
L'ensenyament de la llengua oral

PID_00246308

Llorenç Andreu Barrachina

Índex

Objectius.....	5
1. La llengua oral.....	7
1.1. Característiques de la llengua oral	7
1.2. L'estructura del llenguatge oral	10
1.2.1. Els components formals i estructurals del llenguatge oral	10
1.2.2. Els nivells del llenguatge oral	12
2. L'adquisició del llenguatge oral.....	22
2.1. Etapa prelingüística	22
2.2. L'etapa lingüística	24
2.2.1. La fonologia	24
2.2.2. El lèxic	26
2.2.3. La morfosintaxi	27
2.2.4. El desenvolupament conversacional, discursiu i pragmàtic	29
3. L'ensenyament del llenguatge oral a l'escola.....	31
3.1. La competència comunicativa en llengua oral	31
3.2. Enfocaments de l'ensenyament del llenguatge oral a l'escola	32
3.3. Estratègies per a la millora comunicativa oral	34
3.4. El llenguatge oral a l'educació infantil	37
3.5. El llenguatge oral a l'educació primària	47
3.5.1. Discurs descriptiu: la descripció	48
3.5.2. Discurs narratiu: la narració	48
3.5.3. Discurs explicatiu o expositiu: l'exposició oral	49
3.5.4. Discurs argumentatiu: el debat, l'entrevista i l'assemblea	51
4. L'ensenyament bilingüe i multilingüe.....	55
4.1. Models d'ensenyament bilingüe	56
4.2. L'ensenyament de llengües estrangeres	57

Objectius

Després d'estudiar els continguts d'aquest mòdul els estudiants seran capaços de:

- 1.** Conèixer les principals característiques de la llengua oral.
- 2.** Conèixer les principals fites del desenvolupament de la llengua oral.
- 3.** Conèixer els principals continguts, estratègies i activitats per a l'ensenyament del llenguatge oral a l'escola.
- 4.** Conèixer les principals característiques de l'adquisició de la llengua oral en nens monolingües, bilingües i multilingües.

1. La llengua oral

Al llarg de la història, l'ensenyament de la llengua oral ha gaudit d'una major dedicació de la que actualment té a les nostres aules. Fins i tot dues disciplines com l'oratòria i la retòrica eren peces clau de la formació a l'antiga Grècia. Actualment, però, la llengua oral és tractada a l'escola amb una dedicació i intensitat inferior a la del llenguatge escrit. Tradicionalment, a la llengua oral se l'ha associada amb menys formalitat i s'ha transmès la idea que és menys acurada. De fet, encara avui dia és ben viva la idea que s'ha d'anar amb molta cura amb allò que s'escriu (perquè roman, és permanent) en contrast amb la llengua oral, que és efímera. Segurament aquesta discriminació d'una modalitat sobre l'altra que es transmet culturalment podria explicar l'actual preponderància del llenguatge escrit sobre l'oral en el nostre sistema educatiu.

En aquest mòdul es vol fer palesa la singularitat del llenguatge oral, analitzar-ne el desenvolupament i posar les bases per al seu ensenyament a les aules, atesa la gran importància que el llenguatge oral té en les relacions interpersonals.

1.1. Característiques de la llengua oral

La llengua oral presenta una sèrie de característiques que expliquen la seva complexitat i la seva importància en la nostra societat. Dominar aquestes característiques és molt important per a tenir una bona competència en llenguatge oral i, per tant, és fonamental que es tinguin ben presents per al seu ensenyament:

1) **És una comunicació cara a cara.** Malgrat que no totes les manifestacions del llenguatge oral es porten a terme en una situació comunicativa cara a cara (enregistraments de música, de narracions, etc.), el llenguatge oral està concebut per a la comunicació directa entre diferents interlocutors que comparteixen un temps, un espai (avui en dia amb les noves tecnologies l'espai pot ser pròxim o llunyà) i un tòpic o tema que els interessa a tots i sobre el qual volen compartir informació. Aquesta comunicació cara a cara fa que el missatge estigui condicionat per diferents factors:

a) **Els participants.** El llenguatge oral és un acte de comunicació i de relació social. El nombre de persones, la seva relació personal i professional definiran en gran mesura les característiques de la comunicació que s'hi establirà. Si la situació és simètrica, és a dir, no hi ha diferències jeràrquiques rellevants i la relació és familiar o afectiva, la comunicació serà més propera, menys acurada

i sovint amb un vocabulari menys formal i amb un major ús de recursos com la ironia, la hipèrbole, etc. En canvi, quan la situació és asimètrica i el grau de relació dels interlocutors és distant, el llenguatge és molt més acurat.

b) El marc o context. El marc es defineix pel temps i per l'espai en el qual es porta a terme la comunicació oral i que condiciona la interacció que s'estableix. Respecte a l'espai, la tipologia de la interacció depèn si aquesta és pròxima o llunyana (no és el mateix una interacció en persona que quan es porta a terme telefònicament) i del context en què es materialitza (la comunicació amb un company de feina difereix de si la fem en un àmbit públic, com en una reunió, o privat, com per exemple dinant sols). A més a més, el temps també determina les característiques de la llengua, ja que imposa el ritme de la comunicació. Si es disposa de més temps es pot fer una major presentació i preparació del missatge, mentre que un temps reduït obliga a ser més directes i plantejar les idees principals de manera més clara i breu.

c) L'objectiu. El motiu i la finalitat que fa que els participants mantinguin la comunicació determinarà l'estructura i les estratègies comunicatives dels interlocutors. Si un o tots els participants tenen un objectiu molt marcat, les estratègies persuasives s'accentuaran, mentre que si no hi ha un objectiu clar (una conversa d'ascensor sobre el temps) aquestes s'inhibeixen.

2) És una comunicació multisensorial. El llenguatge oral és multisensorial en la seva configuració, ja que la informació combina tant la comunicació purament verbal, és a dir, el missatge lingüístic o el discurs que es transmet, com la comunicació no verbal. Per suposat que l'estructura i claredat de les oracions que es transmeten, el vocabulari emprat i el grau d'informació que els interlocutors comparteixen afectarà la comunicació, però també com ho fan, és a dir, amb quin èmfasi, amb quins gestos, mirades o contacte físic, etc. D'aquesta manera, podem determinar que la comunicació oral combina la comunicació verbal i la no verbal:

a) La comunicació verbal. És l'intercanvi d'informació a través de tots els elements lingüístics de l'estructura del missatge i que es podem delimitar amb les diferents branques de la lingüística teòrica:

- Fonètica.
- Fonologia.
- Morfologia.
- Sintaxi.
- Lèxic.
- Semàntica.
- Pragmàtica.

b) La comunicació no verbal. És l'intercanvi d'informació a través de l'entorn físic, l'aparença física i la conducta no verbal. Diferents autors han quantificat que entre el 50% i el 70% dels missatges que els adults intercanvien quotidianament són no verbals i només alguns es poden controlar voluntàriament. La comunicació no verbal inclou aquests tipus de comunicació:

- **El paralenguatge.** Inclou la informació vocal no verbal que es transmet al voltant de la parla, és a dir, fa referència a la forma i no al contingut. Els components principals són:
 - Les caracteritzacions de la veu com el volum, el to, la velocitat i les pauses.
 - Les caracteritzacions vocals com riure, plorar, gemegar, badallar, etc.
 - Els segregats vocals o vocalitzacions les interjeccions o crosses (uh, huh, um, mm, oh).
- **La cinèsia.** Inclou la informació dels moviments corporals o el llenguatge del cos. Per tant, inclou tot allò que transmet l'expressió facial, la posició del cos, el to de veu, els gestos de les mans i el contacte amb l'interlocutor. Aquests elements, entre d'altres, permeten esbrinar l'actitud del parlant o l'emoció subjacent al missatge, i pot servir per a realitzar inferències i omplir buits del missatge explícit.
- **La proxèmia.** Inclou la informació sobre l'ús i la percepció de l'espai social i personal. En una comunicació cara a cara, cada persona té una posició relativa als altres i una distància o zona en què se sent segura o protegida. La gestió i el respecte de les distàncies interpersonals afecta al tipus de relació que s'estableix i a la fluïdesa de la comunicació dels participants.

3) Es basa en la interacció. Tal com ja hem apuntat, el medi natural en què es porta a terme el llenguatge oral és en la interacció entre diferents interlocutors. És en aquest context d'interacció social que el nen desenvoluparà el seu llenguatge oral i en què haurà d'aprendre les principals característiques i estratègies per al seu domini:

a) La immediatesa. A diferència de la modalitat escrita, la comunicació oral cara a cara imposa la immediatesa en els intercanvis comunicatius, és a dir, els participants han de ser molt àgils a preparar el missatge que volen transmetre en funció dels seus interessos i necessitats. Aquesta immediatesa fa que la reflexió i la selecció del llenguatge s'hagin de fer molt ràpidament i es puguin veure afectades.

b) L'estructura de la interacció. Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) va establir tres etapes que es porten a terme en una interacció oral:

- **Obertura.** L'obertura fa referència al moment de presa de contacte dels participants.

- **Cos.** El cos constitueix el gruix de la interacció en què es porta a terme l'intercanvi de la informació.
- **Tancament.** El tancament es defineix com el final de la interacció.

c) **L'organització de la interacció.** En ser una comunicació compartida amb altres interlocutors, la llengua oral es construeix, s'organitza i es gestiona de manera compartida entre tots els participants actius de la comunicació. Aquesta gestió compartida es fa majoritàriament mitjançant la construcció i distribució dels torns de parla. Els torns de parla són les intervencions que cada participant realitza en la interacció.

d) **La interpretació dels enunciat.** El llenguatge oral es construeix de manera progressiva i incremental en el cos de la interacció. La interpretació no només depèn del lloc, l'espai i dels interlocutors, sinó de la informació aportada des que s'ha iniciat la interacció.

1.2. L'estructura del llenguatge oral

La llengua oral està articulada per diferents unitats (fonemes, síl·labes, paraules, oracions, etc.) que permeten que amb vint-i-escaig fonemes es puguin generar un nombre il·limitat de discursos.

Per tant, la llengua actua com un conjunt de nines russes (matrioixques) que s'articulen unes dins les altres per a construir el missatge.

1.2.1. Els components formals i estructurals del llenguatge oral

La llengua oral està formada per diferents components que estan íntimament relacionats entre ells i que interactuen constantment en l'articulació lingüística. Aquests components són:

1) **Fonètica i fonologia.** La *fonètica* és la branca de lingüística que inclou l'estudi de tot allò concernent als **sons**, i la *fonologia* es dedica a l'estudi i anàlisi dels **fonemes**, al conjunt de fonemes distintius d'una llengua. És a dir, tant la fonètica com la fonologia se centren en un mateix objecte: els sons lingüístics, però la fonètica se centra en la seva realització física i la fonologia en la seva representació.

