot apreciar primerament pel nombre de produccions, 14 %,

Descripció dels aspectes referents al lloc, al temps i a l'espai presents.

Les preguntes del mestre poden ser directes,

Context: Diàleg sobre una làmina: "la casa" (1er. Parv.)

1. P.- A veure, Judith, a on és la senyora?

2. A.- Aquí.

3. P.- Molt bé, Elisa i el pare a on és?

4. A.- Aquí.

5. P.- Molt bé. Mariona i l'ocell? Què has dit l'ocell o molts ocells?

6. A.- Dos.

7. P.- Dos. A on són els ocells que tu has vist?

8. A.- Allà dalt.

9. P.- Molt bé. Laia a on és el tocino, el porc? Mira que hi ha molts animals, no t'equivoquis.

10. A.- Aquí.

11. P.- A veure picots, això també és un tocino?

12. A.- No, volia dir allò

13. P.- Molt bé, Laia. Francesc, a on és el sol? Diguens-ho bé.

14. A.- Aquí.

15. P.- Aquí, molt bé. Albert, i el tractor? A on està el tractor?

16. A.- Allà

o ser formulades indirectament.

Context: Diàleg sobre una làmina: "la cuina" (1er. Parv.)

1. P.- Ara el Francesc ens dirà si troba un lloc a on s'hi pot posar a sobre el menjar.

2. A.- No.

3. P.- No? Vine que ho veuràs més bé. Veus alguna cosa per posar al damunt el menjar?

4. A.- Sí, la nevera.

Amb el mateix nombre d'interaccions que l'anterior, 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 quantitativu. Aquest fet s'esdevé en els missatges que consisteixen en una descripció dels referents comuns i observables, com en el diàleg següent:

Context: Conversa sobre una visita al parc zoològic. En aquesta seqüència, els alumnes descriuen unes fotografies que han portat de casa. (1er. Parv.)

1. P.- Escolteu. En aquestes fotografies que tenim hi ha uns que no són animals. Què són? Hi ha unes que són animals o què són?

2. A.- Nens

3. P.- Nens, molt bé. Nens petits. L'Anaïs, qui és l'Anaïs?

4. A.- La meva germana

5. P.- I aquest nen d'aquí, qui és?

6. A.- El meu germà

7. P.- I com es diu, el teu germà?

8. A.- Xavier

En el pròxim exemple veiem que el professor usa la parla per fer requeriments tal com preguntes de caire general, les quals pretenen que l'alumne descrigui i representi la realitat. (12%)

Aquesta actuació deixa als alumnes la possibilitat d'ampliar i comunicar la pròpia competència en cada situació concreta.

Context: Diàleg sobre l'accentuació de mots. En aquesta seqüència, el professor sol·licita als alumnes la descripció global d'una làmina. (1er EGB)

1. P.- Roger, com li diries d'aquesta làmina?
2. A.- La classe
3. P.- La classe. A veure, Monton, tu com n'hi diries?
4. A.- L'escola
5. P.- Ignasi, tu com n'hi diries

Es notori d'observar que en aquesta activitat comunicativa el professor indueix la intenció o l'objectiu de la resposta específica de l'alumne.

Aquesta consisteix en moltes ocasions en denominacions.

Tot seguit, amb un 10%, de les emissions trobem l'ús 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?.

Context: En aquesta seqüència interactiva, el professor sol·licita una descripció de les mesures d'uns elements. (2on. Parv.)

1. P.- Prou, no n'hi vols posar més?
2. A.- No.
3. P.- Com està, ara, aquest pot?
4. A.- Mig.
5. P.- Com ho diu, tu, Clara, que està aquest pot que ha omplert el Marc?
6. A.- Mig ple.

Els enunciats fan referència a unitats comunicatives que ocorren a l'interpretar accions o esdeveniments observats a nivell gràfic o d'altres, l'exemple següent és una mostra del que acabem d'afirmar. (7%)

Context: Diàleg sobre un conte representat en vuit làmines.

1. P.- Una nena i un gos. I què fa la nena?
2. A.- Donar-li menjar al gos
3. P.- Li dona menjar al gos. I el gos què fa?

Una altra dimensió que podem apreciar correspon a les preguntes sobre l'anticipació de l'acció discursiva en relació a l'activitat de la classe.

Context: Aquesta acció verbal se'ns presenta en una seqüència de diàleg sobre manipulació i observació dels conceptes de mesura en sorral del pati de l'escola.

1. P.- Ara l'Oriol agafarà el pot que tenia la Laia, que estava ple fins dalt, i el deixarà que estigui gairebé ple. A veure, com el deixarà? Què hi farà? o bé,

1. P.- Què ha de fer per a deixar-lo quasi bé ple?
2. A.- N'ha de treure una miqueta.



## 6.6. APORTACIO DE NOVA INFORMACIO

L'acció discursiva del mestre consisteix en aportar informació nova en el discurs de la classe.

Context: Diàleg sobre un llibre de text: "El pobre llenyataire". (2on. EGB)

1. P.- Perquè era nou?

2. A.- No.

3. P.- Clar, perquè es descuidava de contar que ell també era de la família.

4. A.- Perquè tu ets el nou.

5. A.- Perquè era la seva família.

6. P.- Clar, era la seva família, doncs ell també hi vivia en aquella casa.

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 plenament en cada alumne.

En els dos exemples que presentem primerament, hom pot observar el caire dels enunciats del mestre. En les dues realitzacions la seva actuació està centrada en aportar nous significats respecte al discurs de l'alumne.

Context: Descripció i observació d'una làmina. (1er. Parv.)

Exemple 1:

P.- Aquell era petitó, acabat de néixer. Vam tenir un gosset que tenia dies i era molt petitet, només dormia, ho recordeu?

A.- Caminava a la taula.

P.- Sí, però queia. Volia caminar, però donava dos passes i queia, relliscava.

Exemple 2:

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.

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.

Context: L'experiència didàctica consistí en la construcció de frases amb dues paraules. (2on. Parv.)

P.- I es trenca, molt bé. Mireu quina cosa més llarga que hem fet!

Als.- 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.

Als.- No.

Als.- Una nena se li ha caigut el gerro.

P.- Li ha caigut el gerro, s'ha trencat i la nena ha plorat, molt bé.

Constatem que l'expressió comunicativa predominant consisteix a designar els elements observats a classe, així com llur descripció, a partir de la sol·licitació del mestre.

Cal tenir en compte, però, l'elevat nombre de "sense resposta", 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 la interacció.

## 6.7. COMENTARIS, SÍNTESES, REPRESSES I REFORMULACIONS DEL DISCURS DE LA CLASSE

En el total d'accions discursives 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.

Pel que fa a les represes 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 que les represes o reproduccions disminueixen amb l'augment de l'edat. No obstant això, és un fet clar que els professors de Parvulari i els de 1er i 2on d'E.G.B. utilitzen tot 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 represes, siguin expansions o no, es produeixen amb adonció d'altres actes comunicatius en la mateixa intervenció.

Aquestes intervencions de l'adult en el diàleg foren considerades per Rondal (1982) com "procediments educatius implícits".

Aquests actes comunicatius són propis del diàleg entre mare-nen en les primeres edats. Nelson (1977, 1978), Rondal (1978b, 1980), Brown (1973).

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 dialogal 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, 1980b).

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'informació a través del diàleg.

L'acció comunicativa més ben representada és la que hem anomenat, reproducció del discurs dels alumnes, ja que aplega un 75% de les intervencions del mestre.

La segueix en nombre de freqüència la realització de comentaris sobre el discurs de l'alumne, amb un 23% del total.

En la síntesi dels enunciats de l'alumne, 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, denominacions, un 46'5 % del total, i descripcions, un 11% de totes les produccions, 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 descriuint. 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 %, ja que les altres són gairebé nul·les.

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-especificacions, que ajudin a aclarir, entendre o sintetitzar la significació expressada en l'actuació verbal d'aquells.

Aquest fet es dona no només en una sola acció comunicativa, 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.

### 6.7.1. Aportació de nous significats en forma de síntesi

Intervencions sobre el discurs propi o el dels alumnes a la classe: repetir, reprendre, sintetitzar, estendre, expansió.. per tal d'adequar-lo a la situació.

Preguntes sobre aspectes metalingüístics: com es diu, com més ho podríem dir, explica'm.

Consisteixen en reproduccions, repeses o expansions de les intervencions dels alumnes.

A la classe són utilitzades per mantenir el funcionament de l'acció instruccional en tots els seus aspectes, i per enmarcar i limitar explícitament el discurs.

En els resultats observats en aquesta acció 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 es presenta en un 14'8% de les ocasions, en les quals destaquem la presència de amb un 1'03 % de les intervencions i de amb un 3'8 % del total. També la trobem combinada amb, en un 12% de les realitzacions.

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 otorgar-li un grau de valoració i d'acceptació, i alhora, utilitzant-la com a punt de partida d'una nova pregunta.

Context: Diàleg sobre la descripció dels conceptes representats en una làmina. (2on.Parv.)

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 bé.

A.- Arbres.

P.- Arbres, molt bé. Què més?

A.- Herba, muntanyes.

P.- Herba, muntanyes, què més? Hi veus moltes coses.

A.- Núvols, cel.

P.- Núvols, cel. Què més hi veus?

A.- Fum.

P.- Quan no hi vegis res més, m'ho dius, eh?

A.- No

P.- No, molt bé.

En aquest exemple es pot interpretar que es dona una repetició. Dit en altres mots, el professor reproduïx la parla dels alumnes, a l'intercanvi comunicatiu, el mestre integra la resposta de l'alumne, i, hi afegeix un nou requeriment.

El professor repren la intervenció dels alumnes posant l'accent en la personalització.

Context: L'alumne explica una història d'un conte representat en unes làmines. (1er. Parv.)

P.- Si 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.

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.

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.

Es interessant de notar que en aquest ús de la parla el mestre s'adreça fonamentalment al alumne individual, dirigint-se molt poques vegades al grup-classe.

### **6.7.2. Proporciona als alumnes explicacions i informacions complementàries.**

El mestre 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 un freqüència d'ús lleugerament més elevada en el requeriment al grup, per sobre de l'individual.

El procediment emprat pels professors resideix en introduir la pròpia informació i enllaçar-la amb aquella que aporta l'alumne de manera pautaada i sistemàtica mitjançant síntesis i aportacions sobre el contingut, a més a més de preguntes concretes.

En aquesta seqüència interaccional, el professor porta a reflexionar als alumnes sobre la utilització en la vida quotidiana dels objectes en una làmina. (2on. Parv.)

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 M. 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.

Context: Diàleg sobre un conte. (2on. EGB)

P.- Què el pare estima 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 família que tots s'estimen molt.

P.- Bé, però vull sapiguer aquesta ratlla que posava cada vegada, la posava cada vegada que jo deia què?

A.- Que s'estimaven.

Ens adonem que el mestre, després 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 aquest tipus de discurs, l'acció del mestre és la d'aportació de nous significats reformulant en forma de síntesi el que diu l'alumne.

Context: Cada alumne descriu la seva pròpia activitat. (1er. Parv.)

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.

Context: El mestre dialoga amb els alumnes sobre una visita a una quadra per veure cavalls. (1er. EGB)

P.- I tu, te'n recordes? Us en recordeu?

Als.- Sí. En l'altre cantó hi havia hembres.

Als.- En un costat hi havien 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.- Però hi havia una euga que estava sola.

El mestre, la majoria de les vegades, a més de fer una síntesi de la intervenció dels alumnes, requereix d'un d'aquests la descripció de les característiques d'aspectes del coneixement que han estat compartits pel mestre i els alumnes.

Context: (1er. Parv.)

P: Molt bé, tu t'has 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 puzzle 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.

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 aporta una informació i així eixampla la perspectiva de l'alumne per avançar en l'apropiació dels significats,

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.

El professor sintetitza aspectes del discurs dels alumnes, amb 30 produccions d'un total de 37. Aquesta xifra representa un percentatge d'un 81%.

La resta d'intervencions, un 18'9 %, "sintetitza la intervenció de la collectivitat".

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.

- |   |  |
|---|--|
| Context (1er Parv.):  | P: I l'altre, què li passava?  |
| Cada alumne descriu la seva pròpia activitat.   | A: L'altre anava fent saltets i l'altre anava posant la marca que anava fent aquesta cama                      |
|   | P: És clar, per això, anava saltironant, molt bé   |
| Context (1er E.G.B.):   | P: I tu, te'n recordes? Us en recordeu?  |
| El professor dialoga amb els alumnes sobre una visita a una quadra per veure cavalls. | As: Sí. En l'altre cantó hi havia hembres  |
|   | As: En un costat hi havien 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: Però hi havia una euga que  
estava sola

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 de nova informació que només l'alumne coneix. Aquesta descripció inclou aspectes específics, com són ara: accions o esdeveniments, identitat, qualitat, funcionalitat, etc.

Context (2on E.G.B.): P: Perquè era nou?

Diàleg sobre un llibre de text: A: No

"El pobre llenyataire". 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

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: amb 24'32 % de realitzacions, amb un 20'5 %, amb el mateix nombre, també amb el mateix nombre, un 16'21 % de realitzacions.

Notem que la interacció comunicativa ha permès als alumnes, la producció de diverses funcions, sense que n'hi hagi cap que predomini.

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:

Context (2on E.G.B.): P: Qui va obrir Marta?

Diàleg sobre el conte "La princesa A: El príncep

del cigró" P: El príncep va anar a obrir  
la porta. I què es va trobar  
el príncep?

A: Amb una noia

En primer lloc, constatem que l'expressió comunicativa predominant consisteix a designar els elements observats a classe; així com llur descripció, 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.

## 6.8. VALORACIÓ I EXPECTATIVA ENVERS L'ACTITUD DELS ALUMNES.

Pel que fa als resultats d'aquest ús, 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.

L'acció verbal 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.

La valoració positiva o negativa de l'activitat de l'alumne es realitza mitjançant dues modalitats d'ús: valoracions indirectes, mitjançant explicacions, i, expressar l'expectativa envers l'actitud o la pròpia activitat de l'alumne (3%).

Exemple:

Context: Diàleg sobre el cap de setmana. (1er. Parv.)

P.- I què més vas fer? El Xavier em sembla que no té gaires ganes d'explicar-nos coses.

P.- Ara acabem i ens preparem per anar a dinar.

Context: Conversa sobre la història d'una nena representada en unes làmines. (2on. Parv.)

P.- Potser que vingui cap aquí. Vine, Sílvia, que potser des d'allà baix no acaba d'entendre'm.

P.- Esperem que la Sílvia ho descobreixi, eh?

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 9%.

Aquest fet ens evidencia quan el mestre fa valoracions en relació a cada alumne i no al dirigir-se al grup-classe.

En les respostes dels alumnes, la que predomina sobre totes les altres és 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.

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:

Valoració positiva:

Context (1er Parv.):

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

Valoració negativa:

Context (1er 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

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 denominacions i un 10% de descripcions, 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.

Il·lustrem aquestes combinacions amb un exemple:

Context (1er E.G.B.):

Estudi dels sons en el llibre de text.

P: A veure, el Jordi! Em vol dir quantes y hi han a la segona frase

A: Tres

P: No, ni tres ni quatre, digue'm a on?

s'inicia amb la referència a accions, fets i esdeveniments situats en el passat, amb un 18'5% de les intervencions.

En una situació més migrada d'ús, però a l'interior del mateix ús, convé remarcar la descripció d'un referent absent tractat en present.

Tot seguit, observem la 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.

Esmentem, així mateix, l'ús que porta sobre la descripció de les qualitats, amb el 6%.

En segon lloc, notem la presència d'altres usos diferents, però amb igual freqüència, 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 de l'1'5% al 2'5% del total, són: descriure la qualitat i la significació global dels elements observats, i descriure un procés, individualitzat o identificar els referents i llur solució.

Assenyalem que tots aquests usos de descripció han estat produïts a partir d'una sol·licitació a un alumne individualment per part del professor.

En tercer lloc, atés el nombre de produccions, assenyalem la resposta amb monosíl·labs, amb el 13% del total.

Observem dues modalitats, aquella que es refereix a monosíl·labs sí, amb 64'5%, i als monosíl·labs no, amb el 35'4%, en relació al total de l'ús.

El següent ús, en ordre de freqüència, que es significada correspon a 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 l'ús quan l'alumne pren la iniciativa per proposar activitats, amb poca representació, l'1'3%.

Per que fa a quan l'alumne expressa un desig a partir de la demanda del professor, hom constata un 1'4%.

Finalment, hem d'esmentar quan l'alumne valora, explica i fa una anàlisi de la pròpia acció, que malgrat el seu interès, solament trobem el 0'2% de les intervencions.

### 6.9.1. Denominacions

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

## 6.9. L'ÚS DE LA PARLA PER PART DE L'ALUMNE

En la participació de l'alumne en la interacció discursiva, trobem els següents resultats:

Hom pot constatar que l'ús més freqüent són les denominacions, amb un 44'6% dels resultats.

Tot seguit ha estat emprat l'ús que hem anomenat descriure, relatar o explicar en contextos amb continguts referencials presents o absents, amb un 12'5% del total d'intervencions.

En tercer lloc, hom remarca l'ús que correspon a respostes monosíl·labs sí-no, amb un percentatge, tanmateix semblant a l'anterior, 13%.

Quan l'alumnat usa la llengua per requerir l'atenció, hom remarca un 6%, mentre que per la resta dels usos de la parla, subratllem que l'ús disminueix notoriament. Aquests usos 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.

A l'interior de l'ús l'adreça individual es concreta en denominacions de contextos amb continguts referencials presents o absents, notem l'ús majoritari de la denominació de contextos amb continguts referencials 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 de contextos amb continguts referencials presents s'hi troba un 2'4% del total. S'hi observen els mateixos usos que en l'adreça individual, però amb un ús molt minvat.

Per la denominació de contextos desplaçats, 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%/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 de referents absents o recordats en el grup, hom remarca un ús del 3%, seguit de la 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 emmarca les descripcions

Bruner (1981), de considerar-los com a items lexicals estandars que designen esdeveniments extralingüístics de l'univers comú i compartit en el curs dels intercanvis entre adult i nen.

Un 17% d'intervencions de l'alumne en la interacció amb el mestre consisteix en denominar elements presents observats a la classe.

L'alumne representa el referent que el mestre li pregunta mitjançant l'aportació de la significació global del referent indicat.

Context (2on E.G.B.): 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, cel. Què més hi veus?

A: Fum

P: Quan no hi vegis res més m'ho dius, eh!

L'alumne fa referència a: denominacions, esdeveniments, accions, etc..., és a dir, respon a les preguntes categòriques (qui, què, com, quan, on, etc.), François (198 ), o preguntes incomplertes, Shifflin (1987), que el mestre li fa. L'alumne utilitza aquesta acció discursiva molt freqüentment, donat que hem observat un ús molt elevat, un 44%. Podem interpretar-la com segueix:

El gran desenvolupament del llenguatge referencial, que s'observa en el sentit de Nelson (1973), 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 immers, la qual cosa li procura un marge comunicatiu concret en constant dinàmica interactiva amb el professor.

En el marc, frame, d'aquest diàleg amb el mestre 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 contingut i pel tipus de demanda que se li fa.

D'altra banda, com hem observat, l'alumne comunica tant les característiques d'un fet, d'un objecte, d'una acció pròpia viscuda, present o absent, 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 dissociar, diferenciar, comparar les qualitats, o sintetitzar en un mot la complexitat pròpia de l'activitat comunicativa.

Així, a l'acció denominadora, per la seva natura, se li podria atribuir el caràcter de generalitzadora.

A més a més, 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. (Grice)
- D'altra banda, com poden constatar en el gran nombre de denominacions que hem trobat, l'adaptació de l'alumne a les demandes del mestre és constant. (Wertsch)
- En cada intercanvi sembla que l'alumne produeix la resposta sintètica, emet la significació principal i central, la qual representa o sintetitza mitjançant l'explicitació del tòpic del missatge. (Wells, 1983).

L'acció discursiva de l'alumne expressa: l'acció i la intenció comunicativa continguda en el requeriment del mestre; el coneixement i l'experiència de la realitat que ha anat construint; la realitat concretada, o el referent del qual es parla.

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 context en què se li demana.

Denominar o descriure elements presents o absents a la classe:

Significació global del tema.

Accions i esdeveniments.

Lloc, temps i espai.

La relació causa-efecte.

La identitat dels elements.

Relació de successivitat d'activitats.

La quantitat d'elements.

Relació de simultaneïtat.

La qualitat dels elements.

La funció dels elements.

Direccionalitat.

Fer referència a aspectes imaginats de la realitat.

Atribuir sentiments o intencions pròpies.

Veurem seguidament aquestes diferents modalitats:

Numèricament hem posat en evidència, denominar la identitat dels elements observats.

Context: Diàleg sobre l'observació d'una làmina. En aquesta seqüència, el professor assenyala els diversos elements representats. (2on. EGB)

1. P.- A veure, Paula. Em sabries dir què és això que jo t'assenyalo?  
Què és?
2. A.- El vestidet de la persona.
3. As.- La Núria.
4. A.- La roba de la nena.
5. P.- La roba de la nena, eh?
6. As.- De la Núria.

Tot seguit, denominar la qualitat dels elements observats i denominar lloc, temps i espai.

Context: Diàleg sobre conceptes. (1er. EGB)

1. P.- No ho sé si és més gran que jo.
2. A.- Perquè té més botes.
3. P.- Ah!, ets més gran perquè tens botes, més gran o més alta?
4. As.- Més alta.

Context: La denominació en relació al lloc, espai, temps relacionant text i context referencial en la lectura individual per part dels alumnes. (2on. Parv.)

1. P.- Molt bé. A veure, el bosc com et sembla que era, gran o petit?
2. A.- Gran.
3. P.- A on diu que era gran?
4. A.- Aquí, a la vora d'un bosc.
5. P.- Molt bé. I què et sembla que vivien, prop o lluny d'aquest gran bosc?
6. A.- A prop.

Troblem també la denominació d'accions i esdeveniments.

Context: Relat de la història d'un conte: "Els gossats", representada en unes làmines. (1er. Parv.)

1. P.- Bé, ara ens ho explicarà la Noèlia. Noèlia, què hi veus aquí?
2. A.- Que corren.
3. P.- Que corren, i què més fan?
4. A.- Salten.

Denominar la quantitat d'elements presents.

Context: Diàleg sobre el comentari d'unes làmines d'animals. (2on. Parv.)

1. 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?

2. A.- Set.

3. P.- Set, i la Noemí?

4. A.- Set.

La denominació de la funció dels elements observats.

Context: Construcció de frases amb dues paraules a partir d'una conversa. (2on. Parv.)

1. P.- Es cosa per a posar-te a sobre. Molt bé. A veure, l'Anna: llet, cafè i mermelada.

2. A.- Per menjar.

3. P.- Coses per menjar i beure. Sí, és veritat, perquè la llet i el cafè es beuen. A veure tú: rosa, margarida i clavell.

4. A.- Una cosa per plantar.

5. As.- Flors.

6. P.- Podríem dir-ne flors també. Molt bé. Ara l'Estefania: cullera, got i plat.

7. A.- Per agafar el menjar.

En aquest exemple d'interacció predomina la denominació en relació a un contingut referencial compòs per representacions gràfiques o pel text.

Context: Diàleg sobre una activitat realitzada en el sorral del pati. (2on. Parv.)

1. 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.

2. As.- Prou, prou, prou.

Assenyalarem els diàlegs més notoris en quan a freqüència d'ús en relació a referents desplaçats o lliures (absents), en el context restringit de l'aula.

Intervencions dels alumnes que tenen la finalitat de denominar elements absents.

En són mostra els exemples següents:

Context: 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. (2on. EGB)

1. P.- A veure, a veure, però el Jordi Sunyer mateix em dirà els personatges que hi ha.

2. A.- El rei, el Sol, la Lluna, la noia, la platja.

3. P.- El rei. La platja és un personatge?

4. A.- Les dames de la cort.
5. P.- Les dames de la cort també són personatges que voltaven per allà. I el protagonista qui és, Bernat?
6. A.- La Lluna i el Sol.
7. P.- El protagonista és la Lluna i el Sol?
8. A.- No.
9. P.- Qui és Ferran?
10. A.- La filla del Sol.
11. P.- La filla del Sol i de la Lluna.
12. A.- El rei.

Context: En aquest diàleg sobre el tema de l'hivern, la sol·licitació del professor cobreix tot l'examen de referències temporals sobre el coneixement. El professor introdueix el tema mitjançant una pregunta sobre la identitat del significat que es tracta. (2on. Parv.)

1. P.- Molt bé, a veure qui em pot dir quin dia serà demà?
2. A.- Dissabte.
3. P.- Molt bé, i demà passat?
4. A.- Diumenge.
5. P.- Molt bé, i ahir?
6. A.- Dijous.
7. 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?
8. A.- Jueves.
9. P.- Molt bé, la Sílvia.
10. A.- Señor, yo.
11. P.- El jueves va ser ahir. I abans d'ahir, què era?
12. A.- Miércoles.

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 d'organització categorial.

L'alumne en la interacció respon a les preguntes parcials amb denominacions.

### **6.9.2. Parlar per descriure, relatar o explicar**

La intervenció dels alumnes en els bescanvis comunicatius d'aquesta modalitat de parla correspon a la intenció i a la significació pròpia dels objectius de la interacció instruccional, per la qual cosa, hom pot observar com la seva comesa porta sobre els coneixements.

Creiem que pel seu interès, cal aturar-nos en tractar els principals actes

comunicatius tenint cura de distingir aquells que són rellevants i significatius.

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 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.

Context (1er Parv.):

P: Què dius Oriol?

Diàleg sobre una làmina.

A: Quan jo anava de vacances a

Bianes, de vegades anava a dalt

i allà se secava la roba, hi havia

un terrat per secar-la

Amb un nombre menys elevat d'intervencions, un 9%, observem que el contingut del diàleg es basa en un referent absent però es tracta en present.

S'observa la producció de textos orals (12%), petits relats, narracions, juxtaposats que mostren diferències més que en el tipus de temes del contingut, en l'estructura i en la llargada del text.

Textos explicatius i argumentatius: causalitat, argumentació.

Context: Diàleg centrat en l'observació d'una làmina sobre un poble. (2on. Parv.)

1. P.- Per què no és un poble?

2. As.- Perquè tenen que haver-hi moltes cases.

3. P.- Clar, i només n'hi ha una.

Resposta induïda sobre la relació causa-efecte.

Context: Diàleg sobre diferents temes. (2on. Parv.)

1. 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?

2. A.- Perquè ja s'han obert les flors.

3. P.- S'han obert les flors, què més?

4. A.- Perquè...

5. P.- A veure, què diu aquest nen?

6. A.- Perquè l'Eva va amb màniga curta.

Un altre ús de la llengua parlada que considerem notori és el present diàleg sobre una de les propietats dels elements observats. L'alumne argumenta i reformula el que han dit els seu companys, aportant informació nova.

Context: (2on. Parv.)

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 tene 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.

Trobem un text explicatiu en la descripció d'accions o esdeveniments successius, coordinats i observables.

Context: Conte. (2on. Parv.)

1. P.- I quan estaven bons, Pepo, què els hi va passar?

2. A.- Que van sentir un soroll i es van clavar els vidres.

Amb la mateixa freqüència d'ús notem la descripció de la identitat de la realitat no present.

L'alumne, per aportar informació sobre la identificació de l'objecte que ell té representat internament, utilitza les propietats constitutives d'aquest.

Context: (2on. Parv.)

1. P.- Qui sap més coses? Roc?

2. A.- Que hi han uns arbres que semblen els pins que tenen unes coses negres.

3. P.- Què, què? Què tenen coses negres?

4. A.- Sí.

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. (1er. Parv.)

1. P.- Dos gossos, molt bé. A veure, què més?

2. A.- I algú una senyora ve a comprar un gos i tots dos ploren.

Explicació de la qualitat dels elements observats, la veiem en aquesta conversa sobre la construcció de frases en dues paraules. (1er. Parv.)

1. P.- A veure, l'Elisabet, quin havia pensat?

2. A.- Que tots viuen a la selva, menys la granota.

Descriure la significació global del tema tractat.

(a) Context: Diàleg sobre un conte. (1er. Parv.) El professor es dirigeix a un alumne utilitzant una nominació i una pregunta de caire general.

1. 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?

2. A.- Un gos que està menjant.

(b) Context: En un diàleg sobre el dibuix realitzat per cada alumne, (2on. Parv.), l'adreça a l'alumne és més despersonalitzada però igualment entenedora sobre el que s'ha de fer.

P.- Comença.

A.- Havien mintanyes i herba i també la caseta, el fum de la caseta a la xemeneia. La xemeneia, l'Eva, flors.

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 produeix un petit relat describint els objectes que ha dibuixat.

Exposar 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.

Context: Diàleg sobre matemàtiques. (2on. EGB)

P.- Me l'expliques?

A.- Aquí hi han vuit globus i allavors fico aquest signe de la creu que vol dir 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.- Es un sis. Ai, sí.

P.- Me l'expliques?

A.- Jo un dia vaig anar a comprar set globus i se'm van petar tres s'en van quedar set.

P.- T'en van quedar set? Expliquem una mica això perquè 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.

No obstant la seva poca representativitat, considerem aquests bescanvis comunicatius com interessants de relevar, vista la seva efectivitat perquè l'alumne emiti missatges adequats sobre referents, pertanyents a la seva pròpia experiència en contextos mentals explicats.

Vegem un exemple d'aquesta relació argumentativa causa-efecte en els alumnes, relatiu a fets passats a l'escola o en la família.

Context: Conversa sobre "tres dies de festa". (1er. EGB)

P.- Viuen a Vic, els teus avis?

A.- Sí, perquè tenen els seu fills, que és el meu oncle i estan a Vic amb un nen que han tingut que es diu Roger.

### 6.9.3. Respostes si-no

L'ús de monosíl·labs si-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...La producció d'aquesta acció discursiva ha estat del 13%.

Com un exemple del primer, hom pot observar:

Context: En un diàleg sobre una visita realitzada a una granja. (1er. EGB)

P.- El que volia és que us fixéssiu en aquesta làmina que he portat avui, perquè surten els animals que hem estat parlant tots aquest dies, eh que sí?

As.- Sí.

Context: Conversa professor-alumne sobre el cap de setmana. (1er. Parv.)

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?

6 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.

En el següent exemple, l'alumne respon amb negació.

Context: Diàleg sobre elements representats en una làmina. (2on. Parv.)

1. P.- A veure si m'ho diu el Marc Palomeque.

2. A.- Per repassar el tema.

3. P.- Es un animal per netejar el tema.

4. A.- No.

5. As.- No.

6. As.- No.

7. P.- No, doncs a veure si m'ho expliques millor. Què és, una planta?

8. As.- No.

9. As.- No.

### 6.9.4. Descripció i explicitació de la pròpia acció

La intervenció de l'alumne en els bescanvis comunicatius té la finalitat d'utilitzar la parla per, davant del grup, explicar, valorar i analitzar la seva



interpretació de la participació en les tasques escolars requerides.

En l'anàlisi d'aquesta modalitat comunicativa (0'2%) podem escatir els següents usos:

Parlar sobre la pròpia identitat, projecció de l'alumne.