2) **Lèxic.** El lèxic és la branca de la lingüística que estudia la paraula, concretament tot allò relacionat amb el seu significat. Podem distingir entre les paraules lèxiques i les paraules gramaticals o funció:

- Les paraules lèxiques són aquelles que tenen una informació semàntica més important. S'hi inclouen el nom o substantiu, el verb, l'adjectiu i l'adverbi.
- Les paraules gramaticals o funció inclouen els determinants (que poden ser articles, demostratius, possessius, indefinits, quantitius i numerals); els pronoms (que poden ser forts, febles i relatius), les preposicions, les interjeccions i les conjuncions (que poden ser coordinades i subordinades). Les coordinades es classifiquen en copulatives, adversatives, disjuntives, continuatives i distributives. Les subordinades poden ser de lloc, temporals, modals, comparatives, condicionals, concessives, consecutives, finals i causals.

3) Semàntica. La semàntica és la branca de la lingüística que estudia la paraula, concretament tot allò relacionat amb el seu significat. La paraula és un signe lingüístic (Saussure, 1916) i, per tant, està formada per:

- La forma o significat: és la part formal (fonètica): /abr̄ð/ (arbre).
- El significat: és la part semàntica (conceptual): una planta capaç de créixer a més de cinc metres d'altura gràcies a una estructura que forma un tronc, i eventualment ramificacions anomenades branques.

La relació entre significat i significat és arbitrària, és a dir, no hi ha cap relació que expliqui per què una forma s'associa a un significat, i això es veu clarament perquè en diferents llengües el concepte d'arbre adopta noms diferents. Per exemple, *tree* en anglès, *baum* en alemany o *ki* en japonès.

4) Morfologia. La morfologia és la branca de la lingüística que s'ocupa de la forma dels mots, n'estudia l'estructura interna. Comprèn l'anàlisi dels modes de connexió dels sons, de les regles o normes que estructurin la formació de les paraules (per exemple, les regles de derivació), de les seves combinacions i de les seves relacions amb la significació (per exemple, in-accessible significa 'que no s'hi pot accedir'). Si bé el lexema o arrel és la part de la paraula que posseeix un significat autònom i independent i constitueix la part invariable d'una paraula, el morfema és la unitat mínima de l'anàlisi gramatical, dotada de significació. Per exemple, [pilot- + -s], 'persona que condueix un avió' (lexema) + plural (el morfema -s introdueix la marca de nombre). Els morfemes són unitats que ens permeten representar parts de l'estructura interna dels mots: el mot està format per un conjunt de morfemes. Cada llengua té diferents tipus de morfemes (de gènere, de nombre, de cas, etc.), i cada morfema té diferents valors (singular, plural, etc.).

5) **Sintaxi.** La sintaxi és la branca de la lingüística que s'ocupa d'estudiar els processos pels quals les paraules s'ordenen i es combinen en unitats, que anomenem sintagmes, i que, al seu torn, s'organitzen formant unitats superiors com les oracions. En la sintaxi, la unitat d'estudi màxima és l'oració i la paraula és la unitat mínima. En un pla intermedi se situen els sintagmes.

6) **Pragmàtica.** La pragmàtica és la branca de la lingüística que s'ocupa d'estudiar els principis que regulen l'ús del llenguatge en la comunicació, és a dir, les condicions que determinen tant l'ús d'un enunciat concret per part d'un parlant concret en una situació comunicativa concreta, com la seva interpretació per part del destinatari. Per tant, la pragmàtica inclou les funcions comunicatives, les destreses per al discurs convencional (proposta de tòpics, ús de díctics, etc.) i les aptituds discursives (presa de torns, ús d'estratègies de rectificació, etc.).

1.2.2. Els nivells del llenguatge oral

El llenguatge oral, a més d'estar articulat per diferents components, presenta dos nivells depenent de si analitzem els processos cognitius que porta a terme l'emissor o el receptor de la conversa. Quan analitzem els processos des del punt de vista del receptor, parlem de comprensió. En canvi, quan els analitzem des del punt de vista de l'emissor, parlem d'expressió o producció.

Comprensió

La comprensió, des del punt de vista de la psicolingüística, inclou tots els processos cognitius que es porten a terme per a poder entendre el missatge que li arriba d'un emissor o interlocutor. Per tant, la comprensió engloba des de la descodificació de l'ona sonora que arriba al seu sistema auditiu fins a l'extracció del significat del discurs.

Per tal d'organitzar les diferents fases que intervenen en la comprensió, la literatura científica organitza la comprensió en tres grans processos:

1) Reconeixement oral de paraules

El reconeixement de les paraules és el primer procés de la comprensió i inclou totes les fases que es porten a terme per a poder transformar tota una sèrie de vibracions d'aire (parla) que arriben a l'oient i que permeten poder segmentar-la en paraules.

Aquest procés és força complex, ja que la cadena parlada es genera de manera contínua i ràpida i es produeixen aquests fenòmens:

a) **Coarticulació.** És la influència de sons adjacents en la seva respectiva articulació.

Exemple de coarticulació

Quan pronunciem les paraules *conte* i *cangur*, la posició de la llengua és completament diferent. A *conte* la llengua toca la part posterior de les dents superiors (alvèols). En canvi, a *cangur*, es queda al mig de la boca. Això és així perquè quan articulem un fonema, aquest ja està influenciat per com serà el següent, és a dir, que anticipem la posició del següent fonema que segueix (en l'exemple, /t/ i /g/ respectivament).

b) **Linealitat.** És el solapament entre uns sons i uns altres de la parla. La continuïtat dels moviments del tracte vocal fa que en un mateix moment hi hagi simultàniament informació corresponent a més d'una unitat lingüística.

c) **Invariabilitat.** És la variació que es produeix en les realitzacions dels diferents sons en funció de la veu de l'emissor. Pensem en la paraula *pilota*: hi ha una gran variació si l'articula un nen, un adult o fins i tot entre un home i una dona.

Malgrat aquests fenòmens l'emissor és capaç de poder segmentar la parla i percebre els diferents fonemes i les diferents paraules. Per a il·lustrar com es porta a terme aquest procés de segmentació, Marslen-Wilson i Welsh (1978) van proposar el model de cohort. Segons aquest model els primers fonemes d'una paraula parlada activen totes les paraules que comencen amb el mateix so. A mesura que es van sentint més sons posteriors es van eliminant els candidats de la cohort fins que només en queda un. És a dir, que a mesura que es va escoltant cada so d'una paraula s'activen totes les paraules possibles i s'inhibeixen les que ja no ho són. A continuació posem un exemple.

Quan una persona escolta la paraula *pare* a mesura que el cervell va processant cada fonema va activant diferents paraules que es van reduint fins que queda l'única possible. Així, seguint l'exemple, quan escoltem la /p/, el nostre cervell activa, en mil·lèsimes de segon, les paraules que tenim al lèxic mental que comencen per p (pare, pala, paro, etc.). En el moment que el cervell processa la síl·laba /pa/ restringeix l'activació només a les paraules comencen d'aquesta manera, i així successivament fins que s'activa la paraula /pare/.



En aquest model hi ha dos conceptes importants com són el punt d'unicitat i el punt de reconeixement:

- El punt d'unicitat és el punt en el qual una paraula esdevé l'únic candidat possible d'identificació a partir de la seqüència del so inicial. És a dir, el punt de la paraula en el qual ja no hi ha més paraules que competeixin.
- El punt de reconeixement és el punt en el qual, empíricament, una paraula és en realitat identificada. Els estudis empírics mostren que el punt de reconeixement correlaciona i està estretament lligat amb el punt d'unicitat.

Altres models (McClelland i Elman, 1986; Norris, 1994) han proposat un model connexionista que planteja una interacció contínua entre l'entrada parlada i representacions lèxiques, en què la part inicial de la paraula parlada exerceix una influència forta però no exclusiva en els candidats establerts. Aquest model planteja que hi ha moltes unitats de processament simples, totalment interconnectades, que s'agrupen en tres nivells de processament:

- Entrada = Detectores de trets fonològics.
- Intermedis = Detectores de fonemes.
- Sortida = Detectores de paraules.

Aquests detectors analitzarien l'entrada seqüencialment i simultània als tres nivells de processament per tal de reconèixer interactivament la paraula escoltada.

Malgrat que els dos models presenten limitacions i alguns aspectes han estat refutats empíricament, podem concloure que el procés de percepció de la parla és incremental e interactiu, és a dir, que es porta a terme de manera seqüencial a mesura que l'*input* lingüístic es va processant i que gradualment es van activant els possibles candidats en funció dels sons que es van registrant.

En aquest procés s'ha demostrat que els nivells de processament superior també tenen una influència directa en els nivells més baixos (*top-down*). És a dir, que el coneixement lèxic també afecta la percepció dels fonemes. Wurm i Samuel (1997) i Samuel (1997), per exemple, van mostrar que el coneixement de paraules orals pot conduir a la inhibició o la restauració de certs fonemes.

Diversos estudis han demostrat que el procés de reconeixement de paraules s'ha vist que està influenciat per diferents variables de les paraules:

- La longitud. És la llargada de la paraula. Evidentment, les paraules curtes són reconegudes més ràpidament que les llargues. De totes maneres, hi ha diverses formes de mesurar la longitud de les paraules, com són comptant el nombre de fonemes o el nombre de síl·labes, i resulta molt difícil identificar l'efecte de la longitud independentment del de la freqüència.

- **Freqüència.** La freqüència es defineix com el grau d'ús que la paraula té en una societat. S'ha demostrat que els temps de reconeixement són més ràpids per a les paraules que són més freqüents que per a les paraules amb menys freqüència. La freqüència d'ús es calcula a partir de diccionaris que comptabilitzen el nombre de vegades que apareix una paraula en una enorme quantitat i varietat de textos.
- **El veïnatge.** El veïnatge es defineix com el nombre de paraules que es poden construir a partir d'una original canviant una sola lletra (per exemple, de la paraula *casa* tindriem, entre d'altres, aquests veïns fonològics: *capa, cana, cala, cosa, cada, cara, calla, canya, cava, caça, massa, passa, tassa, rassa, gassa*, etc.) Hi ha paraules que tenen un gran nombre de paraules similars, mentre que d'altres en tenen poques. Com més veïns fonològics té una paraula més fàcil és de reconèixer. A més a més, en les paraules amb molts veïns ortogràfics, els efectes interactuen amb l'efecte de freqüència d'ús, ja que les paraules de baixa freqüència, si tenen molts veïns, es reconeixen més ràpidament que les paraules de baixa freqüència amb poc nombre de veïns.
- **Familiaritat i edat d'adquisició.** La familiaritat es refereix a dos factors diferents; d'una banda, l'experiència subjectiva de la persona amb la paraula (la freqüència d'exposició que ha tingut) i, de l'altra, l'edat d'adquisició (quan es va aprendre la paraula). Les paraules més familiars es reconeixen més ràpidament i amb menys errors que les paraules menys familiars. Respecte a l'edat d'adquisició, les paraules adquirides més aviat es reconeixen més ràpidament i amb menys errors que les paraules adquirides més tardanament.