Valora i fa una anàlisi de la pròpia activitat.

Referència a l'activitat d'un altre alumne sense ser preguntat directament pel professor.

Descripció de l'activitat pròpia o la del grup realitzada a la classe.

Autoregulació de la pròpia activitat

Anticipar la descripció de l'activitat en funció dels resultatCom veiem en els intercanvis que mostrem seguidament: l'alumne valora en aquest cas la seva participació en el funcionament de la classe.

Context: un diàleg de tot el grup. (2on. EGB)

P.- Leticia, com et sembla que ha anat, aquesta setmana, la feina?

A.- No ho sé.

P.- A veur, com l'has fet?

A.- El matí no portava el berenar a la cuina.

En 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 del coneixement.

Context: En aquesta seqüència, el professor conversa amb els alumnes sobre els problemes que aquests han trobat en el desenvolupament dels càrrecs a la classe. (2on. EGB)

1. P.- Jordi Vallès, tu has sigut l'encarregat del material. Què has hagut de fer?

2. A.- Primer vaig tindre d'anar a lo dels fulls.

3. P.- Què vol dir, a lo de?

4. A.- Allò, aquells fulls.

5. P.- Quins fulls?

6. A.- Els del material.

7. P.- Apuntar la llista de material, què has anat a apuntar a la llista de material?

8. A.- Els fulls aqueils.

9. P.- Quins?

10. A.- Els d'unes ratlles.

11. P.- Els fulls de ratlles.

12. A.- I després, i després.

13. P.- Després.

14. A.- Dos maquinetes.

15. P.- I què, has tingut més feina?

16. A.- Sí, algo.

17. P.- Alguna cosa més?

18. A.- Repartir els fulls de material.

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.

Context: Assemblea professor-alumnes sobre el funcionament de la classe. (2on. EGB)

P.- Has tingut molta feina?

A.- .....

As.- Ha fet una cosa que no tenia que fer (un altre alumne).

P.- Què era,

A.- .....

### 6.9.5. Projectió de desitjos, sentiments

Expressió d'un desig, sentiment i auto-afirmació d'un mateix, a partir de la demanda del professor. Producció de l'acció, l'4%.

Expressió de sentiments per part d'un alumne en relació al tema que s'està tractant. Crida l'atenció del professor envers sí mateix.

El professor, a través de la 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...

Context: Assemblea professor-alumnes sobre el funcionament de la classe (present). (2on. EGB)

1. P.- Qui ho farà aquesta setmana?

2. A.- A mi m'agradaria continuar fent la llista perquè m'agrada molt.

3. P.- T'agrada molt, però aquesta setmana ho haurà de fer un altre nen.

4. As.- El què?

Context: Conversa professor-alumne sobre la visita a una granja (futur). (1er. EGB)

1. P.- Potser un altre dia tornarem a veure si ha nascut.

2. As.- M'agradaria veure'l, a mí també.

Sollicita precisions al professor sobre diferents aspectes de la classe.

Proposa l'activitat a realitzar per part del conjunt de la classe.

Crida l'atenció del professor envers un altre alumne.

### 6.9.6. L'alumne requereix l'atenció

L'alumne en el curs del diàleg requereix, mitjançant una intervenció, l'atenció del professor per tal de què aquest l'escolti. Producció: 6.3%.

Context: Conversa sobre la descripció d'una làmina: "els animals". (1er. EGB)

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 tots aquí al davant.

### **6.9.7. Sol·licitació de precisions i proposta d'activitats a realitzar**

En aquesta acció discursiva agrupen 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. Producció: 1'3%.

En una d'aquestes modalitats, es pot veure quan els alumnes sol·liciten dos tipus diferents d'aclariment al professor: el primer, normatiu, i el segon, organitzatiu.

1. P.- Cavall també ho sabeu posar, cavall.

2. As.- Però amb quina b va.

3. 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.

4. A.- Si hem de fer tota la làmina (un altre alumne).

5. P.- Tota la làmina! No, què heu dit?

6. A.- Els animals que tenen plumes

### **6.9.8. Sense resposta**

Cal afegir que l'alumne utilitza la parla, en primer lloc, en relació a les funcions cognitives, aporta informació, interpreta i representa la realitat. Producció: 18%.

A l'ús de sense resposta, és a dir, quan l'alumne no respon, podem atribuir-hi varies 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: respon amb una afirmació, respon amb una negació,

produeix "onomatopèies".

#### **6.9.10. Comparació entre l'ús de la parla del professor i de l'alumne**

L'estudi i descripció detallada de la parla del professor i de l'alumne des d'una aproximació de descripció del discurs interactiu, és a dir, de la consideració dels bescanvis de cada diàleg, es concreta en les unitats d'ús.

Ressalta, en primer lloc, la relació entre les sol·licitacions, temps, espai, lloc, causalitat, en contextos absents o desplaçats, en el passat, en el present o en el futur, amb un total de 40%, en dues modalitats: denominacions i descripcions, petits textos orals, els quals, així mateix, es refereixen a la mateixa categorització temàtica induïda pel mestre.

En les modalitats d'ús de l'alumne que correspon a aquestes accions observem un total de 20 tipologies d'us diferenciades en relació a les denominacions, i 21 categories de descripcions, relats, explicacions, mentre que pel professor vam posar en evidència 16 referents a sol·licitacions sobre contextos mentals o construïts, i 11 respecte a sol·licitacions sobre contextos observables temporalment per mestre i alumnes al mateix temps.

En segon lloc, remarquem que en absents hi trobem 9 usos referits al present, 6 al passat i 1 al futur. Pels present la referència és sempre en present.

Pel que fa als alumnes, la distribució és la següent: per les denominacions, referències al present 8, referències absents 9, i referències a elements imaginats 2; per les descripcions, observem 7 referències al present, 13 referides a contextos absents mentals o imaginats.

En tercer lloc, trobem que la referència a contextos desplaçats inclou 4 usos discursius expressats en el present, 3 al passat i 2 al futur, en el context verbal.

Aquests resultats ens mostren una diferenciació en nombre d'usos entre els professors (27) i els alumnes (41), fet que, suposem, es produeix donada la gran extensió en l'anàlisi i en el detall dels aspectes que tracten els significats relatius a la instrucció, al context referit als continguts (textos expositius, narratius, explicatius i reguladors).

Pel que fa a la parla del mestre, remarquem el 17% de requeriments sobre objectes no presents en el context 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 el passat.

Observem, en segon lloc, la relació entre els usos referits a comentaris i reflexions sobre l'activitat de l'alumne, 3% i 5%, respecte al mateix significat; trobem en l'alumne l'ús de respon a la sol·licitació referent a la valoració i anàlisi de la pròpia activitat, amb el 0'2%.

En tercer lloc, ressalta la relació entre l'ús de sol·licitació de la projecció de sentiments, 1%, respecte al que trobem en l'ús de l'alumne, expressió de sentiments i projeccions per part de l'alumne, 1'4%.

En quart lloc, agrupem els usos textuals del professor i de l'alumne que no requereixen réplica.

Pel professor corresponen a les unitats discursives que es refereixen a l'organització de la classe, amb un 20% dels resultats, a les repeses i comentaris, 3'5%, i a les valoracions 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 sense resposta, un 18%.

Sembla que les intervencions d'aportació, d'organització i de represa, més aviat són actes funcionals pertanyents al context no lingüístic que no demanen resposta en el diàleg, malgrat que, si més no, tenen la funció d'informar o d'organitzar a l'alumne.

Per concloure direm que en la diferenciació entre les dues categories s'observa:

L'ús de la parla 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 sol·licitacions i preguntes en relació a què l'alumne codifiqui un determinat fet i l'expressi explícitament, és diferent de la resposta, denominar el mateix fet, malgrat que són estretament lligats per la mateixa acció discursiva i el contingut ideacional.

Podríem dir que el que és comú és la referència a la informació que es vehicula en el diàleg.

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 correpon a l'aportació de comentaris i de sol·licitacions i per l'alumne a la resposta a aquests comentaris, és així mateix distint, donat que la funció textual que emmarca 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 interaccional que és comú per ambdós.

Aquests resultats, i els que hem anat presentant al llarg del treball ens

mostren l'adequació comunicativa entre el mestre i l'alumne.

Pel que fa a la diferència entre el nombre d'usos discursius del professor i de l'alumne, no creiem que sigui representativa. Els mestres parlen més si es considera solament la llargada de les seves intervencions o el nombre d'accions discursives que configuren cada intercanvi.

Ara bé, creiem que aquestes intervencions són pròpies del diàleg col·lectiu a la classe donada l'organització.

## 6.10. L'ESTRUCTURA INTERACTIVA

### 6.10.1. La gestió i el funcionament de la interacció

L'estudi dels elements constitutius de la interacció discursiva verbalitzada, ens ha portat a tenir en compte o considerar tres nivells d'anàlisi del text dialògic, actes o moviments, intervencions o tornos de parla i intercanvis.

Hem anomenat moviment (move), a les funcions més rellevants que compleix cada enunciat en la interacció verbal, en relació al contingut, (topic), a la interacció i a la continuïtat textual. Per Bellack i per Sinclair i Coulthard el terme moviment correspon a un acte de parla (speech act), ara bé, donat la infinitat de tasques, accions o finalitats que podem fer quan parlem un acte de parla pot acomplir diversos rols ...

El moviment correspon en el diàleg a un feix de rols discursius que contrasta amb d'altres antecedents i subsequents, i és identificat en relació a la tasca global per la seva rellevància, per la seva característica de polaritat textual, ideacional, o interaccional que servira per identificar i denominar el tipus de moviment.

Els moviments constitueixen les preses de paraula o tornos de parla i organitzen l'eix central del diàleg.

Un torn de parla (turn), és orientat envers un torn anterior i un torn posterior, "els tornos representen grans trets organitzacionals que reflecteixen llur ocurrencia en les series, tenen regularment estructures tripartites: una que marca llur relació a un torn anterior, un referent per a allò que justifica el torn i una que marca llur relació amb el torn següent".

Hem utilitzat seguint a Roulet (1985), per la seva operativitat el concepte d'intervenció i d'intercanvi com aquell que inclou la presa de paraula i el torn de parla, i és format per diversos moviments o actes.

Anomenem intercanvi a "l'estructura mínima d'interacció que considerem com unitat bàsica del discurs" (Halliday, 1977), (Goffman, 1971), (Roulet, 1981) o seqüències ordenades i específiques del diàleg (Hudelot, 1983).

En relació al concepte de parelles adjacents (adjacency pairs) Sacks (1967-1972), hem observat en el nostre corpus que els tornos de parla o preses de paraula corresponen a unitats dialògiques molt més complexes, compostes per diversos moviments interns.

Exemple:

Sol·licita (R.G.)

P.- A veure, Oscar, si ara em saps dir en aquesta altra làmina què es veu?

Resposta

A.- El gos.

Reprodueix i sol·licita (R.E.)

P.- El gos, i què fa el gos?

Resposta

A.- S'ha amagat a sota de l'armari.

Sol·licita (R.G.)

P.- I què més es veu?

Resposta

A.- Una nena.

Reprodueix i sol·licita (R.G.)

P.- Una nena, i què deu fer aquesta nena?

Resposta

A.- Jugar amb la pilota.

Reprodueix i sol·licita (R.U.)

P.- Jugar amb la pilota?

Resposta

A.- Sí.

Per altres autors els intercanvis són formats per iniciació, resposta, feedback(IRF), (Sinclair i Coulthard, 1975).



### 6.10.2 Els moviments discursius

Per mostrar la gran complexitat del discurs produït a la classe hem estudiat els actes i moviments que conformen l'estructura interactiva i que corresponen i s'inclouen a cada intervenció en totes les activitats didàctiques.

Per la construcció de cada unitat vam considerar, en primer lloc:

- L'acció i la intenció comunicativa, en relació als objectius o fi en el discurs interactiu.
- Les característiques de la informació que és compartida entre el parlant i l'oïdor, mestre i alumne.
- Les característiques dels requeriments, els trets de la demanda, la informació: general, específica o única. Els diferents tipus de preguntes: obertes, semi-obertes i tancades.
- El rol dels participants: professor, alumne individual o el grup. L'adreça individual o al grup.

Cada acte va ser codificat i quantificat en relació a cada intervenció de forma diferenciada segons les diverses adjuncions i associacions pels que estaven configurades.

S'observen els següents moviments discursius en el textos orals estudiats:

#### REPRODUEIX

- la intervenció dels alumnes.
- terme metalingüístic.
- sol·licitació d'informació general.
- sol·licitació d'informació específica.
- sol·licitació d'aportació d'informació amb possibilitat de resposta única.
- aportació d'informació. Sol·licitació d'intervenció amb possibilitat de resposta única.
- amb forma interrogativa.
- aporta informació.

**INTRODUEIX**

- el tema i sol·licita aportació d'informació específica.

**MARCA**

- d'atenció.
- d'aprovació.

**APORTA**

- elements d'informació general.
- elements d'informació específica.
- elements d'informació i sol·licita aportació d'elements d'informació general.
- elements d'informació i sol·licita aportació d'informació.
- elements d'informació i sol·licita aportació d'informació amb possibilitat de resposta única.
- elements d'informació i sol·licita aportació d'informació amb possibilitat de resposta única, proporciona elements parcials dirigits a la resposta esperada.
- produeix una intervenció normativa.

**SOL·LICITA**

- Aportació d'elements d'informació general.
- Aportació d'informació específica.
- Aportació d'informació amb resposta única.

**REITERA**

- en la sol·licitació d'informació general.
- en la sol·licitació d'informació específica.
- en la sol·licitació d'informació amb possibilitat de resposta única.

**RESPON**

- a la intervenció dels alumnes.

**CORREGeix**

- la intervenció dels alumnes.

Per ordre de freqüència d'ús, cal assenyalar en primer lloc els

Per ordre de freqüència d'ús, cal assenyalar en primer lloc els requeriments o preguntes directes o indirectes en un 55% i la represa o reproducció de la intervenció de l'alumne, en nombre del 41%.

L'aportació d'informació la trobem situada en un tercer lloc, amb el 21% del total d'interaccions.

Seguidament, la introducció del tema i l'aportació d'informació, amb un 0'26%, la reiteració de la sol·licitació, la resposta als alumnes, la correcció (0'4%) i, finalment, la marca.

Tipus de preguntes:

Hem d'observar en primer lloc un 45% de preguntes sobre aspectes concrets, un 20% de sol·licitacions de resposta amb informació única i un 14% de resposta general

### 6.10.3. Esquema interactiu bàsic

Predominen en la interacció a la classe situacions que es caracteritzen per s'observen regularitats recurrents, repetides, rutines comunicatives d'actuació identificables, de regulació i de control, que inclouen actes comunicatius i interactius, en les que el professor inicia i conclou negociacions que hom podria també anomenar estructures mínimes de relació les quals són compostes per un intercanvi tipus:

Aquesta estructura interactiva bàsica o pattern interactiu és produïda en gran nombre de situacions.

Pregunta-Resposta

Represa o Reproducció de la Resposta

Sol·licitació o Aportació d'Informació en la mateixa Intervenció.

Exemples:

SOL·LICITA

En.- I més encara. Me'n podries dir més coses de les que t'agraden?

Digue'm

RESPOSTA

A1.- Fideus, caldo, cireres

MARCA + APORTA

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

SOL·LICITA

En.- Ara el Toni Duran

RESPOSTA

A1.- T'embrutarà la roba

SOL·LICITA

En.- Em sabries explicar què posa aquí?

RESPOSTA

A1.- Hi falta una lletra

REPRODUEIX I APORTA

En.- Hi falta una lletra, la e.  
Podríem dir: te embrutarà,  
se'n tatxa una, la primera,  
i diem: t'embrutarà.