2) El lèxic mental

Anteriorment, hem vist com el cervell reconeix una paraula en la cadena parlada. Ara ens centrarem en com s'emmagatzema la informació lèxica de cada paraula.

El concepte lèxic mental fa referència al conjunt de paraules emmagatzemades en la nostra memòria de forma permanent.

Una primera qüestió és si el lèxic mental és organitzat per morfemes o paraules. Alguns autors han proposat que el lèxic mental conté representacions de totes les paraules de l'idioma que el parlant coneix (Tyler, Marslen-Wilson, Rentoul i Hannev, 1988). Per tant, emmagatzemariem de manera distinta la paraula *paper* i *empaperar*, per exemple, malgrat tenir una arrel comuna.

Des d'altres punts de vista, basats en morfemes, el lèxic estaria organitzat en termes de morfemes i, per tant, emmagatzemaríem la paraula *paper* i els morfemes *em-*, *-ar* (Taft i Forster, 1975).

Estudis més recents han proposat que disposaríem de dues rutes per al reconeixement de les paraules, una basada en l'anàlisi morfològica (*em-paper-ar*) i l'altra basada en l'emmagatzematge de paraules completes (*empaperar*). D'aquesta manera, les paraules més freqüents serien analitzades de manera global i en les menys freqüents es faria una anàlisi morfològica (Caramazza, Laudanna i Romani, 1988; Schreuder i Baayen, 1995).

Una altra qüestió molt estudiada és quan es produeix l'accés al significat de la paraula i quan i quina és la influència que té el context (procés *bottom-up*) i els propis coneixements de la persona (*top-down*). Per a assolir aquesta finalitat, la investigació s'ha centrat en el reconeixement de paraules ambigües, o que tenen més d'un significat. Aquestes paraules poden donar una idea de si el processament a nivell de lèxic està influenciat per la informació a nivells més alts, o si és modular. En aquest sentit, per exemple, Gernsbacher i Faust (1991) van mostrar que inicialment s'accedeix a tots els significats d'una paraula ambigua, però després se suprimeixen els significats que no encaixen amb el context. Per tant, l'efecte del context és posterior a l'activació dels significats de la paraula.

3) Comprensió de frases i discursos

Per a poder mantenir una conversa i entendre els nostres interlocutors hem de ser capaços d'establir les relacions sintàctiques i semàntiques que hi ha entre les diferents paraules i constituents d'una oració.

Una de les qüestions que més interès ha despertat en la investigació psicolingüística és arribar a entendre com es poden extreure aquestes relacions semàntiques a partir de l'*input* o de la forma lingüística.

Molts dels estudis per analitzar la comprensió d'oracions s'han basat en l'estudi de frases ambigües. Per exemple, la frase següent:

Mentre el genet muntava el poltre va ser robat de l'estable.

En aquesta oració es produeix l'efecte de via morta. Aquest efecte consisteix en el fet que per uns breus instants es produeix un trencament en l'assignació de l'estructura sintàctica a l'oració i es té la impressió que s'ha comès un error de comprensió. Aquest efecte es produeix perquè a la primera fase de l'anàlisi, assumim que el poltre funciona com l'objecte directe de la clàusula subordinada inicial; però després, quan s'avança en la lectura i s'arriba a *va ser robat*, es comprova que hi ha hagut un error i que el poltre ha de ser reassignat a la posició de subjecte de la clàusula matriu. La resolució de l'ambigüitat i comprensió de l'oració ha requerit que l'anàlisi executada en primera instància sigui revisada i després corregida.

D'acord amb el model de via morta o *gardenpath* (Ferreira i Clifton, 1986; Frazier i Rayner, 1982), el sistema de processament del llenguatge està organitzat en mòduls informativament encapsulats, cadascun especialitzat en una tasca de processament. Un d'aquests mòduls és el sintàctic, especialitzat en l'assignació de l'estructura formal a l'oració. Aquest mòdul sintàctic, que els autors anomenaven *processador sintàctic*, únicament tindria accés a informació sintàctica per a construir el marcador sintagmàtic i realitzaria només una anàlisi cada vegada i resoluria l'ambigüitat mitjançant l'aplicació de dues estratègies universals:

- L'adjunció mínima: davant dues construccions sintàctiques possibles es tria la formalment més senzilla.
- Tancament tardà: no es dona començament a una nova clàusula o sintagma mentre es puguin seguir adjuntant components a l'estructura que s'està processant, per tant, el tancament de l'estructura es realitza al més tard possible.

Avui en dia, els models més reconeguts descriuen el procés de comprensió d'oracions com un procés paral·lel, sovint de naturalesa connexionista, en què l'oient utilitza tota la informació rellevant per a avaluar ràpidament la gamma de possibles interpretacions d'una oració (MacDonald, Pearlmutter i Seidenberg, 1994; Tanenhaus i Trueswell, 1995). D'aquesta manera, els resultats de les investigacions mostren que, a mesura que seqüencialment anem percebent les paraules, anem construint l'estructura d'una oració (en lloc d'anar emmagatzemant les paraules en la memòria) fins que trobem una pausa. En aquest moment s'organitzen les paraules i s'extreu l'estructura de l'oració (Altmann i Steedman, 1988; Frazier i Rayner, 1982; Rayner, Carlson i Frazier, 1983; Trueswell, Tanenhaus i Garnsey, 1994).

Segons el model interactiu o de satisfacció de múltiples restriccions (MacDonald, Pearlmutter i Seidenberg, 1994; Tanenhaus i Trueswell, 1995) totes les possibles anàlisis d'una oració es computen simultàniament i de forma probabilística. Per tant, es porta a terme un processament en paral·lel que s'ha anomenat *distributed decision making*. Segons aquest principi, tots els nivells d'anàlisi (sintàctica, semàntica, contextual, pragmàtica, etc.) intervenen en igualtat de condicions en el procés de comprensió que es va construint moment a moment mentre es va escoltant la frase o el discurs.

Expressió

L'expressió, des del punt de vista de la psicolingüística, inclou tots els processos cognitius que l'emissor porta a terme per a produir un missatge.

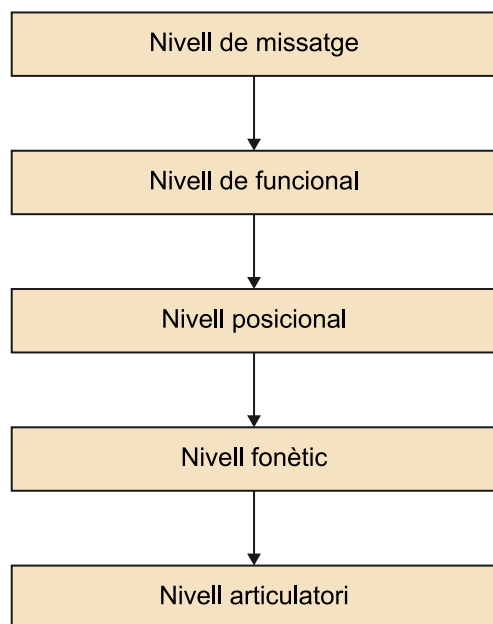
Per tant, l'expressió inclou des que tenim una idea que volem comunicar fins a la producció que fan els nostres òrgans bucofonatoris.

Hi ha diferents autors que han proposat diferents models per a explicar com es porten a terme els processos de producció. En un primer moment, es van proposar models serials que plantejaven diferents processos un darrere de l'altre sense que entre ells hi hagués interacció. En aquesta línia destaquem el model de planificació de la parla de Fromkin (Fromkin, 1971) o el de Garrett (Garrett, 1975, 1992).

Segons el model de Fromkin, la producció començaria amb la generació del significat que es vol transmetre. Seguidament, tindria lloc la selecció de l'estructura sintàctica més adequada per a la transmissió de la idea. En aquesta fase s'especificarien els espais que ocupen les paraules, que anirien dotats de les característiques semàntiques d'aquests conceptes. A continuació es procediria a l'assignació del perfil d'entonació principal a l'estructura sintàctica emmagatzemada. En la primera fase de l'accés lèxic es produiria l'assignació de les paraules de contingut als espais a partir de les característiques semàntiques i sintàctiques definides amb anterioritat (substantius, verbs i adjectius). L'assignació de les paraules funció (articles, preposicions i conjuncions, prefixos i sufixos) tindria lloc en una fase independent i posterior a la d'assignació de les paraules de contingut. Els últims estadis de processament del model anirien dirigits a l'especificació de la forma fonològica de les paraules i finalment a l'especificació fonètica prèvia a l'articulació dels sons que formen les paraules.

Garrett també va defensar que la producció de la parla ocorre en una successió de nivells de processament seqüencials. Segons ell, la producció començaria amb la intenció del parlant d'emetre un missatge donat (nivell del missatge). El pas següent (nivell funcional) consistiria a especificar i assignar el contingut semàntic de les paraules als papers sintàctics (subjecte, objecte). En aquesta fase, es triarien les paraules de contingut però encara no estaria representat l'ordre concret dels elements. Aquest procés tindria lloc en el nivell posicional, on les paraules s'ordenarien explícitament en un marc sintàctic i on se seleccionarien les paraules funció adequades. També s'inclouria l'accés des del lèxic a les representacions fonològiques de les paraules que s'insertarien en el marc de planificació sintàctica. El següent pas consistiria en l'especificació fonològica de les paraules funcionals i altres elements gramaticals, el que resultaria en una representació en el nivell fonètic. Finalment, aquesta representació es traduiria en una sèrie de característiques fonològiques que serien enviades a l'aparell articuladori (nivell articuladori).

Model de planificació de la parla de Garrett



Font: Garrett (1975, 1992)

Posteriorment s'han proposat models paral·lels de producció que consideren que els diferents processos o fases en la producció es porten a terme de manera simultània. La teoria d'activació expandida de l'accés lèxic de Dell (Dell, 1986) és la proposta més reeixida. Segons aquesta teoria, la planificació del missatge ocorreria simultàniament a l'ordenació dels diferents elements de l'oració, i també en paral·lel a la selecció de les paraules que volen dir-se i dels sons corresponents. A més a més, aquestes fases es portarien a terme de manera bidireccional, és a dir, que els processos superiors podrien influenciar els inferiors (*top-down*) i viceversa (*bottom-up*).