Aquesta estructura mínima es manifesta al llarg del discurs de forma reiterada, sistemàtica i continua, donat que n'hem pogut trobar en les

#### 6.10.4. Intercanvis

Veurem en aquests exemples quin interlocutor inicia el torn de parla i amb quins moviments o intervencions.

Intercanvis d'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.

Exemple:

Aportació i  
Solicitudió (R.U.)

P.- Ara deixeu la casa, jo vull saber coses del vostre carrer, que les preguntaré, va, vull saber el nom del vostre carrer.

- Donar una ordre.

Exemple:

Aportació

P.- Ara sortirà un altre. A veure, si ell l'ha vist igual que els altres.

Fer una sollicitació, preguntes o demandes, amb possibilitat de seleccionar qui parla (anomenar).

Exemple 1:

Sollicita (R.G.)

P.- A veure, Arnau, què hi ha en aquesta primera làmina? Què es veu?

Resposta

A.- Uns gossos que estan dormint.

Sollicita (R.E.)

P.- I a on et sembla que estan?

Resposta

A.- A dins d'una gàbia.

Reproduceix+Marca

P.- A dins d'una gàbia, molt bé.

Exemple 2:

Sollicita

P.- La Vanesa llegeix la segona frase.

Resposta

A.- La nena...

Marca i Sollicita

P.- Molt bé. Què és aquesta ratlleta que hi ha aquí?

Resposta

A.- Perquè és un diàleg.

Marca, sollicita i aporta

P.- Molt bé. Per què hi han dues persones que parlen? I per què hi ha aquesta N

més grossa?  
 Resposta A.- Perquè comença a enraonar.  
 Marca i aporta P.- Molt bé. Perquè és començament de frase i de diàleg de dues persones que parlen.

Alumne:  
 Exemple:  
 Aporta A.- Tenim dos llits, jo dormo a dalt i hi ha un altre a baix.  
 Reprodueix i sol·licita P.- 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?  
 Resposta A.- Lliteres, lliteres.  
 Reprodueix i sol·licita P.- Se'n diuen lliteres?  
 Resposta A.- Sí.

Intercanvis de continuació o prosecució de l'estructura interactiva  
 Represa o Reproducció amb adjunció de marca, aportació, sol·licitació.  
 Aportació en forma de comentari.  
 Sol·licitació o pregunta.  
 Marques.  
 Alumne respostes.  
 Intercanvis de cloenda.  
 Indica canvi d'interlocutor mitjançant la represa o reproducció més aportació en forma de comentari o nova sol·licitació o marca.

Per Van Dijk (1978, 271) els torns són les unitats funcionals característiques de la conversa.

El concepte de torn inclou el de canvi de torn, és a dir, cedir la paraula.

El canvi de torn en el diàleg col·lectiu o lectura el gestiona sempre el mestre.

L'enllaç entre els diferents torns en les seqüències dialogals es fa en relació a l'interlocutor mitjançant tres possibilitats per canviar el torn de parla en relació a l'adreça de l'alumne.

- 1.-Passar d'un alumne a un altre alumne.
- 2.-Passar del grup a l'alumne.
- 3.- Passar de l'alumne al grup.

El mestre per passar d'un alumne a un altre alumne amb un 66% en relació al total; del grup a l'alumne, amb el 23%, i, finalment, de l'alumne al grup, amb un 11% dels resultats.

En els encadenaments del torn de parla hi trobem preguntes, 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.

A vegades el canvi de torn és indicat per les marques com "A veure", "molt bé", una nominació a un alumne, "Mireu", "Escolteu", les quals constitueixen indicis de canvi d'interlocutors o d'elements d'introducció d'un nou tema.

## 6.11. ESTRATÈGIES

Hem anomenat estratègia a les diferents formes d'intervenció del professor en el diàleg, per tal d'orientar-lo envers uns objectius determinats, Tough (1977), Wells (1983), o, com explica Gumperz (1982b) en el seu magnífic llibre "Discourse strategies", les estratègies són procediments particulars d'ús de la llengua dirigits a un fi concret.

Les estratègies d'acció didàctiques són utilitzades pel professor per organitzar la seqüenciació i la selecció dels significats en el marc de les activitats instruccionals. Consisteixen en comentaris, preguntes, etc., que aporten suport a l'alumne en la construcció de les seves habilitats lingüístiques, interactives i comunicatives, i, en l'apropiació del parlar i l'escoltar.

Les estratègies reflecteixen els fets, la significació dels processos reals d'interacció comunicativa, la intencionalitat subjacent i els pressupòsits en un context determinat, i, emmarquen la direcció de l'ús de la parla en els diàlegs activant diferents formes de pensar en els alumnes.

Cada estratègia es refereix a uns usos concrets de la parla.

Ara bé, en el desenvolupament i procés de l'activitat es produeixen simultàniament o alternativament en la instrucció referent als continguts educacionals.

Mostrem en el següent esquema la relació que acabem d'esmentar, entre l'ús de la parla, els textos orals i les estratègies del diàleg en el marc general de l'estructura de les activitats didàctiques que hem estudiat.

Les estratègies de les que donem compte ens permeten obtenir indicacions de quins procediments utilitza i promou el mestre per tal d'activar les habilitats comunicatives dels alumnes.



**INTRODUCCIO DE L'ACTIVITAT.****ESTRATEGIES D'ORGANITZACIO A LLARG TERME**

Proporciona als alumnes informació global sobre l'activitat a realitzar

**PLANIFICACIO I ORGANITZACIO DE LA REALITAT**

Planifica, organitza i anticipa l'activitat a realitzar

**DESENVOLUPAMENT I PROCES DE L'ACTIVITAT****ESTRATEGIES D'ORGANITZACIO A CURT TERME**

Organitza i concreta l'activitat de l'alumne de forma immediata

**ESTRATEGIES QUE INDIQUEN LA SITUACIO FISICA EN L'ESPAI DE LA CLASSE**

Centra l'atenció de l'alumne mitjançant un element físic

**ESTRATEGIES D'APORTACIO D'INFORMACIO**

Introdueix nous significats.

**ESTRATEGIES DE SOL.LICITACIO**

Sol·licitacions sobre l'acció de descriure, explicar o relatar elements absents de l'aula

Sol·licitacions sobre la descripció d'elements presents a l'aula.

Sol·licitacions dels alumnes la comparació entre elements absents i presents de la classe.

**ESTRATEGIES DE CONTINUITAT**

Consisteixen en repeses, expansions, extensions, reformulacions o complements relatives al discurs de la classe.

## **ESTRATEGIES QUE ES REFEREIXEN A LA PROPIA INTERPRETACIO DE L'ALUMNE**

Requeriment d'expressió de les intencions i sentiments en relació a l'activitat.

Valoració sobre la pròpia activitat o sobre l'activitat del grup (continguts i organització de la classe)

Expressió de l'experiència personal referent a fets viscuts en el context extra-escolar, i la relació d'aquests amb els continguts explicats a la classe.

## **CLOENDA DE L'ACTIVITAT**

### **ESTRATEGIES D'ORGANITZACIO A CURT TERME**

Anuncia la cloenda de l'activitat.

Valoració i expectativa envers l'activitat, l'actitud o les intervencions dels alumnes.

### 6.11.1 Descripció de les estratègies

#### 6.11.1.1. Estratègies d'organització

Les diverses estratègies que hem observat es refereixen al funcionament d'una activitat didàctica, és a dir, a l'inici o introducció, al desenvolupament, i a la cloenda d'aquesta.

La comunicació és enfocada sobre el receptor del qual es vol guiar i orientar el comportament.

Donar instruccions, formular ordres sobre el desenvolupament i organització d'una acció o activitat de parla.

Explicació o exposició o planificació d'un procés en relació al funcionament de determinat element, objecte o tasca.

Planificació del propi comportament o el de l'altre.

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.

Exemple:

Context: 1er E.G.B., classe de lectura sobre el llibre "Tris, tras"

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?

A1: Dues persones

P: Dues persones

A1: Una cadira

P: Una cadira

El mestre aporta elements emmarcadors relatius i elements de referència concretes 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 llarg terme, en el sentit de què activa la capacitat d'atenció i d'anticipació i de memorització i record en els 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 remarcat molt poca representació en els resultats totals.

Aquest ús de la parla estableix un punt de referència emmarcador que permet als alumnes iniciar l'activitat i, d'altra banda, exercitar-se com oïdors en intervencions de natura planificada i reguladors. 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.

Els mestres empren aquesta modalitat comunicativa per tal d'introduir tot el que es refereix a proporcionar als alumnes informació global sobre l'organització dels continguts o saber les característiques de la tasca a realitzar. El professor fa referència als temes del discurs emprant una estratègia de caràcter informatiu, emmarcadora del contingut que representarà als alumnes com a objecte de coneixement. Il·lustrem aquest cas amb un exemple:

Context: la intervenció del professor s'emmarca en una assemblea sobre el funcionament de la classe. (1er EGB) El mestre inicia l'activitat proposant:

1. 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"

## Organitza i concreta l'acció dels alumnes de manera immediata.

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.  
(1er Parv.)

### Indica al grup la cloenda de l'activitat didàctica

En aquests exemples, els mestres assenyalen indirectament que l'activitat és acabada.

Destaquem que, en general, per acabar una activitat, els mestres no fan una síntesi del procés dels continguts tractats en el curs del diàleg, sinó que, més aviat, es refereixen 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.  
(1er Parv.)

Totes aquestes actuacions comunicatives del professor tenen per objecte promoure la participació de l'alumne en el tema tractat en el diàleg. La represa constant, 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.

### **6.11.1.2. Estratègies que es refereixen a la pròpia interpretació de l'alumne**

Consisteixen en sol·licitacions o preguntes explícites de l'alumne en relació a:

Sol·licita una expressió de les intencions pròpies de l'alumne en relació a l'activitat.

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.

L'estratègia usada pel mestre, projecció de sentiments o actituds, consisteix en suggerir als alumnes la projecció de sentiments envers el contingut observat, en aquest cas a nivell imaginari.

Demanam als alumnes que facin una valoració sobre la pròpia activitat o sobre l'activitat del grup (continguts i organització de la classe)

Expressió de l'experiència personal referent a fets viscuts en el context extra-escolar, i la relació d'aquests amb els continguts explicats a la classe.

#### **Valoració sobre la pròpia activitat o la del grup**

Context (2on E.G.B.): Assemblea entre el professor i l'alumne sobre el funcionament de la classe.

1. P: Leticia, 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  
(2on 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 i valoració 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.

En aquesta estratègia observem que el mestre requereix al grup en un context desplaçat, que relati ordenadament una experiència conjunta del grup classe.

1. P.- A veure, li podríem explicar a la Núria, l'altra dia que vem anar a veure els cavalls, eh!, què hi vem anar? Vem anar amb una quadra i n'hi havien bastants de cavalls, eh què sí?
2. As.- Sí.
3. P.- Qui li sabria explicar, des de que vem arribar i el que vem veure.  
Penseu una mica primer, des de que vem 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.
4. As.- Jo només sé l'acabament.
5. P.- Tu només saps l'acabament?  
Doncs, també hi eres al començament, eh!
6. As.- Sí, però, no ho sé explicar.
7. P.- L'Ignasi li sabria explicar? A veure.
8. A.- Primer, hi havia a l'entrada un cavall blanc, i allavors vem

anar entrant i vem veure una famella que tenia un cavallet.

I allavors en van vindre més de cavalls, i a l'altre cantó hi havien unes canoes.

9. P.- I tot eren cavalls?

10. A.- No.

11. P.- Ah!

Què estaven tots junts o separats?

12. A.- En un costat hi havien cavalls i a l'altre egües.

13. P.- Molt bé. Un costat estaven tots els cavalls i a l'altre costat estaven totes les egües, estaven separats.

14. A.- Però hi havia una egua que estava sola.

15. P.- Estava sola. Per què estava sola? Ho ha dit l'Ignasi.

16. As.- Perquè estava embarassada.

17. P.- Tenia que tenir un cavall, un poltre quan són petitons.

18. As.- M'agradaria veure'l a mí també.

19. P.- Potser un altre dia hi tornarem a veure si ha nascut.

En aquest diàleg el mestre pregunta sobre significats relacionats amb el tema, a la llar o a la classe. En aquest cas la demanda implica establir una comparació i recordar explícitament les característiques de l'objecte descrit (1); el mestre acaba la seqüència fent una aportació descriptiva (16) i una síntesi (18). Aquests intercanvis mostren diferents maneres d'expressar els mateixos significats mitjançant procediments d'extensió i reformulació.

### 6.11.1.3. Estratègies d'aportació d'informació

#### 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 1er d'E.G.B.

1. P.- L'any passat tots ens vem posar d'acord en què la forta seria un pal llarg i que la fluixa seria un pal curt, però ens hi vem posar tots els nens de la classe.

Però, a tot arreu no es diu un pal llarg i un pal curt, sabeu com se'n diu?



2. Als.- No

3. P.-Unes 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

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 el exemple que mostrem podem observar la demanda del professor a que els alumnes explicitin davant de tot el grup la seva interpretació i recordi un fet viscut en el passat.

#### 6.11.1.4. Estratègies de sol·licitació

El professor, per fer funcionar el diàleg, introdueix explicacions, comentaris i informacions en relació al contingut sobre el que versa l'activitat.

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.

En una activitat d'observació i de manipulació d'elements presents, on el referent consisteix en l'estudi de les mesures en el soral del pati, amb un material adient: pots.

Vèiem 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. (Zon. Parv.)

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.- Ple, tot ple
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'una 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

Entre les preguntes del professor hem d'assenyalar: "com està?" que implica la descripció, (3), "com més podríem dir que està?" (5), "podríem dir-ho d'una altra manera?" (11), enunciats metadiscursius centrat en el tema, "què us sembla?" (15) sol·licitació de valoració i explicitació del propi raonament, modalitats a les que l'alumne, com veiem, respon amb denominacions, que, en aquest cas, corresponen a una comunicació adequada.

Com veiem, en aquesta activitat de parla el coneixement comparat prové de la introducció de nous conceptes per part de la mestra i conjuntament es fa coreferència a l'acció que fa en un context comú d'aprenentatge, en el que el coneixement es va construint mitjançant la reestructuració i represa continua del discurs dels alumnes envers la



representació deliberada de les accions que és realitzen. Podriem afirmar que el context de coneixement esdevé comú a mesura que el diàleg avança.

### Exemple 2.

En aquest diàleg, l'estratègia reguladora del professor es centra en el requeriment sistemàtic sobre diferents característiques dels elements observats en una làmina sobre el tema de la cuina. (2<sup>on</sup> de Parv.)

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.- És una cosa per guardar els plats i els gots
5. P.- És 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.- És 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.

Troblem, en aquest sentit, les preguntes següents: "Què vol dir?" (1), "Què és un ...?" (3), "Com és" (5), "Què té?" (7), "Què tenen?"(9) "Com són?" (11)

En aquest exemple la referència ha passat de la làmina a la manifestació del coneixement que els interlocutors tenen sobre el funcionament i les característiques d'aspectes i usos quotidians dels objectes. La referència és construïda entre el mestre i els alumnes.

### 6.11.1.5. Estratègies de continuïtat

Consisteixen en reproduccions, repeses o expansions de les intervencions dels alumnes.

Són utilitzades per mantenir el funcionament del diàleg i per emmarcar i limitar i incloure explícitament les aportacions dels alumne.

Permeten enllaçar un significat amb un altre, per encadenar un torn de parla amb el següent.

En alguns casos consisteixen en una sola repesa, però, en la major part d'intercanvis, s'observa repesa amb expansió de la resposta de l'alumne;

Estratègia denominada per Mehan(1979) com seqüència de simplificació que hem considerat com síntesi donat que ofereix als alumnes la resposta adequada després d'utilitzar diversos arguments.