A partir de les diferents aportacions d'aquests i altres models, podem establir que el procés d'expressió o producció de la parla es porta a terme en aquestes fases:

1) Conceptualització. És la fase en què el subjecte ha de decidir el contingut del missatge que vol transmetre. El missatge és només una idea o un conjunt d'idees. Encara no té forma verbal. En aquesta fase el parlant activa diferents tipus d'informació (semàntica, episòdica, aspectes motivacionals, metes pròpies i alienes, etc.). A més a més, l'emissor ha de realitzar diferents tipus d'inferències:

a) L'adequació del missatge al nivell de coneixement de l'interlocutor sobre el tema de conversa.

b) Els aspectes pragmàtics que determinaran la forma lingüística final de la producció (el context, la situació, la relació amb els interlocutors, etc.).

2) **Formulació.** És la fase en què el missatge és transformat des de la idea conceptual fins a la forma lingüística. Aquesta fase es concreta en aquests nivells:

A) Codificació sintàctica. En aquest nivell es dota el missatge de l'estructura sintàctica o oracional. Segons diversos estudis, dos aspectes tindrien un paper actiu en el procés de traducció d'un missatge en una estructura sintàctica:

a) Les propietats semàntiques primitives. Fan referència a les representacions preverbals dels referents dels missatges (animacitat o inanimacitat).

b) Els papers temàtics. Un paper temàtic és el sentit o la funció semàntica que un complement té respecte al seu verb. S'han descrit diferents papers temàtics, però en podem destacar els següents:

- **Agent:** qui executa l'acció (*Joan corre*). Sintàcticament es correspon amb el subjecte.
- **Tema:** qui rep l'acció de manera directa (*Ell menja pomes*). Sintàcticament es correspon amb l'objecte directe.
- **Pacient:** qui rep l'acció i canvia en conseqüència (*La mare dóna el regal al nen*). Sintàcticament es correspon amb l'objecte directe.

Per tant, la idea es transformaria en una xarxa temàtica que aglutinaria tots els papers temàtics que conformaran l'oració.

No obstant això, no està clar si aquestes representacions gaudeixen o no d'especificació lineal (ordre determinat) o aquesta alineació passa en una fase posterior. Tanmateix, sembla que aquestes representacions funcionals podrien fer-se correspondre directament amb un nivell estructural en el qual sí existiria l'esmentada especificació lineal i, per tant, no hi haurien mecanismes o processos intermedis.

B) Selecció lèxica. És la fase en què, a partir de les idees que es volen comunicar, se seleccionen les paraules i la forma de les paraules amb les quals es farà. Una de les més influents teories sobre la manera com accedim al lèxic durant la producció és la teoria serial de l'accés lèxic de Levelt (1983), posteriorment actualitzada (Levelt, 2001). Segons el model, la fase de selecció lèxica es portaria a terme per dos sistemes que operarien de manera serial, la selecció lèxica i la codificació morfològica:

- **Selecció lèxica.** Consisteix en la selecció dels ítems apropiats del lèxic mental, és a dir, de les paraules concretes que s'utilitzaran. Segons Levelt, aquest procés comença amb l'activació del concepte que es vol transmetre (per exemple, el concepte de *gossa*). Levelt denomina aquestes representacions o conceptes lèxics com a *lemes*, que són bàsicament les descripcions sintàctiques dels ítems lèxics. Es tracta de representacions que es troben a

mitges entre les representacions semàntiques i les fonològiques i que, per tant, no contenen informació respecte als sons de les paraules.

- **Codificació morfològica.** Un cop s'han seleccionat els lemes, s'inicia la fase de codificació de la forma de la paraula. L'activació s'expandirà des del lema seleccionat fins als codis fonològics amb els quals el lema està connectat. Els codis fonològics recuperats seran aquells indicats per cada morfema (per exemple, el lema *casa* activarà dos codis fonològics: <gos> i <a>). A continuació, aquesta seqüència de codis fonològics es lletrejaran com a grups ordenats de segments fonològics (per exemple /g, o, s/ i /a/).

C) Codificació fonològica. És la fase en què es prepara la seqüència de gestos articuladoris o les seqüències de gestos i moviments corresponents a les síl·labes.

D) Prosòdia. És la fase en què es prepara la musicalitat del missatge, és a dir, l'accent, l'entonació i la velocitat de producció.

3) Articulació. És la fase en què el missatge formulat lingüísticament és enviat des de les àrees de planificació fins als músculs i estructures del sistema articuladori o fonoarticuladori perquè pugui ser articulat oralment.

2. L'adquisició del llenguatge oral

La llengua oral no s'aprèn a l'escola amb l'exclusivitat que ho fa la llengua escrita. Quan els nens accedeixen a l'escola ja saben comunicar-se oralment amb paraules i oracions simples. Per tant, el paper de l'escola no és el d'ensenyar-ne l'aprenentatge des de zero, com sí que passa amb la lectura o en l'escriptura. Per tant, per tal d'ajudar en el desenvolupament del llenguatge oral dels nens i millorar la seva capacitat de comprensió i producció, cal que tinguem ben present quin es el procés de desenvolupament típic que els nens segueixen i quines són les principals fites en cada moment del seu desenvolupament.

En l'aprenentatge de la llengua oral es poden distingir **dues etapes fonamentals**: l'etapa prelingüística i l'etapa lingüística. A més a més, dins l'etapa lingüística podem distingir les fases de les paraules aïllades o etapa holofràstica, la de la combinació de mots o la telegràfica, la de l'oració simple i la de les oracions compostes (vegeu la figura següent).

Etales en l'adquisició del llenguatge

0	6	12	18	24	32	36	42 mesos
Etapa prelingüística		Etapa lingüística					
		Paraules aïllades	Combinació mots		Oració simple Oracions compostes		

2.1. Etapa prelingüística

Els nadons, al poc de néixer, ja distingeixen la veu de la seva mare i l'idioma d'algú altre pel mode com sonen els sons de les paraules i atenent a les propietats rítmiques i melòdiques de la seva llengua. Els nens estan preparats per a aprendre qualsevol dels cent cinquanta sons que poden existir en les diferents llengües, però aquesta habilitat s'anirà perdent amb l'edat fins que només siguin capaços de distingir els sons de les llengües a les quals estan exposats. Per això a un nen xinès li costarà distingir el so /r/ de «rosa» senzillament perquè el tindrà assimilat al fonema /l/, o a un nen no exposat de petit al català li costarà pronunciar el fonema /z/ de «casa».

Els nens estan predisposats socialment i preparats per a buscar les experiències cognitives i lingüístiques que l'entorn els ofereix. La comunicació comença molt abans que el llenguatge. De fet, els nadons dins el ventre matern ja tenen l'òrgan sensorial auditiu completat al sisè mes, i setmanes abans de néixer ja perceben sons de la mare o de l'exterior. Durant les primeres setmanes els nadons ja es comuniquen expressant les seves necessitats (gana, set, malestar, etc.) produint gemecs, plors, i fins i tot cap el segon mes, rialles. Ara bé,

aquestes vocalitzacions són involuntàries i encara no lligades a l'aprenentatge del llenguatge. Entre el segon i el cinquè mes aproximadament, els nadons comencen a fer altres tipus de vocalitzacions una mica més complexes (per exemple, «aa», «ga»), que acabaran cap als sis mesos amb el que s'anomena *primer balboteig*, en què produiran síl·labes aïllades o també duplicades («ba-ba», «mama»). Practicar la producció de sons els ajudarà a veure com han de respirar, posar la musculatura, la llengua, etc., per a produir determinats sons, i la imitació i la pràctica els ajudarà a analitzar l'estructura dels sons. Cap als sis mesos el balboteig es va acostant als sons de la seva llengua o llengües i als vuit mesos aquest ja serà un balboteig comunicatiu. Progressivament, a mesura que es van establint les xarxes neuronals s'anirà sofisticant més la parla per acostar-se a la producció de les seves primeres paraules.

En tot aquest procés, el nen i l'adult estableixen des del primer moment un diàleg amb mirades, gestos, vocalitzacions i respostes que s'assembla a una comunicació intencional. Un exemple podria ser la «conversa» que ja es dona entre la mare i el nen en el moment de l'alletament o les rutines comunicatives com jocs d'intercanvis de rols «donar-rebre» o «mirar coses conjuntament». Un patró que es repeteix és que sovint l'adult interpreta conductes atzaroses o instintives dels nens com a conductes intencionals i els atorga aquesta condició tot fent que, a la llarga, el nen aprengui a relacionar aquella conducta amb una resposta de l'adult i la converteixi finalment en realment intencional. Això passa, per exemple, amb la interpretació d'intencionalitat en els primers plors. L'adult interpreta que el nen li està comunicant que té una incomoditat i reacciona intentant calmar la inquietud i així, amb la repetició d'aquestes conductes, el nen amb el temps aprendrà a fer-ho amb la intenció d'aconseguir quelcom. La intenció comunicativa en els infants sembla molt evident ja cap als vuit mesos d'edat, on demanen més activament amb mirades, gestos, crits i plors i on ja comprenen algunes paraules o expressions. La comprensió sempre anirà molt més endavant que la producció.

Els nens utilitzaran diferents estratègies per a aprendre el llenguatge com la mirada, assenyalar o imitar. Els adults els aniran ajudant fent una parla dirigida que consisteix en simplificar-la. La manera com els adults s'adrecen als nadons s'ha anomenat *parla dirigida als nens* (*baby talk* or *motherese*) i consisteix a parlar més lentament, de manera més aguda, exagerant l'entonació i pronunciant bé les paraules. Això ajudarà a fixar l'atenció, a segmentar la parla i a donar l'exposició necessària perquè l'infant faci primer la comprensió de les paraules i posteriorment les pugui dir. Els adults i educadors tenen un paper molt important en crear les bastides perquè el nen pugui fer l'aprenentatge en contextos d'atenció i joc conjunt, que fomentaran la intersubjectivitat entre nens, adults i entorn per a possibilitar negociar i compartir significats.

2.2. L'etapa lingüística

Durant aquesta etapa comença l'aprenentatge més formal del llenguatge.

Tot i que els ritmes d'adquisició poden variar i que els processos estan interrelacionats entre si, podem distingir les adquisicions i fites aconseguides dels diferents components del llenguatge:

2.2.1. La fonologia

Els primers sons que els nens faran són els nasals i oclusius com /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /g/ i els que més els hi costaran adquirir seran /ʎ/, i /r̄/ (vegeu la figura de l'adquisició dels fonemes segons edat). En primer lloc s'adquiriran els fonemes anteriors i posteriors i finalment els intermedis.

Adquisició de fonemes segons edat

Evolució en la correcta articulació dels ítems estudiats en funció del % de població que els produeix correctament, per edats.