El professor es centra, en aquesta part de l'activitat, en orientar als alumnes en descriure els elements de la imatge que observen.

l'alumne respon amb descripcions relacionades amb les demandes, descriure respecte als components principals en què es centra el diàleg

L'expansió constant de l'emissió de l'alumne s'enllaça amb l'estratègia que utilitza per mantenir l'interés 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 repesa o l'expansió d'aquestes.

Els encadenaments interrenunciats o estratègies de continuïtat contribueixen a formes d'organització del contingut.

En els encadenaments observem la repesa lexical o gramatical d'un element que per la mateixa repesa es troba tematitzat.

Els encadenaments poden ser de repesa, repesa-modificació més pregunta, reformulació-síntesi, extensió-expansió.

En les estratègies de continuïtat el mestre integra el discurs de l'alumne en el de la classe mitjançant diferents modalitats: repesa d'enunciats semblants o oposats, reformulació o complement del que diu l'alumne, o síntesi de les intervencions tan dels alumnes com de les pròpies, en el discurs que es contrueix conjuntament en cada context.

Sintetitza o reformula el discurs dels alumnes o de la classe; la intervenció del mestre és el resultat d'una seqüència de diàleg en què l'ús de la llengua consisteix en detallar i analitzar o sintetitzar els significats.

L'exemple que mostrem n'és una representació:

Extracte d'un diàleg col·lectiu sobre una làmina a 1er 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

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).

La represa i l'expansió constant de l'emissió de l'alumne (7), (9), (15), (19), s'enllaça amb l'estratègia que utilitza per mantenir l'interés 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.

Complementa aspectes concrets del diàleg interactiu a la classe; el professor extèn notòriament els significats expressats pels alumnes i promou diferents maneres d'expressar els mateixos significats mitjançant procediments d'extensió, els quals consisteixen en ampliar i ajustar, seguint pautes reguladores i adaptables, la interpretació dels fets amb el propi coneixement de l'alumne.

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.

Context: Diàleg sobre l'experiència de l'alumne en activitats realitzades en el context extra-escolar: conversa sobre el "el cap de setmana", Exemple:(1er E.G.B.).

1. Als.- El dissabte
2. P.- El dissabte, que el dissabte les botigues també 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 diaris
9. P.- Les de diaris

Mostrem en aquest exemple com el professor extèn notòriament els significats expressats pels alumnes.

En cada intervenció introdueix una informació que recull la resposta de l'alumne i a la que afegeix un comentari sobre aspectes com: atributs, relació amb continguts semblats, aportació de coneixements, etc... (2), (7), relaciona, així, el significat emès per l'alumne amb altres elements referits a aquest.

Diàleg sobre l'observació d'una flor. Context (2on Parv.):

- (1) P: Ara el Ricard, què hi veus en la d'una flor, la margarida.  
 (2) A: Les fulles  
 (3) P: Les fulles, quines fulles? Aquestes fulles que toca el Ricard són molt boniques. De quin color són?  
 (4) A: Blanques  
 (5) P: Sabeu com es diuen aquestes fulles blanques que té la margarida?  
 (7) A: No  
 (8) P: Una cosa molt difícil. Escolteu bé, és diuen pètals  
 (9) A: Pètals, pètals  
 (10) P: Si voleu, no cal que ho aprengueu, però recordeu una mica per quan sigueu grans que aquestes fulles blanques no són igual 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? Olor ben olorada la teva margarida. Què fan olor?  
 (11) A: Sí  
 (12) P: Bona o dolenta?  
 (13) A: Dolenta

### Síntesi i reformulació.

Context.(2on Parv.) Un alumne porta un ànec a la classe. Aprofitant aquest material, el professor organitza un diàleg sobre els ànecs.

1. P.- Ara, com que tots hem estat veien 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. A1.- Que el bec el tenen estirat
3. P.- Estirat i punxegut?
4. A1.- No
5. P.- No, com és?
6. A1.- Sense punxar



7. P.- Sense punzar, 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 aillavors, amb  
aquest bec que tenen aixís, plà, escarva amb el fang i  
treu els cuquets, per això té el bec aixís

En la introducció [1] el mestre planifica, ordena, i organitza l'activitat immediata, per la qual cosa proporciona informació als alumnes per tal de que puguin anticipar i enmarcar les característiques principals del que es va a fer relatives al topic.

La mestra intenta introduir un lèxic comú i la tasca, els alumnes han de parlar davant de tot el grup i fer referència a un fet viscut col·lectivament.

El mestre acaba la seva intervenció amb una estratègia reguladora, fa una nominació, "el Marc Ramos", per concretar l'acció i iniciar la participació dels alumnes en la interacció.

El procediment emprat pel mestre consisteix en adaptar les seves aportacions a la interpretació dels alumnes tot introduint cada vegada nous significats [3,5,7,9] així, utilitza repeses acompanyades d'expansions i d'extensions de les intervencions dels alumnes les quals tenen com a funció enllaçar un significat amb un altre, un torn de parla amb el següent, mantenir el funcionament del diàleg, i emmarcar i limitar explícitament el discurs. Com podem observar en els exemples [3,5,7,9] en la majoria d'intercanvis trobem aquest acte comunicatiu ús, moviment,....

L'intercanvi acaba amb una explicació, una síntesi o recapitulació que enllaça la descripció dels fets observats amb el coneixement dels alumnes.[12]

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.

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.

La mestra intenta introduir un lèxic comú i la tasca, els alumnes han de parlar davant de tot el grup i fer referència a un fet viscut col·lectivament.

## CONCLUSIONS

L'objectiu que ens vam plantejar era el de descriure i conèixer la interacció en llengua oral en el parvulari i el cicle inicial.

En el context definit per les premises que hem anat exposant i per la nostra manera d'entendre el funcionament del discurs a la classe podem ara examinar algunes de les conclusions que se'n desprenen.

En la nostra opinió, no s'ha realitzat un estudi del discurs a la classe en el que es considerin des d'una perspectiva didàctica tots els seus components :la interacció mestre-alumnes, el sabers, la competència del mestre i dels alumnes, el procés d'aprenentatge, els objectius curriculars etc..

En el marc interpretatiu del model d'anàlisi que proposem, amb el ben entès de que cal encara en funció de nous estudis, fer noves reinterpretacions i ajustaments intentarem presentar en aquestes conclusions els fets que pensem són rellevants i significatius a partir del procés de descoberta que ens hem proposat de conèixer i descriure que fan els mestres amb la parla en el marc de les activitats instruccionals, quins processos segueixen per gestionar la classe, com és organitzat el discurs, quina coherència podem remarcar en l'acció didàctica entre el que és dit o fet i les intencions subjacents moltes vegades expressades indirectament.

L'estudi i anàlisi de les activitats de parla (Hymes, Gumperz) que hem observat ens mostra:

Consisteixen en activitats estructurades i sistematitzades en la que els significats són vehiculats de forma explícita en relació a procediments discursius concrets, tals com, relats conversacionals, diàlegs, naracions breus.(Michaels i Collins, 1982).

S'observen en el seu funcionament diverses fases (Mehan, 1979), inici o introducció on l'acció discursiva del mestre va fonamentalment dirigida a proporcionar un marc contextualitzador als infants; en segon lloc, la fase de desenvolupament, que correspon a la interacció de caràcter instruccional on alumnes i mestres produeixen junts en un procés temporal el coneixement apropiat, i finalment una tercera fase en la que s'indica la cloenda de l'activitat.

El contingut dels missatges és informatiu, i descontextualitzat en relació a d'altres situacions comunicatives, però contextualitzat respecte als objectius de la instrucció.

L'escena, situació psicològica o cultural, és caracteritzada per proporcionar els suficients indicis de contextualització (Gumperz,1982a) perquè els alumnes puguin establir prediccions en relació al discurs

educacional.

Els rols dels parlants són prefixats i respectats, cada "actor" s'adapta al seu paper. Goffman(1974).

El diàleg és iniciat pel mestre, el destinatari és l'alumne, ara bé aquest no té solament el paper d'oïdor, sinó que hi ha una articulació de manera que cada participant contribueixi mitjançant un ús de la parla diferent però adequat i coherent a la construcció del discurs.

El canal correspon a la llengua oral standard, i la forma, al codi lingüístic.

Els objectius estan relacionats explícitament amb l'educació de les capacitats i habilitats comunicatives dels alumnes.

Les normes d'interacció depenen d'una banda, dels trets emmarcadors de la institució escolar, i, de l'altra, de la pròpia actuació del mestre i del procés de participació de l'alumne; hi trobem normes bàsiques del funcionament de la classe, (Edwards i Mercer, 1987), com l'atribució de torns, la participació, s'exclouen la ironia el prendre la paraula fora del torn fixat, i les intervencions han de ser curtes i limitades, així com, normes d'interpretació, veïem que a la classe el discurs fa referència als continguts instruccionals i a les tasques i procediments que són necessaris.

La interpretació que el mestre fa de les intervencions de l'alumne, així com, les diverses modalitats d'ús de la parla en la seva estructura i el contingut, van estretament lligades al context escolar. Les recerques en lingüística pragmàtica (Austin, 1962, Grice, Levinson, 1983) ens han permès interpretar la intenció dels mestres.

Cada intervenció no correspon al significat semàntic literal donat que la interpretació que hem fet és bàsicament contextualitzada en el marc educacional.

Els mestres i els alumnes fan ús de certs mecanismes conversacionals interpretatius que els permeten cooperar.(Grice, 1975)

Les produccions verbals del mestre en cada situació comunicativa 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 d'apropiació dels sabers (la transformació dels coneixements).

La parla a la classe és arrelada a la situació educacional; existeix un contracte implícit que permet la producció comú i conjunta del discurs.

### **L'organització i gestió de la informació**

L'acció discursiva dels mestres i dels alumnes ens permeten indicar camins per conèixer que fan els mestres amb la parla a la classe en relació

a les exigències de les tasques escolars.

El discurs a la classe s'organitza, fonamentalment, al voltant de la informació que és requerida en la instrucció. Els temes i els tòpics tenen relació amb els propòsits pels quals es parla i fan referència al context.

Com hem vist, els temes corresponen als que són tractats en la majoria d'escoles del nostre país, el cap de setmana, els animals, experiències familiars, etc..

La informació nova és introduïda mitjançant la segmentació i la seqüenciació dels temes, en les diverses accions discursives i la seva articulació en el sí de les estratègies. L'ús de l'estructura dialogada permet, com hem vist, en els resultats, la interacció regalada entre el professor i l'alumne, i l'emergència i el funcionament de les accions discursives, 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 mestres empren 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.

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 contínua.

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.

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, el tòpic, que es compartida o "negociada" en la interacció; el mestre vehicula informació en forma de demandes, preguntes, o suggeriments o utilitza ordres per tal de promoure la participació dels alumnes en les tasques adreçades a la comprensió dels continguts.

Com hem vist en els exemples, les preguntes que François(1987),

anomena parcials i Shiffrin(1987) incomplertes, en les que la formulació categorial és actualitzada amb les respostes: que, quan, on, perquè, etc.. juguen un paper principal en la mesura en introdueixen nous significats en relació al tema, i al mateix temps regulen i orienten la participació de l'alumnat.

Observem també, preguntes sobre aspectes metalingüístics, com es diu, com més ho podriem dir, es pot dir així?, Que significa ?etc..les quals consisteixen en comentaris, repeses, síntesis, extensions, expansions sobre el discurs de la classe.

D'altra banda, permeten introduir camps semàntics en relació als diferents temes, per la qual cosa dirigeixen la interacció discursiva envers la representació explícita d' usos culturals i socials coneguts pels alumnes i d'altres de nous.

Com hem pogut comprovar les preguntes del mestre segueixen unes pautes que recorren tot el contingut referencial pròpi del pensament quotidià; aporten sobre un element temàtic punts de vista diferents a partir de la pròpia interpretació de l'alumne, o en relació a les mateixes propietats de l'element del qual es tracta, en aquest sentit, expliciten o fan explicitar en el marc del diàleg les diverses proposicions que són o és mantindrien subjacents al coneixement d'aquets fet o objectes. Podem atribuir distintes significacions subjacents al sistema i a l'estructura explícita de les preguntes en el discurs a la classe, Campbell(1987)

Podiem dir que s'estructuren en continguts semàntics de manera semblant als scripts; aquest fet és dona quan els referents són objectes presents, i quan és tracta de l'actualització en el discurs d'aspectes absents del mateix objecte.

Es interessant de remarcar que malgrat l'acció reguladora dels mestres, el discurs es construeix col·lectivament per mitjà de l'esquemàtizació pregunta-resposta. Les estratègies de pregunta-resposta poden crear les condicions necessàries pel traspàs d'informació i promoure l'aprenentatge.(Cook-Gumperz, 1987, Wells, 1984, Tough, 1976).

A vegades, però el suport categorial presenta a la classe conductes a inadequades com preguntes massa globals o que introdueixen molta informació, amb moltes finalitats al mateix temps, les quals no permeten que l'alumne pugui comprendre els significats o preguntes molt tancades, les quals només són adequades en determinades situacions, mentre que en d'altres no porten a una interacció comunicativa, donat que no deixen espai perquè l'alumne actualitzi el seu coneixement i no fan progressar el diàleg.

Les accions discursives són gestionades pel mestre de forma diversa en

cada activitat de parla.

Utilitzem el terme referència per designar aspectes de la realitat presents o de la realitat no directament perceptibles, que poden correspondre a la ficció o al coneixement. Convé especificar que malgrat que ho creiem fonamental, en aquest treball no hem estudiat, els mecanismes lingüístics de la referència, com la deixi, les anàfores, la referència exofòrica, i la referència endofòrica.

La referència no és independent de les condicions del diàleg, del coneixement compartit pels interlocutors i dels rols que mantenen.

Hem distingit diferents modalitats de referència. Hem observat en la parla del mestre l'ús de diferents modalitats de referènciació: en relació al marc contextual, a les situacions de parla, en relació als objectes presents, la referència compartida relativa als objectes absents, la referència construïda pel discurs i la referència metalingüística.

En la referència a l'objecte present quan el professor i l'alumne parlen en relació a uns elements presents, trobem referències a aquets que consisteixen en determinacions. La relació amb l'objecte present pot realitzar-se de de maneres diferents mitjançant la denominació.

Com hem vist a l'anàlisi dels resultats els alumnes produeixen tot una tipologia de denominacions.

En la referència compartida a un objecte absent els interlocutors representen una referència comuna, que tots han viscut o coneixen, la qual pot ser compartida a diferents nivells.

En la referència construïda el discurs es refereix a elements absents, coneguts solament per un dels interlocutors, i actualitzats a través de la parla.

En la referència metalingüística el discurs fa referència al discurs de l'altre interlocutor.

### **Les estratègies de suport del mestre**

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, o suport (scaffolding) Bruner(1985), del mestre en les activitats de parla, per extendre la zona de desenvolupament pròxim (Vygostki).

Per il·lustrar el suport que el mestre procura i organitza a l'alumne en la parla a la classe, distinguirem en primer lloc, en funció de la tasca a realitzar, al tema o a la forma d'organització discursiva, el suport extern o intern, els aspectes metalingüístics del suport.

Considerem com suport extern aquell que té lloc en relació a la regulació dels intercanvis en el discurs interactiu, de la gestió de l'activitat didàctica, com per exemple, a nivell explícit en rutines de parla convencionals, (A veure, Molt bé), a nivell no verbal, prosodia, gestos, mirades, actituds del mestre.

Aquest suport pot centrarse tan en la regulació de la interacció com del contingut.

El suport intern en la parla consisteix en la gestió del que és o serà dit.

Els aspectes metalingüístics del suport són aquells que fan referència a la codificació del discurs, al dit o al dir, en relació al tema, o a l'experiència real o fictícia de l'alumne. Estratègies han d'estar lligades al funcionament comunicatiu i interactiu de la classe i als objectius instruccionals.

El suport verbal en les formes d'intervenció del mestre pot referirse també a aspectes metalingüístics, temàtics o metacategorials. El suport pot ser també contextual, mitjançant el gest, les representacions gràfiques, etc..

Els diferents procediments de tutela utilitzats en el diàleg ens mostren l'extremada cura que el professor posa en organitzar detelladament, 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.

Les estratègies dialògiques tenen caràcter pedagògic i representen els objectius més rellevants d'una seqüència de discurs.

Els mestres fan un esforç constant per ajustar les seves intervencions a les intervencions dels alumnes, amb la intenció d'introduir informació nova actualitzant el que l'alumne diu en cada context de parla. Aquest fet porta a enllaçar amb els coneixements i pensaments dels alumnes, considerar les significacions que són compartides en el curs de la interacció i ampliar i estendre mitjançant una pràctica guiada i sistemàtica cada significat.

La tutela exercida pel mestre dirigeix la interacció envers la utilització de procediments de denominació, d'anàlisi, de descripció, de síntesi i de generalització, aquesta actuació del mestre permet la seqüenciació dels continguts, en relació a quins significats es transmeten i es seleccionen.

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, la categorització temàtica.

Com bé diu Bruner (1.983), "el desenvolupament de la consciència del nen és impossible sense l'ús del llenguatge en el context interpersonal on es desenvolupa la tasca."

Les estratègies tenen com objecte: descriure, informar, relatar, resumir o



sintetitzar, etc., tenen com a objectiu el dirigir i activar l'activitat verbal dels alumnes, en relació al destinatari de les accions de parla. Així mateix, s'han de poder articular coherentment i deliberadament en un ordre temporal per tal d'aconseguir en cada context establir una seqüència didàctica.

Les estratègies d'organització, de sol·licitació, pregunta-resposta i les que s'adrecen a que l'alumne planifiqui la pròpia activitat o l'ha dels altres, (Com ho has fet?, Com ho fas?), per la seva finalitat, estan formades per accions discursives de caràcter regulador i instructiu donat que en la major part tracten de les diverses modalitats de com s'introdueix l'activitat a l'interior d'una lliçó, donar instruccions en seqüència, aportar pautes i procediments per la tasca immediata, incitar i induir a l'acció, procurar enllaços interactius i comunicatius amb les coses dites o fetes anteriorment, així són aquelles que de fet permeten el funcionament del discurs interactiu a la classe, i que gestionen la participació dels alumnes, i la introducció pautaada i ajustada dels continguts instruccionals i la seva circulació.

Els mestres utilitzen regularitats recurrents, rutines didàctiques o fórmules fetes que apliquen repetidament les quals indiquen i marquen funcionalment el discurs didàctic, Griffin i Mehan(1981); d'altra banda, sembla que allò que és significatiu és l'ús que en fa el mestre en relació a l'activitat que s'està fent. Convé dir que els alumnes s'adapten completament a aquestes accions discursives, responen i participen adequadament en relació als requeriments, són com senyals que permeten el discurs instruccional.

L'ús d'aquestes accions és molt freqüent, un 13 % en els nostres resultats totals;

Les estratègies sobre la pròpia activitat de l'alumne/grup-classe presenten també aspectes metacognitius, coneixes, recordes, sobre el propi discurs o el de tota la classe tals com: Com més es diu?, Com més ho podríem dir?, Explica'm, Com ho sabries dir? Us en/ t'en/ningú se'n, recordeu com ho fem?, Què ho has/heu, vist alguna vegada?, Qui ho sap?, Ara, penseu tot el que...Com us sembla que...les quals indueixen respostes de descripció i conceptualització del que s'està dient o fent.

Les estratègies de sol·licitació, donada la seva funció d'anàlisi del contingut en la seva forma de presentació a través de les preguntes o demandes a l'alumne, podem considerar que són al mateix temps textos expositius, veure descriptius o narratius orals.

Són textos expositius les definicions de conceptes, les denominacions, explicar procediments per resoldre un problema, les síntesis.

En el parlar per descriure hi trobem tot allò que hem anomenat per la

seva intencionalitat inferida descripció d'elements, descripció de gràfics, d'imatges, de dibuixos, de fotografies, de maopes, de parts del cos humà, d'animals, de moviments, de procediments, un recepta de cuina, etc...

Les estratègies d'aportació són formades per textos descriptius, narratius, expositius., aquells que aporten explicatiu informació i idees.

Els textos narratius són formats sobretot per contes, rondalles, pel·lícules, relats sobre l'experiència personal, etc.

Les estratègies de continuïtat són formades per textos expositius (síntesis, recapitulacions, reformulacions).

El parlar per explicar té relació amb l'explicació de: l'experiència científica, d'experiments i d'activitats desenvolupades a l'escola relat-exposició d'esdeveniments, relat-exposició d'un llibre, relat ordenat d'una experiència personal, de l'alumne, del mestre o de tota la classe. Les repeses complertes o parcials d'un enunciat marquen un lligam amb el discurs de l'altre, la relació d'un text a un altre text, la continuïtat discursiva i la coherència.

Les repeses acompleixen diverses funcions com, la d'assegurar-se que els alumnes han comprès, marcar la continuïtat del diàleg, requerir i enfocar l'atenció dels més distrets, donar unitat al discurs, enllaçar un torn de parla amb un altre, correcció o valoració del que és dit.

Es interessant de tornar a mencionar que la producció de repeses que hem observat en el discurs a la classe correspon al nivell més elevat el 41% de totes les produccions. Aquesta dada advoca per fer pensar que els mestres que han participat en aquest treball han utilitzat prioritàriament aquesta modalitat d'intervenció en el discurs per integrar i adaptar-se a la competència dels alumnes., procurant així intervenir a partir de les aportacions dels alumnes per anar ampliant els seus coneixements en funció de cada context d'aprenentatge.

Tots aquets textos són produïts en contextos referencials com : contextos desplaçats, absents, i contextos presents a la classe.

Malgrat la gran adaptació que hem observat entre professors i alumnes, donat que totes les accions discursives 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.

Els textos orals produïts pels mestres i alumnes s'emmarquen en un tipus de discurs en situació (Bronckart, 1985); els paràmetres de la interacció social: enunciator, destinatari i objectiu o finalitat, són implicats i poligestionats en relació al context material de producció, a la interacció social, la classe.

La planificació del text oral depèn de la gestió de la producció verbal, el

diàleg, pot ser estudiada des de dos punts de vista: elaboració de macro-estructures (Van Dijk) relacionades amb el contingut, i envers la forma verbal(plans del text).

Hem establert un inventari provisional inspirat en el treball de Werlich i Adam, en el sentit de considerar l'objectiu del parlar, el perquè parla el mestre.

Hem observat la producció d'organitzacions o procediments seqüencials en relació a relatar, explicar, exposar, argumentar, informar descriure o donar instruccions en el marc de les modalitats d'interacció, les quals s'articulen en la seva actualització amb les tasques i amb els temes de cada context de parla.

Aquestes organitzacions funcionen i és construeixen mitjançant la forma dialogada, i s'orienten envers els objectius instruccionals que el mestre selecciona.

En aquest sentit, el suport del mestre pot introduir un text homògeni, relat, descripció, etc.. o heterògeni, conjuntant textos distints. Al mateix temps el mestre pot no continuar un tipus de text iniciat per l'alumne, o establir-se el diàleg utilitzant el mestre un text homògeni i l'alumne un altre.

La parla la classe presenta una gran fragmentació i discontinuïtat (Roulet, 1985), les activitats no són regulars, més aviat presenten diverses maneres d'enfocar i representar la realitat, que podem il·lustrar amb el següent exemple:

Quan el mestre parla per relatar un conte, utilitza un relat conversacional i al mateix temps fa referències al relat personal o monòleg, i seguidament introdueix un diàleg en el que usa descripcions o explicacions, esquematització pregunta -resposta, sobre aspectes temàtics relacionats amb el conte, i a més sol·licita la concreció d'una acció per mitjà d'una ordre, etc..el mestre dirigeix la trama narrativa mitjançant una intervenció dialogada, són relats i són diàlegs.

Sí l'ús de cada tipologia textual, com afirma Werlich, té relació amb les diferents maneres de conceptualitzar del món quan el mestre gestiona de maneres tan diverses la interacció requereix dels alumnes diferents maneres de representar el coneixement del món.

La cohesió és indicada per la polaritat si-no, i pel funcionament de les preguntes parcials o incomplertes. En aquest sentit convé fer notar que la coherència pragmàtica, inferències, sobre les normes de la classe, la cooperació, i les estratègies comunicatives, permeten a l'alumne i al mestre la producció d'una informació adaptada.

### L'estructura interactiva

Tanmateix, és important veure quina és l'estructura interactiva subjacent a la parla a la classe. En aquest sentit, hem posat de relleu els torns de parla i els moviments discursius que formen cada intervenció del mestre.

El diàleg a la classe no segueix la mateixa estructura interna que la conversa corrent, (Levinson, 1983, Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974, Mehan, 1979), sinó que presenta una organització pròpia molt més complexe.

A través de l'articulació dels diferents moviments discursius, preguntes, demandes, aportacions i comentaris, i, dels intercanvis, es limita, determina, actualitza i gestiona la informació que és necessària pels aprenentatges.

El discurs a la classe té una estructura seqüencial Wells(1984) ; les seqüències comunicatives són delimitades, torns de parla ordenats i successius i intercanvis que permeten la circulació i enllaç de la informació els quals emmarquen i enllaçen les intencions comunicatives dels parlants, mestres i alumnes en funció de cada activitat de parla.

El paper del professor i el de l'alumne són recíprocs, són inmersos en un mateix objectiu. La continuïtat discursiva funciona per l'enllaç i l'encadenament dels diferents torns de parla. Cada canvi de torn significa possibilitats d'intervenció d'un alumne concret o del grup; cada intercanvi es format per un inici, que pot ser fet pel professor o per l'alumne, un desenvolupament, i una cloenda, la qual sempre es realitzada pel mestre.

L'organització i composició interna de cada intercanvi és diversa i complexe i es concreta en accions discursives associades o adjuntades amb d'altres conformant en cada torn de parla una circulació diferenciada de la informació.

Els sistemes més freqüentment usats pels mestres corresponen a pregunta o sol·licitació del mestre resposta, de l'alumne i feed-back. Aquesta organització ha estat observada per diferents autors (Mehan 1979), Sinclair i Coulthard(1975) rutines d'actuació, repetides i molt estructurades. Ara bé, els mestres que hem observat utilitzen sobretot, l'esquema següent: Requeriment, resposta de l'alumne, represa, marca o aporta i/o requereix.

Els mestres quan parlen fan un ús elevadíssim d'aquets intercanvis esquematitzats i els va repetint en les seqüències d'acció, lligats a ocasions propícies i adequades d'intervenció en les diferents activitats de parla, de tal manera que permeten ja als infants de primer i segon de Parvulari contextualitzar a través dels indicis que els marquen.

Coincidim amb Cook Gumperz (1986) en que un cop establert el context el mestre crea marcs predictius en els quals els alumnes poden atendre i

interpretar el seu discurs, és a dir, que a través de les seves paraules el mestre crea una estructura predictiva i organitzativa en la que les infants poden reconèixer les seves demandes. El procés de transmissió cultural és descontextualitzat necessàriament per tal d'arribar a la generalització en quan al context en què es varen aprendre les primeres paraules.

L'ús repetitiu promogut pel professor permet que l'aprenentatge sigui general i comú per a tots sobre referents explicitats 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. Es generalitzen i unifiquen en l'ús convergent les diferents intencions comunicatives, la del professor i la dels alumnes.

### **La participació dels alumnes.**

La parla té una gran importància en l'aprenentatge dels conceptes, d'habilitats i de modalitats d'interacció interpersonal.

Com sabem el nen en el parvulari és capaç (Rondal, Nelson, Wells, Ervin-Tripp, etc.), d'una adaptació adequada als diferents missatges, i de conèixer les regles pragmàtiques del diàleg; així mateix, coneix i utilitza una gran varietat d'usos de parla, i produeix textos narratius orals que encara no són totalment coherents.

L'adaptació adequada dels alumnes a la gran quantitat moltes vegades seguida de preguntes dels mestres fa pensar que aquets adquireixen molt aviat les competències, lingüística, comunicativa, pragmàtica, necessàries per comprendre i interpretar les demandes de l'escola.

Tanmateix, el discurs de l'alumne ens mostra un predomini d'accions de parla que sintetitzen el que és dit, vist o conegut, en una sola unitat discursiva, mot o text.

Els alumnes participen adequadament en els diàlegs a partir de llur pròpia interpretació i de l'estructura contextual de cada activitat que se'ls proposa.

Els significats que han estat actualitzats complementen l'acció discursiva del professor.

L'alumne que com sabem té un paper actiu en l'aprenentatge és un ser competent que manifesta una gran capacitat per desenvolupar les seves capacitats d'apropiació de la llengua.

D'una manera breu podríem dir que l'alumne sap: escoltar en una activitat d'interacció; verbalitzar una acció realitzada en el passat o preveure'n una en el futur; exposar la seva opinió, en relació a la tasca a realitzar o valorar explícitament l'activitat del grup; respondre a les demandes que se li fan;

intervenir sobre el mateix tema adequadament, en el marc de

procediments seqüencials caracteritzats per una tipologia textual determinada; utilitzar la parla amb diversos objectius i produir les formes textuais pertinents en relació a aquets.

A més sap aportar explicacions i arguments en l'esquematització pregunta-resposta, explicar un procediment, exposar davant els interlocutors, la classe, formular respostes en forma adequada, seguir els diferents tipus de planificació i de segmentació dels continguts, adaptar-se a les tasques, participar en l'estructura d'intercanvi, relatar tot sol a partir d'un requeriment, respondre a les preguntes categorials del mestre.

Notem que les habilitats que hem ressenyat, la relació a la interacció, són aquelles que promouen i activen l'ús de la llengua necessari per l'adquisició de les diferents formes de descontextualització dels sabers.

La parla a la classe és descontextualitzada, 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.

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, al 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, 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.

El professor negocia la generalització dels significats envers una descontextualització creixent, per la qual cosa hom observa que presenta una gran diversitat de continguts: 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, intercala, a més, al llarg dels diàlegs altres possibilitats de reflexió i d'anàlisi relatives al propi llenguatge o a la realitat mateixa.

El mestre promou aquest ajustament adaptatiu mitjançant l'ús d'una estructura mínima de diàleg, l'esquematització pregunta-resposta Bronckart(1987) en la que hom hi nota seqüències regulars on predominen

un gran nombre de modalitats d'intervenció, com: sol·licitacions sobre el contingut, doble l'acció pròpia de l'alumne, etc., les quals actuen com mecanismes que permeten l'adaptació a les possibilitats lingüístiques i comunicatives dels alumnes i, així mateix, establir una regulació conscient del que és 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 al discurs.

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 modalitat d'intervenció que s'hi organitzin.

Cal entreveure la possibilitat de què en un canvi de context, 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 l'apropiació dels coneixements que són privilegiats a l'escola.

Al nostre entendre, hem traçat unes orientacions bàsiques que al·ludeixen als aspectes més significatius en relació a l'estudi de la parla a la classe. Podem fer la hipòtesi de què la pràctica cultural i educativa que hem anat exposant es dona en la majoria d'activitats d'interacció comunicativa que es produeixen a les nostres escoles.

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.

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 llengua oral, i, posteriorment, replantejar els camins necessaris que se'n puguin esdevenir en tant que instrument sotmès a una constant revisió dinàmica.