■: 90 % ▣: 80 % ▤: 70 % ▥: 60 % □: 50 % o menys

Edats		Edats				
		3	4	5	6	7
Sons						
NASALS	m	■				
	n	■				
	ɲ	▥	▥	▤	▣	■
	ŋ	■				
		■				
OCCLUSIVES	p	■				
	t	■				
	k	■				
	b	■				
	d	▤	▤	■		
	g	■				
FRICATIVES	f	■				
	s	□	▥	▤	▤	▤
	z	□	▥	▥	▥	▤
	ʃ	▤	▣	▥	▥	▣
	ʒ	□	▥	▥	▥	▣
AFRICADES	tʃ	▣	■	▥	▥	▣
	dʒ	□	□	□	□	□
LÍQUIDES	l	■				
	λ	□	□	□	□	□
	r	▣	▣	■	▣	■
DIFTONGS	r̄	▣	▥	▣	▣	■
	<	■				
G R U P S	nas. + oclus.	■				
	nas. + fric.	■				
	(/s/ +) C(+ /s/)	▥	▥	▤	▤	▣
	triples	□	▥	▤	▤	▣
	C + /l/	▣	■	▣	■	
	C + /r/	▥	▣	▣	■	
lip. + C	□	▤	▣	■		

Font: Bosch (1984)

Enllaç d'interès

Per a saber-ne més sobre la nasal retrofleja podeu consultar la Viquipèdia: https://es.wikipedia.org/wiki/Nasal_retrofleja

Respecte a l'estructura sil·làbica, els nens comencen fent estructures tipus consonant-vocal (CV) i vocals (V), i posteriorment apareixen estructures més complexes –atacs (CCV) i nuclis (CCV)– i codes (CVC) (Bosch, 2004). A l'edat de quatre anys estan adquirides les síl·labes bàsiques de la llengua, tot i que les síl·labes més complexes (CVCC) no s'adquiriran fins als sis anys. Respecte a l'estructura de les paraules, a l'inici els nens fan monosíl·labs i bisíl·labs, cap als tres anys ja seran capaços de fer-ne de tres, i cap als quatre de quatre síl·labes. Es considera que a partir dels cinc ja són capaços de fer correctament síl·labes múltiples.

Els nens simplifiquen les paraules d'acord amb les seves possibilitats i habilitats de processament. Fan processos d'adaptació fonològica que consisteixen a substituir o ometre fonemes o síl·labes, reduir el nombre de síl·labes i simplificar grups consonàntics i diftongs, etc.:

Processos d'adaptació fonològica en el català

% nens	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
+50%	Semiconson. líquida Despalatalització Assimilacions Simpl. grups consonàntics Epètesi Absència de /r/	Semiconson. líquida Despalatalització Simpl. grups consonàntics Epètesi	Semiconson. líquida Despalatalització	Semiconson. líquida	Semiconson. líquida
40-50%	Insonorització Proníncia de la llengua Africació Coalescència	Assimilacions	Simpl. grups consonàntics Epètesi	Epètesi	Epètesi
30-40%	Lateralització /r/	Insonorització Africació Proníncia de llengua	Africació	Despalatalització	
20-30%	Frontalització Reducció diftongs Oclusivització Absència lateral Omissió síl·laba àtona inic.	Absència /r/ Coalescència	Assimilacions Insonorització O. Cons Final	Insonorització Africació	Despalatalització Africació
10-20%	Posteriorització Absència /r/ Palatalització /d/ → líquida Omissió consonant final Omissió consonant inicial Omissió consonant intervoc.	Oclusivització Frontalització Posteriorització Absència lateral Lateralització /r/ Absència /r/ Metàtesi	Absència lateral Frontalització Posteriorització Proníncia de la llengua Absència /r/ Coalescència	Assimilacions Simpl. grup consonàntic Proníncia llengua Coalescència	Insonorització Simpl. grup consonàntic Proníncia llengua
- 10%	Fricació oclusives Pèrdua d'africació Aspiració /s/ Sonorització Semiconsonantització /l/ /r/ Posteriorització /r/ / Desvelarització Semiconsonan. fricatives Lateralització fricatives	Palatalització fricatives Omissió consonant final Omissió conson. inicial Omissió conson. intervoc. Omissió síl·laba àt. inicial Reducció diftongs Metàtesi Fricació oclusives Pèrdua d'africació Aspiració /s/ Sonorització Semiconsonan. /l/ /r/ Posteriorització /r/ / Desvelarització Semiconsonan. fricatives Lateralització fricatives	Fricació oclusives Pèrdua d'africació Oclusivització Sonorització Semiconsonan. /l/ /r/ Lateralització /r/ Absència /r/ Posteriorització /r/ /d/ → líquida Desvelarització Lateralització fricatives Omissió conson. inicial Omissió síl·laba àt. inicial Reducció diftongs Metàtesi Palatalització fricatives	Fricació oclusives Frontalització Posteriorització Oclusivització Sonorització Semiconsonan. /l/ /r/ Lateralització /r/ Absència /r/ Absència lateral Posteriorització /r/ /d/ → líquida Desvelarització Lateralització fricatives Metàtesi Palatalització fricatives	Fricació oclusives Frontalització Posteriorització Palatalització fricatives Sonorització Semiconsonan. /l/ /r/ Lateralització /r/ Absència /r/ /d/ → líquida Desvelarització Lateralització fricatives Assimilacions Coalescència Metàtesi

Font: Bosch (1987)

Processos d'adaptació fonològica segons edats

	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys
Processos de simplificació usuals per l'edat	<ul style="list-style-type: none"> - Omissió sil·laba àtona inicial - Assimilació regressiva - Reducció diftongs - Red. grups cons. - Omissió coda - Epèntesi atac - Semiconsonantització - Absència vibrant múltiple - Insonorització 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció grups consonàntics - Omissió coda - Epèntesi atac - Semiconsonantització - Insonorització (fricatives i africades) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció grups consonàntics finals - Epèntesi atac - Semiconsonantització (') - Insonorització (fricatives i africades) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció grups consonàntics finals - Semiconsonantització(') - Insonorització (fricatives i africades)
Processos de simplificació molt poc freqüents per l'edat	<ul style="list-style-type: none"> - Omissió sil·laba àtona final. - Metètesi sil·làbica - Reduplicació - Fricatització - Pèrdua lateralitat 	<i>Ets de les edats anteriors, més:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Omissió sil·laba àtona mitja - Metètesi paraula - Assimilació progressiva - Omissió grups cons - Omissió atac - Epèntesi grups cons - Coalescència diftongs - Coalescència grups - Anteriorització - Palatalització - Despalatalització - Oclusivització - Fricació - Pèrdua africació - Africació - Absència vibrant simple - Sonorització 	<i>Ets de les edats anteriors, més:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Substitució a líquida - Absència vibrant simple - Lateralització vibrant simple 	<i>Ets de les edats anteriors, més:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Nasalització (codes)

Font: Aguilar i Serra (2004)

2.2.2. El lèxic

Tot i que el curs del desenvolupament del llenguatge varia d'un nen a un altre, les primeres paraules apareixen entorn a l'any. Es diferenciaren dels balboteigs perquè en aquest cas les paraules ja seran consistents amb un referent o significat i més estables. Tot i així, la seva realització no serà encara com l'adult ja que ometran, simplificaran o substituiran fonemes, però cada vegada aniran fent més adquisicions fonològiques que permetran acostar-se a la pronunciació adulta.

El primer lèxic estarà compost majoritàriament per noms (objectes habituals, persones) i en menys mesura per verbs, adjectius, adverbis, articles, preposicions i mots socials. Aquesta primera etapa els mots seran aïllats o algunes vegades junts amb altres paraules, però que aprendran com una sola («jatà»).

Comprensió i producció de paraules entre un i dos anys i l'explosió lèxica

Edat	Comprensió	Producció
13 mesos	110 mots	10 mots
16/17 mesos	180 mots	50 mots
24 mesos	—	310 mots

Font: Adaptat de Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick i Reilly (1993)

Cap als divuit mesos d'edat la majoria dels nens augmenten de manera molt important el seu vocabulari, en l'estadi que es coneix com l'explosió lèxica. Aquesta explosió coincideix amb l'*insight designatiu*, que comporta la presa de consciència que totes les coses tenen un nom.

En aquest període, els nens començaran a aprendre unes nou paraules noves cada dia, encara que després hauran d'anar refinant a què es refereixen exactament i acabar de completar-ne els trets semàntics. En aquest moment es poden produir errors de sobreentendre el significat, com en el cas d'anomenar «papa» a tots els homes o bé d'infraentendre el significat i dir «gat» només al seu gat.

Des dels divuit mesos i sobretot cap als dos anys els nens ja comencen a ajuntar paraules. Al període de combinació de mots també s'anomena parla telegràfica, perquè és una parla simplificada amb només les paraules més importants, ometent paraules funció (articles, preposicions, etc.) i ajuntant paraules amb pes semàntic com noms i verbs i adjectius. Brown (1973) va veure que la majoria de les combinacions de paraules en aquestes edats pertanyien a algun patró com els següents:

Relacions semàntiques en les primeres combinacions de paraules

Nominació	«això cotxe»
Recurrència	«altre conte»
No existència	«no Ariadna»
Agent-acció	«Aina balla»
Acció-objecte	«mira el cotxe»
Agent-objecte	«jo una pupa»
Acció-locatiu	«aquí a nonon»
Entitat-locatiu	«a Abril aquí»
Entitat-atribut	«elefant gros»
Posseït-posseïdor	«a ull a Maria»

Aquesta etapa coincideix amb el desenvolupament del joc simbòlic, que també s'ha relacionat amb la funció simbòlica en el sentit que aquestes activitats del nen també estan representant una realitat com ho fan les paraules amb els seus referents. S'ha vist que està relacionat amb l'aprenentatge d'idiomes i la seva absència és un marcador de retard en el desenvolupament del llenguatge (Jones i Smith, 2005).

2.2.3. La morfosintaxi

Dels dos cap als tres anys d'edat els nens aniran complexificant aquesta combinació de mots, acostant-se a la frase simple. Ja estaran fent preguntes com «què és?» o «qui és?», que els ajudarà a anar aprenent més paraules i estructures. Als tres anys fan frases simples i fins i tot alguna frase complexa parcial. Seran capaços de posar el subjecte, el verb i complements en frases senzilles, fer afirmacions i negacions. En aquesta edat ja tenen un vocabulari més ampli i els recursos gramaticals més bàsics apresos.

Aprendre que les paraules també varien i que poden concordar unes amb altres i que tenen diferents funcions i jerarquies entre elles és un dels aprenentatges més difícils d'aquesta etapa.

Cap als dos anys comencen a adquirir morfologia de la llengua tant de tipus flexiu com derivacional, i comencen a usar paraules funció.

Les paraules funció, que acostumen a ser paraules curtes i sense pes semàntic, comencen a produir-se com a partícules vocàliques neutres (en anglès anomenades *schwa*), en què els nens comencen a posar una «a» davant paraules fent les funcions d'articles, preposicions, pronoms, etc. Per exemple: «a cotxe» «a mama».

Seqüència d'adquisició de les paraules funció i dels primers morfemes en català i castellà. Aparici, Díaz i Cortés (1996)

Ordre	Descripció	Català	Castellà
1	3a persona del plural		x
2	Gènere	x	x
3	Plural	x	x
4	Article	x	x
5	Infinitiu, present i pretèrit perfet	x	x
6	Preposició a	x	x
7	Clític reflexiu	x	x
8	Clític en 1a persona del plural		x
9	Possessiu en 1a persona del singular	x	

Font: Serra et al. (2000)

Respecte a la morfologia nominal, els morfemes de nombre i gènere s'aprenen cap als dos anys i mig, tot i que continuaran fent errades de concordança. Respecte al verb, primer començaran a fer formes verbals centrades en *l'aquí* i *l'ara* (presents i contextualitzades) i, a poc a poc, aniran introduint el passat i el futur. El mateix passarà quant a les persones, primer començaran per la primera persona (i de vegades la tercera per a referir-se a ells mateixos) i la segona persona, i posteriorment introduiran el plural. En aquesta etapa faran errors en els morfemes i també en la concordança. Concretament, fan errades de sobrerregularització que consisteixen a regularitzar formes irregulars. És a dir, els nens ja apliquen regles gramaticals però encara no han après les excepcions de la llengua. És el cas de les formes «s'ha morit», «ho ha obrit», o «ha creixut». Moltes vegades hi ha un desenvolupament en U invertida en el sentit

que primer ho fan correctament de manera imitativa o memorística, després fan aquestes errades ja que apliquen les regles dels casos regulars als irregulars. I, finalment, tornen a fer-ho bé perquè ja coneixen les excepcions de les regles.

Una mesura que s'utilitza per a analitzar el desenvolupament morfosintàctic és comptar les paraules o morfemes per oració o producció feta. D'aquest índex se'n diu Longitud Mitjana de l'Enunciat (LME), i es pot calcular per paraules o també per morfemes. De manera general, es pot dir que cap a l'any d'edat la mitjana de paraules per producció és entorn a 1 i cap als quatre anys entorn a les 4,5 paraules.

2.2.4. El desenvolupament conversacional, discursiu i pragmàtic

La conversa implica planificar el discurs, crear lligams entre les frases, iniciar, mantenir i finalitzar una conversa, ser pragmàticament apropiat al context de la conversa i saber donar *feedback* al seu interlocutor. Per a ser un bon interlocutor cal ser cooperatiu en la comunicació i una adquisició molt important relacionada amb això i amb la cognició en general serà la teoria de la ment. És a dir, saber que els altres també pensen, senten, creuen, etc. La teoria de la ment ajudarà el nen a comprendre els sentiments i els pensaments dels altres, així com a saber prendre perspectives diverses.

Cap als quatre o cinc anys ja faran oracions compostes (substantives, coordinades, causals, relatives, causals, modals, condicionals, temporals, etc.), començaran a fer un discurs connectat amb les primeres narracions i començaran a entendre missatges no literals (per exemple, pots tancar la porta?). Cap als sis o set anys ja utilitzaran el llenguatge menys literalment, comprendran acudits, endevinalles, metàfores, frases fetes i refranys. La narració serà més complexa i podran fer històries o narracions parcialment connectades. No serà cap als set-nou anys que ja faran un text global (coherent) i molt més connectat (cohesió), i als deu o dotze anys narraran amb un alt grau de coherència i cohesió en el discurs.

Evolució típica del llenguatge

	0-1 any	1-2 anys	2-3 anys	3-4 anys	4-5 anys	5-6 anys	6-7 anys
Fonètica i fonologia			Articulen correctament m, n, ɲ, p t, k, b, g, f, l.	Articulen correctament tʃ i consonant+l	Articulen correctament d, ʃ, r	Articulen correctament consonant+r	Articulen correctament ʃ, i ʀ
	Estructures de síl·laba V, CV		Estructures de síl·laba VV, VVC	Estructures de síl·laba CVW, WVCC, CCWVC, WVCC, CVC, CCVC	Estructures de síl·laba CVC, CCWCC, CCVCC		Desenvolupament fonètic complet

	0-1 any	1-2 anys	2-3 anys	3-4 anys	4-5 anys	5-6 anys	6-7 anys
Lèxic	Prime-res pa-raules	Vocabulari de 25 a 30 paraules					
				Vocabulari d'unes 500 paraules			
Morfo-sintaxi		Present (3ps, 1apl), imperatiu, infinitiu. Combinació de mots. Interrogatives què?, on?	Present indicatiu (2aps, 1pp, 3pp). Oracions simples, futur simple, imperatiu negat de subjuntiu (ex. «no vinguis»), pret. imperfet, perfet. Oracions de 3 a 5 paraules. Oracions coordinades, substantives, relatives i finals. Interrogatives qui?, com?, per què?, quin/a? quan?		Condicional, subjuntiu (no imperatiu negat). Oracions relatives amb nexes diferents de «que», relatives de subjuntiu, comparatives, concessives, consecutives, locatives, temporals amb subjuntiu+futur («Quan vingui la mama aniré»), condicionals amb passat de subjuntiu+condicional («Si anés al parc jugaria»)		
Narració			2-3 anys Utilitza el llenguatge oral per a explicar el que fa, el que vol, el que li passa		Descripció de fets aïllats		Narracions parcialment connectades

3. L'ensenyament del llenguatge oral a l'escola

Com ja hem vist anteriorment, el llenguatge oral s'adquireix, en primera instància, fonamentalment a l'àmbit familiar. Des d'abans del naixement, el nadó està exposat als sons lingüístics. Un cop vinguts al món, la interacció amb els pares és fonamental en el desenvolupament del repertori fonològic i lèxic, així com del gramatical. Els nens, un cop inicien el seu període d'escolarització, tant si ho fan en la fase no obligatòria als tres anys, com en l'inici de la fase obligatòria, als sis anys, ja presenten un nivell de competència comunicativa en llengua oral considerable. Això no passa en altres modalitats com la lectura o l'escriptura, en què l'inici del seu aprenentatge es fa a l'escola. Per tant, l'escola rep els nens amb una considerable competència oral i ha d'acompanyar, impulsar i donar criteris d'acuracitat per a poder ampliar aquesta competència. En els següents apartats abordarem l'enfocament que l'escola ha de donar al treball de la llengua oral.

3.1. La competència comunicativa en llengua oral

L'ensenyament de la llengua oral té com a finalitat ensenyar a usar la llengua oral.

Ara bé, com podem valorar si la llengua oral s'usa de manera correcta. Des d'un enfocament estructuralista o formal (Chomsky, 1957; 1965), dominar la llengua oral comportava usar-la amb correcció lingüística, és a dir, seguint les regles gramaticals. Però, com ja hem comentat, parlar és un acte social que es porta a terme en un lloc i un espai i amb uns objectius determinats. Per tant, per tal de comunicar-nos de la manera més efectiva possible i poder transmetre i influir en els nostres interlocutors, cal posar en marxa moltes més habilitats que únicament i exclusivament la correcció gramatical de les nostres produccions. En aquest sentit, Hymes (1971, 1972) va introduir el concepte de *competència comunicativa*, que va definir com

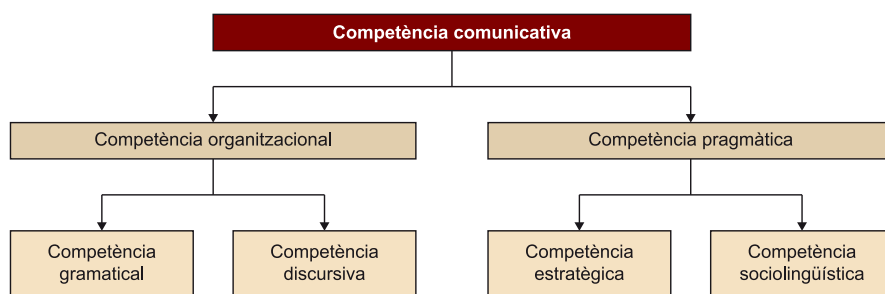
«allò que un parlant necessita saber per a comunicar-se de manera eficaç en contextos culturalment significants».

Aquest concepte ha estat posteriorment molt treballat en l'àmbit de l'aprenentatge de segones llengües. En aquesta línia, Canale i Swain (1980) van plantejar que la competència comunicativa incloïa el coneixement dels principis gramaticals bàsics (competència gramatical), el coneixement de com el llenguatge s'utilitza en contextos socials per a dur a terme les funcions comunicatives (competència sociolingüística) i el coneixement de com les ex-

pressions i funcions comunicatives es poden combinar d'acord amb el principi del discurs. La figura següent recull els principals components que els autors van considerar que inclou la competència comunicativa d'una llengua:

- La competència gramatical es refereix a les regles de la gramàtica de l'oració i la gramàtica de l'oració semàntica.
- La competència discursiva inclou la combinació de les formes gramaticals i dels significats per a aconseguir un text coherent i cohesionat.
- La competència estratègica es compon d'estratègies comunicatives verbals i no verbals que s'utilitzen per a compensar les interrupcions en la comunicació a causa de factors de rendiment o de la competència gramatical o sociolingüística insuficient.
- La competència sociolingüística inclou normes socioculturals per a determinar el significat social i l'adequació d'una sola frase o enunciat. També inclou les regles del discurs per a la determinació de la cohesió i la coherència dels grups d'enunciats.

Model de la competència lingüística de Canale i Swain (1980)



3.2. Enfocaments de l'ensenyament del llenguatge oral a l'escola

L'ensenyament del llenguatge oral ha estat molt vinculat a la concepció imperant que la lingüística ha anat tenint en diferents moments. En aquest sentit, la lingüística estructural va propiciar un enfocament de la llengua oral focalitzat en l'ensenyament dels aspectes formals del llenguatge. Avui en dia, però, la llengua oral té una concepció més interactiva i social i, per això, s'opta per un enfocament més comunicatiu del llenguatge. Aquest punt de vista confereix molta importància a l'aprenentatge dels usos del llenguatge en contextos d'interacció social, i subratlla la importància de les característiques de les ajudes que els adults proporcionen als nens en entorns naturals com la família i l'escola per al desenvolupament del seu llenguatge oral. D'aquesta manera, el llenguatge oral es desenvolupa en el marc de les interaccions que els nens mantenen amb els educadors i educadores.