Parlar és un dels camins mitjançant el qual els alumnes poden ó 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 llengua 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.

Els usos 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 una eina per ensenyar i aprendre.

Tanmateix, cal comptar amb que a cada activitat hi corresponen uns usos textuais determinats que són els que cal activar i conèixer.

Moltes de les activitats de parla que hem observat ocorren en una estructura semblant; la intervenció dels mestres consisteix en concretar i regular de forma continuada i sistemàtica l'acció física i verbal dels alumnes, a partir d'un diàleg, d'uns intercanvis en els que les intervencions són produïdes tan pels mestres com pels alumnes malgrat la seva diferència en relació al contingut proposicional.

L'estructura lineal i jeràrquica dels torns de parla es centra en anar desglossant les seqüències interaccionals.

L'ús de la parla a la classe permet a l'alumne descobrir i diferenciar en relació a cada contingut, com el mateix significat, pot correspondre i reunir sentits distints, les diferents maneres de sol·licitar una informació, d'aprendre a formular les variades formes de preguntar, a comprendre que els interlocutors poden tenir perspectives i necessitats diferents a les nostres, etc.

Sí establissim una macro-estructura del diàleg podríem dir que els mestres tendeixen a mantenir un determinat tipus d'organització textual, parlar per regular, per descriure, etc la qual cosa no exclueix la simultaneïtat d'alguns usos textuais i de canvis lligats a la gestió de la interacció o als temes. Després d'exposar com el parlar és organitzat a la classe creiem que podríem fer la hipòtesi de que existeix un macro-ordre o una macro-estructura subjacent que presenta, concretada en les accions discursives i en les estratègies, una organització seqüencial diferent per cada activitat.

Hem establert un marc funcional en relació a les concepcions i components del discurs en l'estudi de l'ús de la llengua a les aules.

En la consideració de la parla en la seva funció dialògica (Bahktine), intervenen per la seva condició discursiva, el coneixement dels parlants, el



text i la referència al context, la qual cosa, abarca distintes dimensions que es sobreposen conformant un tot.

Els components del discurs són elements que ens ajuden a conèixer i comprendre que passa a la classe.

Hem intentat interrelacionar teoria i pràctica i iniciar noves vies de descripció i de coneixement en relació a la recerca en didàctica de la llengua. 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 de l'educació lingüística i a orientar als professors en llur tasca.

Ens interessa assenyalar que l'actualització de rutines que hem posat en evidència, extensions, expansions, repeses, accions reguladores etc., ens permet pressuposar que l'adquisició per part dels infants d'habilitats comunicatives i pragmàtiques és molt precoç ja que ens mostren una gran adaptació a les intervencions dels mestres donat el tipus de participació que el mestre els demana, capacitats de cooperació, d'anticipació i de planificació.

Tanmateix, cal, a partir d'aquets principis, establir recursos didàctics i tècniques d'aplicació en el marc de les activitats de la classe, en cada diàleg el mestre ha d'establir el tipus d'interacció més adequada en relació a l'ensenyar i a l'aprendre, per tal de transformar la qualitat de l'ús de la llengua i de la comunicació a l'escola.

El llenguatge a l'escola és al mateix temps un instrument de comunicació, que té un lloc determinat en l'adquisició dels coneixements i en l'ensenyament del mateix llenguatge, en aquest sentit, no podem estudiarlo només en la seva organització lingüística i comunicativa, sinó que cal situar-lo en el marc de la classe, i dels seus components.

La proposta que fem és d'utilitzar els models d'anàlisi del discurs per situar la didàctica en un context comunicatiu que abarqui no solament l'escola sinó la funció de la parla en la vida quotidiana.

Cal ensenyar als nostres infants a parlar en situacions específiques lligades a les necessitats culturals i socials de la nostra cultura, a ser competents, amb una visió més àmplia que la que pot proporcionar l'escola.

**8. BIBLIOGRAFIA**

- ADAM, J.M. (1984): **Le récit**. Paris. PUF.
- ADAM, J.M. (1986): Quels types de texte? **Le Français dans le Monde**, 192, 39-43.
- AMIDON, E. i HUNTER, E. (1966): **Improving Teaching. The analysis of Classroom verbal interaction**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ANDERSON, R. SPIRO, R. i MONTAGUE, W. (ed) (1977): **Schooling and the Acquisition of Knowledge**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum. New Jersey.
- APPLEBEE, A.N. (1978): **The child's concept of story :age two to seventeen**. Chicago: The University of Chicago.
- APPLEBEE, A.N. (1984): **Contexts for Learning to Write**. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- AUSTIN, J.L. (1962): **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press.
- AUSUBEL, D. i d'alt. (1976): **Psicología educativa**. México: Trillas. 1983.
- BAKHTINE, M.M. (1977): **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Minuit.
- BARNES, D. (1976): **From communication to curriculum**. Londres: Penguin Books.
- BEAMAN, R. (1984): **Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse**, a TANNEN.
- BEAUDICHON, J. (1982): **La communication sociale chez l'enfant**. Paris: PUF.
- BEAUGRANDE-DRESSLER, R. (1984): **Text production: toward a science of composition**. Norwood: Ablex.
- BELLACK, A.A. (1966): **The language of the classroom**. New York: Teachers College, Columbia University.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1982): From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process, in: R. Glaser (ed.), **Advances in instructional psychology**, 2, Hillsdale, L. Erlbaum.
- BERNARDEZ, E. (1982): **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Espasa Calpe.
- BERTINETTO, P.M., OSSOLA, C. (1982): **Insegnare Stanca: Esercizi e proposte dell'italiano**. Bologna: Il Mulino.
- BEVER, T. i d'alt. (1984): **Talking Minds: The Study of Language in the Cognitive Sciences**. New York: MIT Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1983): L'importance du "français parlé" pour la

- description du "français tout court". **Recherches sur le français parlé**, 5.
- BLOM, L. (1970): **Language development. Form and function in emerging grammars**. Cambridge: MIT Press.
- BOADA, H. (1986): **El desarrollo de la comunicación en el niño**. Barcelona: Anthropos.
- BRAMI-MOULING, A.M. (1977): Notes sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. **Archives de Psychologie**. Vol. 45, 175, 225-234.
- BRASCA, L. (1984): Per una didattica del saper scoltare e del saper parlare. A: GIOLINTI, G. **L'educazione linguistica: strumenti e proposte**. CIE-CIDI-MILANO.
- BRASCA, L. (1986): **Parlare per descrivere, parlare per raccontare**. Giscel Lombardia.
- BREDART, S. i RONDAL, J.A. (1981): 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. (1982): **L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques**. Bruxelles: P. Margada.
- BRESSON, F. (1976): Langue écrite et langue parlée. A: **Le Français Aujourd'hui**, 43, 67-75.
- BRESSON, F. (1977): Lenguaje oral, lenguaje escrito. A: **La dislexia en cuestión**. Madrid: Pablo del Río Ed.
- BRONCKART, J.P., KAIL, M., & NOIZET, G. (1983): **Psycholinguistique de l'enfant: Recherches sur l'acquisition du langage**. Paris: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1985a): **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1985b): **Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?**. Paris: UNESCO.
- BRONCKART, J.P. (1977): **Teorías del lenguaje**. Barcelona: Herder, 1980.
- BRONCKART, J.P., KAIL, M. i NOIZET, G. (1983): **Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage**. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1987): Le statut de la didactique des langues, **Actes du Colloque de Didactique des langues**, CREDIF, Paris.
- BROWN, R. (1973): **A first language, the early stages**. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, R., ANDERSON, A., SCHILLCOCK, R. i YULE, G. (1984): **Teaching talk: Strategies for production and assessment**. London: Cambridge University Press.

- BROWN, R. i BELLUGI, U. (1964): Three processes in the child's acquisition of syntax. **Harvard Educational Review**, 34, 133-151.
- BROWN, A. i FRENCH, L.A. (1979): The cognitive consequences of education: school experts or general problem solvers. **Monographs**, Vol.44, 1-2.
- BROWN, P. i LEVINSON, S. (1987): **Some Universals in Language Usage**. Studies in Interactional Sociolinguistics, 4. Cambridge: CUP.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983a): **Discours Analysis**. London: Cambridge University Press.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983b): **Teaching the Spoken Language**. London: Cambridge Press.
- BRUNER, J.S. (1975a): From communication to language - A psychological perspective. **Cognition**, 3, 255-287.
- BRUNER, J.S. (1975b): The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, 2, 1-19.
- BRUNER, (1982): **Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire**. Paris: P.U.F
- BUHLER, K. (1979): **Teoría del lenguaje**. Madrid: Alianza.
- CAMPBELL, D.R. (1986): Desarrollo de la alfabetización en matemáticas en una clase bilingüe. A: COOK-GUMPERZ, J.
- CAMAIONI, L. (1978): **Sviluppo del linguaggio e interazione sociale**. Bologna: Il Mulino.
- CAMAIONI, L. (1980): **L'interazione tra bambini**. Roma: Armando Armando.
- CARON, J. (1983): **Les régulations du discours Psycholinguistique et pragmatique du langage**. Paris: PUF.
- CASSANY, D. (1987): **Descriure escriure**. Barcelona: Empúries.
- CAZDEN, C. (1972): **Child language and education**. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- CAZDEN, C. (1977): **You all gonna hafta listen**. Minnesota: Symposium on Child Development.
- CAZDEN, C., JOHN, V. i HYMES, D. (1972): **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College, Columbia University.
- CHAUDRON, C. (1988): **Second Langage Classrooms. Research on Teaching and Learning**. Cambridge: C.U.P.
- CHERRY, L.J. (1975): The preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. **Child Development**, 46, 532-536.
- CHERRY, L.J. (1975): **Sex differences in preschool teacher-child interaction**. Cambridge: Harvard University.
- CHERRY, L.J. (1978): 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. (1980): 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.
- CHEVALLARD, Y. (1985): **La Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CICOUREL, A.V. (1972): **Cognitive sociology. Language and meaning in social interaction.** Harmondsworth: Penguin Education.
- COLL, C. (1981): **Actividad e inter-actividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje.** Alicante: Reunión Internacional de Psicología Científica.
- COLL, C. (1986): **Marc curricular per a L'Ensenyament Obligatori.** Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- COOK-GUMPERZ, J. (1977): Situated instructions: Language socialization of school age children. A: ERVIN-TRIPP, S. i MITCHELL-KERNAN C. (eds.).
- COOK-GUMPERZ, J. i GUMPERZ, J.J. (1978): 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.
- COOK-GUMPERZ, J. (1982): Communicative Competence in Educational Perspective. A: WILKINSON, (Comp.)
- COOK-GUMPERZ, J. (1986): **La construcción social de la alfabetización.** Barcelona: Paidós/MEC. 1988
- COSGROVE, J.M. i PATTERSON, C.J. (1977): Plans and the development of listener skills. **Developmental Psychology, 13,** 557-564.
- COSNIER, J. i KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987): **Décrire la conversation.** Lyon: PUL.
- CRYSTAL, D. (1987): **The Cambridge Encyclopedia of Language.** C.U.P.
- COULMAS, F. (1981): **Conversational Routine.** The Hague: Mouton Publishers.
- CULIOLI, A. (1983): Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? a G.A.R.S. **Recherches sur le français parlé, 5,** 291-300.
- CHAFE, W.L. (1982): **Integration and involvement in speaking, writing and oral literature,** a Spoken and writing Language, Series in Discourse Processes, vol, IX, 35-53.
- DELAMONT, S. (1976): **Interaction in the classroom.** London: Methen.
- DELAMONT, S. i HAMILTON, D. (1976): **Explorations in classroom observation.** New York: Wiley.
- DELAMONT, S. i HAMILTON, D. (1978): Investigación en el aula: una crítica y

- un nuevo planteamiento. A: STUBBS, M. i DELAMONT, S.
- DELAS, D. i VANOYE, F. (1985): **Dialoguer de la conversation au texte**. A.F.E.F. Le français aujourd'hui, 71.
- DICKSON, P.W. (1981): Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. A: DICKSON, P.W. (ed.)
- DICKSON, P.W. (1981): **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press.
- DIJK, T.V. (1983): **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T.A.V. (1985): **Handbook of Discourse Analysis**. London: Academic Press.
- Vol. 1: **Introduction: Discourse Analysis as a new cross-discipline. Disciplines of Discourse.**
- Vol. 2: **Dimensions of Discourse.**
- Vol. 3: **Discourse and Dialogues.**
- Vol. 4: **Discourse Analysis in Society.**
- DIJK, T.A.V. & KINTSCH, M. (1983): **Strategies of Discourse Comprehension**. London: Academic Press.
- DORE, J. (1974): A pragmatic description of early language development. **Journal of Psycholinguistics Research**, Vol. 3, nº 4.
- DORE, J. (1975): Holophrases, speech acts and language universals. **Journal of Child Language**, 2, 21-40.
- DORE, J. (1985): Children's Conversations, a Van Dijk.
- DURKIN, K. (1987): **Language Development in the School Years**. New York: Croom Helm.
- ERICKSON, F. i SCHULTZ, J. (1977): 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. (1973): **Language acquisition and communicative choice**. Stanford (California): Stanford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1976): Is syntax there?: the structure of some American English directives. **Language and Society**, 5, 25-66.
- ERVIN-TRIPP, S.M. (1979): 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. (1977): **Child Discourse**. New York: Academic Press.
- ESPERET, E. (1984): **Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit**. A Moscato i al.
- ESPERET, E. & Piolat, A. (1986): **Production, planification et contrôle**, Exposé introductif au Colloque "Texts and Text Processing" Poitiers.

|   |     |
|---|-----|
|   | 7   |
| 6.9.5. Projectió de desitjos i sentiments.....  | 179 |
| 6.9.6. L'alumne requereix l'atenció.....  | 179 |
| 6.9.7. Sol·licitació de precisions i proposta d'activitats<br>a realitzar.....        | 180 |
| 6.9.8. Sense resposta.....  | 180 |
| 6.9.9. Comparació entre la parla del professor i de<br>l'alumne.....                  | 181 |
| 6.10. L'estructura interactiva.....   | 184 |
| 6.10.1. La gestió i el funcionament de la interacció.....                             | 184 |
| 6.10.2. Els moviments discursius.....   | 186 |
| 6.10.3. Esquema bàsic interactiu.....   | 189 |
| 6.10.2. Els intercanvis.....  | 191 |
| 6.11. Estratègies.....  | 194 |
| 6.11.1. Descripció de les estratègies.....  | 197 |
| 6.11.1.1. Estratègies d'organització.....   | 197 |
| 6.11.1.2. Estratègies que es refereixen a la<br>pròpia interpretació de l'alumne..... | 200 |
| 6.11.1.3. Estratègies d'aportació d'informació.....                                   | 202 |
| 6.11.1.4. Estratègies de sol·licitació.....   | 203 |
| 6.11.1.5. Estratègies de continuïtat.....   | 206 |
| 7. CONCLUSIONS.....   | 212 |
| 8. BIBLIOGRAFIA.....  | 227 |
| ANNEX   |     |

- FANSELOW, J.F. (1987): **Breaking Rules. Generating and exploring alternatives in language teaching.** New York: Longman.
- FAYOL, M. (1985): **Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive.** Paris: Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1987): La mise en texte et ses problèmes. A: CHIS, J.L., LAURENT, J.P., MEYER, J.L., ROMIAN, H. & SCHNEUWLY, B. (Eds.) **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.** Bruxelles: Duclot.
- FAYOL, M. & MONTEIL, J.M. (1988): The notion of script: from general to developmental and social psychology. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, Vol. 8, n° 4, 335-361.
- FERGUSON, C. (1964): Baby talk in six languages. **American Anthropologist**, 66, 103-114.
- FLANDERS, N.A. (1966a): **Interaction analysis in the classroom. A manual for observers.** Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FLANDERS, N.A. (1970): **Analysing teaching behavior.** Reading, Mass: Addison-Wesley.
- FLAVELL, J.H. (1977): **Cognitive Development.** Englewood Cliffs, ns.: Prentice-Hall.
- FLAVELL, J.H. (1981): Cognitive monitoring. A: DICKSON, W.P. (ed.).
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M., BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985): **Le langage à l'école maternelle.** Bruxelles: Pierre Mardaga.
- FOLGER, J.P. & CHAPMAN, R.S. (1978): A pragmatic analysis of spontaneous imitations. **Journal of Child Language**, 5, 25-38.
- FORGAS, L. (1978): Social episodes and social structures in an academic setting: the social environment of an intact group. **Journal of experimental social Psychology**, 14, 434-448.
- FRANÇOIS, F. (1983): **J'cause français, non?** Paris: Maspéro.
- FRANÇOIS, F. (1983): **Ebauches d'une dialogique,** *Connexions*, n°38, 61-67.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C. & SABEAU-JOUANNET, E. (1987): **Conduites linguistiques chez le jeune enfant.** Paris: P.U.F.
- FRENCH, P. & MACLURE, M. (1980): **Adult-child Conversation.** London: Croom Helm.
- GALLAGHER, M.A. (1981): Contingent query sequences within adult-child discourse. **Journal of Child Language**, 8, 51-82.
- GARFINKEL, H. & SACKS, H. (1970): On formal structures of practical actions. A: MCKINNEY, J. & TIRYAKION, E. (eds.). **Theoretical Sociology.** New York: Appleton.
- GARNICA, O.K. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. A: SNOW, C.E. & FERGUSON, C.A. (eds.).