Sobre aquesta perspectiva, l'Escala de Valoració del Llenguatge Oral (EVALOE, Gràcia, Benítez, Vega i Domeniconi, 2015) permet valorar els processos d'interacció en l'ensenyament del llenguatge oral. L'EVALOE se centra en la metodologia conversacional que persegueix el domini d'habilitats com l'expressió i comprensió de la conversa. El treball se centra a valorar i optimitzar tots els aspectes contextuais i organitzatius que contribueixen a una gestió coparticipativa de la conversa:

- Context i gestió de la comunicació: en aquesta àrea s'inclou tant el context físic com social de l'aula. És a dir, el treball se centra en la manera com el docent disposa el mobiliari, com es distribueixen els alumnes en l'aula i com es posiciona ell mateix com a element clau. En aquest sentit, es destaquen les següents estratègies:
 - La distribució de les taules i les cadires en cercle tant les dels alumnes com la del mestre afavorirà que els nens es vegin i puguin iniciar converses entre ells sobre continguts escolars.
 - L'establiment de normes de comunicació i en especial aquelles que contribueixin a l'autoregulació de la conversa per part dels propis alumnes i que afavoreixin la configuració de l'aula com un espai obert de diàleg.
 - Les estratègies docents que facilitin l'inici d'interaccions comunicatives, el respecte pels torns i la valoració de totes les intervencions.
 - L'ús d'estratègies que potenciïn la participació de tots els alumnes en totes les converses, no des de l'obligació de fer-ho sinó amb el foment de compartir el propi punt de vista com un estímul o repte en un clima de confiança.
- Disseny instruccional: en aquesta àrea es parteix de la consideració de la llengua oral com una competència que cal desenvolupar. Per tant, s'han de plantejar uns objectius, continguts, activitats i una proposta d'avaluació que han d'estar inclosos en la programació de cada matèria i han de ser explícits a classe.
- Funcions comunicatives i estratègies: en aquesta àrea s'inclouen totes les estratègies que tenen com a principal finalitat ajudar els alumnes a utilitzar les funcions comunicatives de la manera més diversificada possible, en contextos i situacions diferents. D'aquesta manera, en acabar l'educació primària, els alumnes haurien d'haver assolit una competència pragmàtica que els permetés preguntar, demanar explicacions, fer demandes d'informació, qüestionar, plantejar dubtes, argumentar, rebatre i reflexionar sobre el llenguatge en diferents contextos i amb diferents persones.

Des d'una perspectiva similar, Vilà i Castellà (2014) proposen els següents criteris didàctics per a l'ensenyament del discurs oral:

- Donar classes que siguin autèntiques experiències de vida i que aportin seguretat i confiança.
- Explotar la motivació i el treball cooperatiu.
- Crear a l'aula situacions reals o versemblants de comunicació en una àmplia varietat de gèneres.
- Planificar les classes orals amb un cert grau de dificultat i analitzar discursos modèlics de bons oradors.
- Interrelacionar la llengua oral i escrita i fomentar la reflexió metalingüística i metadiscursiva a partir d'elles.
- Centrar l'esforç didàctic en la planificació del discurs, practicant de manera focalitzada aspectes concrets durant la fase de preparació i elaboració i efectuant una doble planificació didàctica de la parla i la seva escolta.

Com es pot apreciar, per tal de treballar la llengua oral cal planificar, organitzar i sistematitzar el treball que es porta a terme tant a l'aula com als altres espais escolars, amb l'objectiu d'oferir un model de llenguatge acurat i que proporcioni el màxim d'oportunitats comunicatives als nens.

3.3. Estratègies per a la millora comunicativa oral

Partint d'aquesta perspectiva sociointeractiva del llenguatge, hi ha tot un seguit d'estratègies que tenen com a finalitat la millora de la capacitat comunicativa del nen. Es tracta d'una sèrie d'estratègies que s'apliquen en la situació d'interacció amb el nen per tal d'afavorir que millori en les seves produccions. D'acord amb el llibre *L'ús del llenguatge a l'escola* (Departament d'Educació, 2004) aquestes estratègies es poden classificar d'aquesta manera:

1) **Estratègies per a potenciar l'ajust i la comunicació.** Aquestes estratègies fan referència al paper simètric de l'adult i de l'alumne, ja que al primer li correspon l'organització del context de la comunicació, és a dir, l'adequació dels aspectes físics, materials i socials. Aquestes estratègies es poden dividir en tres apartats:

a) Estratègies relatives a les característiques físiques de l'entorn:

- Adequar l'entorn cercant els horaris i els espais adients.
- Seleccionar els materials curriculars seguint la iniciativa de l'alumne.
- Adoptar una proximitat física que permeti copsar els senyals comunicatius i agiliti la intervenció.

b) Estratègies relatives als aspectes socials del context:

- Mantenir una actitud acollidora.
- Integrar l'alumne amb dificultats de llenguatge amb els seus companys.
- Mantenir unes expectatives realistes i valorar els avenços que es produeixen.
- Crear rutines interactives.

c) Estratègies d'ajustament del llenguatge dirigit als alumnes:

- Ajustar el lèxic a les possibilitats de l'alumne.
- Utilitzar enunciats breus i d'estructura senzilla.
- Parlar a poc a poc.
- Introduir pauses i esperes estructurades.
- Emprar una entonació càlida i acollidora.
- Utilitzar recursos paralingüístics.

2) Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa. Aquestes estratègies ajuden l'alumne en els diferents aspectes de gestió de la conversa. En la gestió de la conversa participen tant aspectes relatius a l'estructura formal com de la seva fluïdesa. En relació amb l'estructura formal, les estratègies cerquen l'equilibri i la densitat dels torns de parla. Respecte a la fluïdesa, l'objectiu és aconseguir una millora en la gestió sobre qui i com inicia, manté i tanca els torns de parla i la regulació del flux comunicatiu. Per a més informació sobre aquestes estratègies vegeu Sánchez-Cano (1999).

3) Estratègies d'ajuda perquè participi en la conversa. Aquestes estratègies tenen com a finalitat que el nen iniciï o augmenti la seva participació en la conversa. Seguidament es recullen diferents objectius i algunes estratègies per assolir-ho:

a) Objectiu: participar en el seu torn de conversa i incrementar la seva participació oral. **Estratègies:**

- Oferir indicadors verbals i gestuals per començar el torn de l'alumne.
- Esperar la resposta de l'alumne amb un somriure, movent el cap, etc.
- Fer les pauses necessàries perquè l'alumne tingui temps de respondre.
- Fer preguntes obertes perquè el nen es pugui esplaiar en la resposta.
- Deixar la frase inacabada perquè l'acabi l'alumne.

b) Objectiu: tendir a una densitat de torn similar entre docent i alumne. **Estratègies:**

- Reduir la densitat de les intervencions, evitant explicacions excessives.

c) Objectiu: afavorir la iniciativa de torn de l'alumne. **Estratègies:**

- Donar oportunitats perquè sigui l'alumne qui triï el tema de la conversa.
- Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa en la conversa mitjançant l'ús adequat de l'espera i el silenci.

d) Objectiu: mantenir diversos torns de conversa sobre un mateix tema. Estratègies:

- Estirar un tema mitjançant preguntes o expressions genèriques.

4) Estratègies educatives d'interacció verbal. Aquestes són estratègies d'intervenció lingüística que fan referència a la informació de retorn (*feedback*), que els docents poden utilitzar en les seves interaccions verbals amb els nens per a la millora de la seva expressió. Entre aquestes estratègies s'hi inclouen les següents:

a) **Sobreinterpretació:** consisteix a atribuir significat a les actuacions verbals i no verbals de l'infant. Es tracta, per tant, que el docent interpreti els gestos, mirades, moviments, o produccions verbals intel·ligibles com a paraules o frases amb una intencionalitat comunicativa que, potser, no tenen. Per tant, l'adult actua com si l'infant hagués dit, fet o expressat alguna cosa i a partir d'aquí es crea una situació comunicativa.

b) **Expressions valoratives:** consisteix a donar *feedback* a l'alumne respecte a l'acceptació de les seves expressions lingüístiques i comunicatives. Aquestes expressions poden ser d'elogi i confirmació o valoracions negatives. Les primeres són expressions que valoren el seu intent comunicatiu i que, deixant de banda la qualitat de l'execució, contribueixen i reforcen que l'infant es continui comunicant. Són expressions com: *molt bé, això mateix, és clar que sí, m'agrada molt, estic molt contenta*, etc. Les negatives, per la seva banda, tenen la finalitat de desaprovar l'expressió verbal de l'infant amb la intenció que s'adoni d'allò que no diu bé.

c) **Imitacions idèntiques:** consisteix a repetir la producció del nen, tota o en part, corregint aquells aspectes erronis de l'infant o bé per a reforçar aquelles produccions correctes que cal integrar. La imitació de l'adult és especialment útil per al nen quan produeix correctament trets d'interès per a ser emfatitzats.

d) **Expansions:** consisteix a reelaborar l'enunciat del nen afegint-hi elements mitjançant preguntes, usant transicions naturals de tipus temporal (llavors, després, primer), causals (perquè, llavors), adverses (però, excepte, llavors), condicionals (si, en el cas) i espacials (en, a prop, entre).

e) **Reformulacions:** consisteix a refer, corregir, la producció del nen seguint l'objectiu que cal treballar. S'usa quan el nen és capaç de produir l'objectiu però falla, o el produeix de manera inadequada en la conversa. Amb aquesta estra-

tègia el nen s'interessa per la seva producció en la conversa, per tant, el nen es motiva per modificar la producció, mantenir la conversa i rebre l'atenció de l'adult. Hi ha diferents modalitats:

f) Interrupcions i acumulacions: interrompre amb l'ús d'una titella o ninot que «no entén bé el que estàs dient».

- Modificar oracions.
- Sol·licitud de correcció completa.
- Sol·licitud de repetició de l'error.
- Sol·licitud d'autocorrecció: «Això és correcte?», «digues-m'ho correctament».
- Escollir entre opcions.
- Dubte contingent.
- Sol·licitud de repetició.
- Sol·licitud d'expansió.
- Canvi de direcció: repetir la producció del nen i finalitzar-la amb un *i...* per informació addicional, o un *però* pel contrari.

g) Modelar: consisteix a proporcionar un model o exemple correcte al nen de la producció lingüística que es pretén que aprengui i integri.

h) Sostenir: consisteix a enfocar tota l'atenció en el nen quan aquest comença o respon a alguna indicació, creant focus d'atenció conjunta al tòpic del nen. Un cop que el nen ha establert el tòpic, s'actua per a mantenir i continuar la conversa. Per això cal fer-li veure amb la nostra mirada que el que ha dit està bé (de manera no verbal) i donar-li senyals com ara assentir amb el cap, o verbalitzar «uh-hum».