- GARVEY, C.J. (1975): Requests, and responses in children's speech. **Journal of Child Language**, 2, 41-64.
- GARVEY, C. (1977): The contingent query: a dependent act in conversation. A: LEWIS, M. i ROSENBLUM, L.A. (eds.) (1977): **Interaction conversation and the development of language**. New York: Academic Press.
- GARVEY, C. (1979): Contingent queries and their relation in discourse. A: OCHS, E. i SCHIEFFELIN, B. (eds.) **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press.
- GARVEY,C.(1984): **El habla infantil**. Madrid: Ediciones Morata.1987.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum**. Madrid: Anaya.
- GIORDAN,A., VECCHI, G. de (1987): **Les origines du savoir**. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- GOFFMAN,E. (1964): The neglected situation. **American Anthropologist**, 66, 133-136.
- GOFFMAN, E. (1974): **Frame analysis harper and row publishers**. New York: Academic Press.
- GOFFMAN,E. (1981): **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN,E. (1983): The interaction order. **American Sociological Review**, 48.
- GRIFFIN, P. & MEHAN,H. (1981): Sense and Ritual in Classroom Discourse.A: COULMAS.
- GRIZE,J.B. (1984): **Sémiologie du raisonnement**. Berna: Peter Lang. Paris: Editions de Minuit.
- GUMPERZ, J. (1977): Sociocultural knowledge in conversational inference. A: SAVILLE-TROIKE, M. (ed.). **Linguistics and Anthropology. Round Table on Languages and Linguistics**. Georgetown University.
- GUMPERZ, J. (1982a): **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ,J.(1982b): **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. i HERASIMCHULX, J. (1975): The conversational analysis of social meaning: a study of classroom interaction. **Sociolinguistics**, 25.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970): **Language structure and language function: Lyons. New Horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books.
- HALLIDAY,M.A.K.(1973): **Explorations in the fonctions of language**. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975): **Learning how to mean**. London: Edward Arnold.

- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976): **Cohesion in English**. Londres: Longman.
- HARRIS, R.(Ed.), (1988): **Language & Communication**. Vol. 8. Oxford: Pergamon Press.
- HEARTH, S.B. (1983): **Ways with words**. Cambridge: University Press.
- HICKMANN, M. i WERTSCH, J. (1982): The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. A: WERTSCH, J.
- HORMANN, H. (1986): **Meaning and Context: An Introduction to the Psychology of Language**. London: Plenum.
- HYLTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (1985): **Modelling and Assessing Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- HYMES, D. (1971): On communicative competence. A: HYMES, D. **Sociolinguistic**. Pride and Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin Books.
- HYMES, D. (1972): Models of the interaction of language and social life. A: HYMES, D. **Directions in Sociolinguistics**. New York: Holt, Reinhart i Winston.
- HYMES, D. (1974): **Foundations in Sociolinguistics, an Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INTERACTIONS (1984): **Les échanges langagiers en classe de langue**. Grenoble: ELLUG.
- JOHN-STEINER, V. i PANOFSKY, C.P. (1985): Processus sociogénétiques de la communication verbale. A: SCHENEUWLY, B. i BRONCKART, J.P.
- KAIL, M. (1983): L'évolution 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. (1978): La competenza conversazionale nei bambini. A: **Sviluppo del linguaggio e interazione sociale**. Bologna.
- KINTSCH, W. (1984): Approaches to the study of the Psychology of Language. A: BEVER i al.
- KOPP, C.B. (1982): Antecedents of self-regulations: a development perspective. **Developmental Psychology**, 18, 199-214.
- KRAMSCH, C. (1984): **Interaction et discours dans la classe de langue**. Paris: Hatier-Crédif.
- KUHN, T.S. (1962): **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967): Narrative analysis: oral versions of personal experience. A: HELM, D. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press.
- LABOV, W. i FANSHED, D. (1977): **Therapeutic discourse. Psychotherapy and conversation**. New York: Academic Press.

- LAWTON, L.J. (1983): **Curriculum studies and educational planning**. London: Hodder and Stoughton.
- LEFEBVRE-PINARD, M. i PINARD, A. (1985): Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence. A: NEIMARK, E. (ed.). **Moderators of competence**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- LEONTIEV, A. (1957): **Le développement du psychisme**. Paris: Editions Sociales. 1976.
- LEVINSON, S.C. (1983): **Pragmatics**. Cambridge: C.U.P.
- LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C i ABRIL, G. (1986): **Análisis del discurso**. Madrid: Cátedra.
- LUMBELLI, L. (1981): **Educazione come discorso**. Bologna: Il Mulino.
- LURIA, A. (1974): **Lenguaje y comportamiento**. Madrid: Fundamentos.
- LURIA, A. (1979): **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Pablo del Río Editor.
- LURIA, A. LEONTIEV, A.N. i VYGOTSKY, L.S. (1967): **Psicología y Pedagogía**. Madrid: Akal, 1973.
- MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. (1977): Remembrance of things parsed: story structure and recall. **Cognitive Psychology**, 9, 111-155.
- MEHAN, H. (1979): **Learning lessons: Social Organization in the classroom**. London: Harvard University Press.
- MEHAN, H. i GRIFFIN, P. (1980): Socialization: The view from classroom interactions. **Sociological Inquiry**. Vol. 50, 3-4.
- MICHAELS, S. i COLLINS, J. (1982): Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy. a TANNEN, D.
- MINSKY, M. (1975): A framework for representation knowledge, a (ed.) Winston, P.H. **The Psychology of Computer Vision**. New York: Mc Graw-Hill.
- MISHLER, E. (1972): **Implications of teacher-strategies for language and cognition**. A: CAZDEN, V., JOHNS, V. i HYMES, D. (eds.)
- MORRIS, C. (1938): Foundations of the theory of signs. A: NEURATH, O., CARNAP, R. i MORRIS, C. (1985): **International Encyclopedia of Unified Science**. Chicago: University of Chicago Press, Vol. 1, 77-138.
- MOSCATO, M. & PIERAULT-LE-BONNIEC. (Eds.): (1984): **Le langage: Construction et Actualisation**. Rouen: PUR, CNRS.
- NELSON, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 38, 1-2.
- NELSON, K. (1980): 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. (1977): Mother. I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. A: SNOW, C. i

- FERGUSON, C. (eds.), 109-150.
- NINIO, A. i BRUNER, J.S. (1978): The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Children Language*, 5, 1-15.
- NOIZET, G., BELANGER, D. i BRESSON, F. (1985): *La Communication*. Paris: PUF.
- OCHS-KEENAN, E. (1977): Making it last: repetition in children's discourse. A: ERVIN-TRIPP, S.M. i MITCHELL-KERNAN, C.
- OLSON, D.R., TORRANCE, N., HILDYARD, A. (1985): *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PATTERSON, C.J., COSGROVE, J.M. i O'BRIEN, R.G. (1980): Non verbal indicants of comprehension and non-comprehension in children. *Developmental Psychology*, 16, 38-48.
- PATTERSON, C.J. i KISTER, M.C. (1981): *The development of listener skills for referential communication*. A: DICKSON, W.P. (ed.)
- PATTERSON, C.J. i ROBERTS, R.J. Jr. (1982): 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.
- PERELMAN, CH. i OLBRECHTS-TYTECA, L. (1976): *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de L'Université de Bruxelles.
- POLANYI, L. (1982): Linguistic and social constraints on storytelling. *Journal of Pragmatics*, 6, 509-24.
- PORCHEDDU, A. (1984): *Insegnamento e comunicazione*. Teramo: Giunti i Lisciani Editori.
- PROPP, V. (1928): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos. 1971
- RIGAU, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: UAB, Departament de Filologia Hispànica.
- ROBINSON, E.J. (1981): The child's understanding of inadequate messages in communication failure: a problem of ignorance or egocentrism? A: DIKSON, W. P. (ed.)
- ROBINSON, E.J. i ROBINSON, W.P. (1977): Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. *Cognition*, 5, 363-378.
- ROBINSON, E.J. i ROBINSON, W.P. (1982): The advancement of children's verbal referential communication skills: *International Journal of Behavioural Development*, 5, 329-355.
- RONDAL, J.A. (1978a): *Lenguaje y educación*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, 1980.
- RONDAL, J.A. (1978b): *Father's speech and Mother's speech in early language development*. Tokyo: First International Congress for the Study

of Child Language.

- RONDAL, J.A. (1980): Father's and Mother's speech in early language development. **Journal of Child Language**, 7, 353-369.
- RONDAL, J.A. (1983): **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- ROULET, E. (1980): Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. A: **Cahiers de linguistique française**. Université de Genève.
- ROULET, E. (1981): L'analyse des conversations authentiques (Coordination). **Etudes de linguistique appliquée**, 44.
- ROULET, E. (1985): **L'articulation du discours en français contemporain**. Berna: Peter Lang.
- RUMELHART, D.E. (1975): Notes on a schema for stories. A: BOBROW, D.G. & COLLINS, A. (Eds.). **Representation and understanding**. New York: Academic Press.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. i JEFFERSON, G. (1974): 'a simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation'. A: **Language**, 50, 41974, 696-735.
- SALO, N. (1987): **La comunicació a l'escola**. Tesi Doctoral no publicada. Bellaterra.UAB.
- SCHIFFRIN, D. (1987): **Discourse markers**. Cambridge: CUP.
- SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (1985): **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchatel: Delachaux & Niestle.
- SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J. P. (1985): **Pour une psychologie du langage**. Archives de Psychologie, Vol. 51, 155-160.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1987): La planification langagière chez l'enfant: Eléments pour une théorie. **Revue Suisse de Psychologie**, 46(1/2), 55-64.
- SEARLE, J.R. (1972): **Les actes du langage: essai de philosophie du langage**. Paris: Hermann.
- SHANNON, C.E. i WEAVER, W. (1949): **A mathematical theory of communication**. Bell System Techn. J., 27, N.3.
- SIGUAN, M. (1983): Metodoliga para el estudio del lenguaje en la infancia. Barcelona: E.U. **Temas de Psicología**, 3.
- SIGUAN, M. (1987): El lenguaje interior. A: **Actualidad de Lev S. Vigotski**, Barcelona: Anthropos.
- SIMON, A. i BOYER, G. (1968-1970): **Mirrors for Behavior**. Filadelfia: Research for Belter Schools.
- SIMONE, R. i ALTRES (1979): **L'educazione linguistica**. Firenze: La Nuova Italia.

- SINCLAIR, J. i COULTHARD, R.M. (1975): **Towards the analysis of discourse. The english used by teachers and pupils.** Oxford: University Press.
- SLAMA-CAZACU, T. (1975): Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes et enfants. A: La genèse de la parole. Paris: PUF. 1977.
- SNOW, C.E. (1972): Mothers speech to children learning language. **Child Development**, 43, 549-565.
- SNOW, C.E. (1977a): The development of conversation between mothers and babies. **Journal of Child Language**, 4, 1-22.
- SNOW, C.E. i FERGUSON, C. (ed.) (1977): **Talking to Children: Language input and acquisition.** London: Cambridge University Press.
- SNOW, C.E. i GOLDFIELD, B.A. (1982): Building stories: The emergence of information structures from conversation. A: TANNEN, D.
- SOLE, M.R. (1988): **La comunicació verbal a l'escola.** Vic: Eumo.
- STUBBS, M. (1976): **El llenguatge i l'escola.** Barcelona: Rosa Sensat-Ed. 62, 1982.
- STUBBS, M. (1983): **Análisis del discurso.** Madrid: Alianza Editorial. 1987.
- STUBBS, M. i DELAMONT, S. (eds.) (1976): **Las relaciones profesor-alumno.** Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- SYMPOSIUM DE LA ASOCIACION DE PSICOLOGIA CIENTIFICA FRANCESA (1977): **La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo.** Madrid: Pablo del Río, ed., 1978.
- TANNEN, D. (1982): **Analyzing Discourse: Text and Talk.** Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- TANNEN, D. (1982): **Coherence in Spoken and Written Discourse.** Norwood, N.J.: Ablex.
- TANNEN, D. (1984): **Conversational style: Analyzing talk among friends.** Norwood, N.J.: Ablex.
- TITONE, R. (1981): **Il linguaggio nella interazione didattica.** Roma: Bulzoni Editore.
- TODOROV, T. (1981): **M. Bakhtine, le principe dialogique.** Paris: Seuil.
- TOUGH, J. (1973): **Cómo dialogar con los niños.** Buenos Aires: El Ateneo, 1978.
- TOUGH, J. (1976): **Listening to Children Talking.** London: Schools Council Publications.
- TOUGH, J. (1976): **El lenguaje oral en la escuela.** Madrid: Aprendizaje-Visor MEC. 1987.
- TOUGH, J. (1977): **Talking and Learning.** London: D.E.A.
- VAN DER SANDT, R.A. (1988): **Context and Presupposition.** Londres: Croom Helm.

- VIGOTSKI, L.S. (1934): **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- VIGOTSKI, L.S. (1935): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Critica, 1979.
- VILA I. (1987): Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. **A Actualidad de Lev S. Vigotski**. Barcelona: Anthropos.
- WELLS, G. (1981): **Learning through interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, G. (1984): **Language development in the pre-school years**. London: Cambridge University Press.
- WELLS, G. (1985): Oral and literate competencies in the early school years. A: OLSON i al.
- WELLS, G. (1986): **Aprender a leer y a escribir**. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía
- WELLS, G. & NICHOLS, J.C. (1985): **Learning: An Interactional Perspective**. Philadelphia: Taylor and Francis.
- WERLICH, E. (1976): **A Text Grammar of English**. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- WERTSCH, J.V. (1978): 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. (1985): **Culture, Communication and Cognition Vigotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILKINSON, L.C. (1982): **Communication in the classroom**. New York: Academic Press.
- WILLES, M. (1983): **Children into Pupils: A study of Language in Early Schooling**. Londres: Roudledge & Kegan Paul.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): **Philosophical investigations**. Oxford: Blackwell.
- ZUCCHERINI, R. (1988): **Manuale del parlare**. Scandicci: La Nuova Italia.