3.4. El llenguatge oral a l'educació infantil

L'objectiu fonamental a l'educació infantil és que els nens puguin desenvolupar la seva llengua oral per poder expressar i comunicar idees i sentiments; relatar fets i vivències, verbalitzar el que pensen o imaginen o desitgen, regular la pròpia conducta i la dels altres i participar en la solució de conflictes.

En tota l'escolarització, però especialment a l'educació infantil, és molt important el modelatge de la llengua que el docent dona als nens. La correcció lingüística així com la manera com usa la llengua per a relacionar-se amb els altres tindrà una gran influència en els nens, que imitaran moltes de les expressions i actituds del docent. Per tant, en qualsevol situació, activitat o acte, els docents han de mantenir l'autoexigència ben alta ja que els ulls dels nens estan en tot moment fixant-se en ells.

De la mateixa manera, també és molt important que a l'aula es creï un ambient amb condicions favorables perquè els nens es puguin expressar amb llibertat. És a dir, que es faciliti que tots tinguin el seu espai per a poder-se expressar i que ho facin sense cap tipus de complex ni por. Per tant, el docent prendrà una actitud d'escolta activa que fomenti la comunicació oral i que doni la paraula a tots els nens. D'aquesta manera, s'establirà una relació positiva en el grup que predisposarà al fet que les decisions que hagin de prendre i els conflictes es resolguin de manera dialogada entre tots.

Partint d'un ambient que propiciï la comunicació i amb uns docents oberts a que tothom pugui expressar-se, ara cal que ens plantejem què és el que cal que desenvolupin els nens d'educació infantil. Bigas i Corregig (2008) proposen centrar-se en el desenvolupament d'aquestes tres funcions:

1) **La funció comunicativa.** El llenguatge com a eina fonamental de comunicació i expressió d'idees, desitjos i vivències. El seu desenvolupament es portarà a terme amb la creació de situacions en què els nens hagin de comunicar informacions, exposar idees, expressar sentiments, preguntar, respondre, expressar vivències pròpies utilitzant formes de llenguatge descontextualitzat, explicar històries inventades, expressar sentiments d'alegria, pena, dolor, incomprensió, ràbia; donar ordres i manar.

2) **La funció representativa.** El llenguatge com a capacitat per a representar el món, categoritzar-lo i entendre'l. El seu desenvolupament es propiciarà ajudant a l'organització de les tasques i organitzant les pròpies accions; categoritzant i descrivint la realitat; analitzant i sintetitzant; descrivint amb detall i precisió objectes, persones i fets; donant la pròpia opinió i els arguments que la sustenten; planificar verbalment què s'haurà de desenvolupar en alguna activitat de joc.

3) **La funció lúdica.** El llenguatge com a eina de creació i recreació. Per a desenvolupar-la cal que els nens juguin amb i a través del llenguatge i que experimentin situacions en què el llenguatge és un element de relació amb els altres plaent i agradable.

El desenvolupament d'aquestes funcions del llenguatge es portarà a terme amb el treball dels diferents àmbits i situacions en les quals es desenvolupa la programació educativa a l'aula i que podem classificar en:

1) **El treball d'hàbits i rutines.** Els hàbits i les rutines són actes repetitius que s'interioritzen com un costum, de forma que es porten a terme de manera sistemàtica. Els hàbits i les rutines són fonamentals en l'educació infantil, ja que afavoreixen l'autonomia i la socialització dels nens i contribueixen a la millora de la seva conducta i comportament. A l'escola es treballen diferents tipus d'hàbits i rutines:

- **Hàbits i rutines de socialització.** Es tracta d'hàbits i rutines vinculats amb la manera de relacionar-se entre els nens. Es treballen hàbits de respecte als altres, de compliment de les normes.
- **Hàbits i rutines d'autonomia i higiene.** Es tracta d'hàbits i rutines relacionades amb la cura personal i el seu desenvolupament autònom. Es treballen hàbits de neteja, alimentació i vestimenta.
- **Hàbits i rutines de treball.** Es tracta d'hàbits i rutines de cura i manteniment dels materials, ús correcte dels estris de treball, acceptació de les normes, esforç i constància en l'elaboració de les tasques.
- **Hàbits i rutines d'ordre.** Es tracta d'hàbits i rutines com recollir i endreçar el material, guardar les pertinences personals, les sortides i les entrades.

Aquests hàbits, a banda de desenvolupar conductes i comportaments, són també una oportunitat magnífica per a treballar l'aprenentatge de fórmules lingüístiques convencionals (saludar, disculpar-se, perdonar, donar les gràcies, etc.); conèixer i ampliar vocabulari i les expressions verbals (noms d'eines, de materials, d'aliments, expressions populars o aforismes, etc.), així com habilitats bàsiques de la conversa (tenir iniciatives, escoltar i respectar els torns de parla, etc.).

2) Els racons i tallers. Els racons són espais de l'aula dedicats temàticament a diferents activitats (grafisme, càlcul, expressió oral, etc.) o capacitats (experimentació, raonament lògic, observació, etc.), que compten amb diferents materials per al seu treball i que el nen tria per a treballar de manera autònoma durant un temps determinat pel docent. Els tallers, per la seva banda, són un conjunt d'activitats estructurades que es porten a terme entorn a un tema o eix vertebrador i que tenen un objectiu determinat.

Els racons i els tallers són una oportunitat magnífica per a treballar la llengua oral. Es poden organitzar diferents racons com el racó dels sons, on es treballi l'articulació i la discriminació dels sons de la parla; el racó dels contes, on puguin mirar i explicar-se els uns als altres petits relats; o el racó de les paraules i les expressions, on poden millorar el vocabulari i la seva expressió. Els tallers poden dedicar-se a moltes temàtiques que afavoreixin l'expressió i la comprensió oral. Es poden organitzar tallers de lectura i creació de contes (amb els quals aprenguin noves paraules; a estructurar el discurs oral: presentació, nus i desenllaç; etc.); d'expressió dramàtica (amb els quals els nens aprenguin a prendre consciència de la respiració, a vocalitzar i a fer diferents tons de veu); o simplement d'expressió oral (on treballin l'audició, la respiració i l'articulació, així com els diferents components de la llengua oral); etc.

3) Les unitats temàtiques, centres d'interès, projectes o problemes. Són diferents maneres d'organitzar continguts clau del currículum i que els nens porten a terme de manera continuada durant diferents setmanes. Generalment

s'organitzen al voltant d'una temàtica que és molt atractiva per als nens i que permet portar a terme un treball de manera globalitzada de diferents continguts curriculars. Molts cops es vinculen també als pares o a diferents agents de la comunitat, que participen aportant fonts documentals, vistes d'experts o l'organització d'activitats.

Aquestes unitats de programació han de planificar-se tenint en compte la importància de la llengua oral i planificant diferents situacions i activitats per a la seva millora i aprenentatge. El desenvolupament de l'expressió i comprensió de la llengua és un dels principals objectius. Per tant, serà molt important crear situacions on el nen hagi de descriure, narrar i conversar.

4) Sortides, festes i activitats d'esbarjo. Són activitats puntuals que es porten a terme de manera extraordinària per a treballar, celebrar o commemorar algun aspecte concret. Les sortides permeten als nens sortir de l'escola per a conèixer en primera persona un lloc amb una finalitat determinada relacionada amb el treball que es fa a l'aula. Les festes i les activitats d'esbarjo, en canvi, es porten a terme a l'escola i són activitats que tenen una finalitat lúdica.

Aquestes activitats poden aprofitar-se per a poder augmentar el vocabulari i fer petits exercicis d'expressió oral (fer propostes de pregons per a carnestoltes; treballar la poesia per Sant Jordi, etc.).

En tots aquests elements en què s'organitza el treball de l'aula s'han de treballar diferents habilitats i competències de la llengua oral. A l'educació infantil hi ha un seguit d'activitats que són especialment adequades per al treball de la llengua i que poden incloure's en aquests àmbits i situacions en les quals es desenvolupa la programació educativa:

1) El joc. El joc és una activitat que té un gran potencial formatiu per als nens d'educació infantil, ja que mitjançant el joc el nen explora el seu context, aprèn a coordinar el seu cos i utilitzar diferents estratègies per a aconseguir un objectiu. En quasi tots els jocs, el llenguatge és un instrument fonamental per a demanar informació, contrastar punts de vista, anticipar conseqüències de les accions, planificar i coordinar moviments i actes, comprovar hipòtesis, buscar solucions i alternatives, etc. (Bassedas, Huguet i Solé, 1998). A més a més, la majoria dels jocs inclouen fórmules lingüístiques repetides; la intervenció en diferents torns dels participants, com si d'un diàleg es tractés; o la representació d'elements de la realitat, el joc simbòlic, que afavoreix la representació i la verbalització.

2) L'explicació, lectura o representació de contes. L'ús del conte és una eina fonamental per al desenvolupament de la llengua oral dels nens. El conte permet conversar sobre la informació prèvia que tenen els nens, explicar-lo, que els nens el puguin reexplicar als companys, representar-los i fer valoracions o debats conjunts. A més a més, és una font inesgotable de noves paraules i expressions. El conte permet introduir diferents estructures d'oració

i que els nens comencin a escoltar oracions compostes. A banda, mitjançant l'entonació i l'èmfasi, es pot accentuar, repetir aquell so, paraula o expressió que es vol destacar. Els contes són molt importants per a transmetre aspectes de pragmàtica i cognició social a partir de les accions i els fets dels seus personatges.

3) El relat de les pròpies experiències. El relat de les pròpies experiències és una eina fonamental per a conèixer com el nen es representa el món, organitza les seves idees i com les expressa. En l'elaboració del relat, el nen ha de seleccionar quin missatge vol transmetre i com ho vol fer, ha de triar les paraules més adequades per a expressar amb exactitud les seves idees i ha de ser molt curós en la selecció de l'estructura de les oracions i de les paraules perquè el missatge sigui gramatical. A més a més, en la narració ha de poder enllaçar bé les idees i construir un discurs coherent i cohesionat. Per tant, el relat és una prova de foc per a poder valorar el desenvolupament de la llengua oral del nen. Si a l'educació primària a tots els nens se'ls demana que llegeixin en veu alta per a poder analitzar si han automatitzat la mecànica lectora, a l'educació infantil tots els nens haurien de narrar vivències pròpies per a poder avaluar la seva expressió oral.

4) La conversa. La conversa és una oportunitat comunicativa que facilita als nens aprendre la llengua oral a partir de l'intercanvi amb els altres. En aquest intercanvi de torns, els nens fan estructures sintàctiques més llargues, utilitzen una major diversitat lèxica i una major diversitat de temps verbal (l'ús del subjuntiu, per exemple). A més a més, la conversa és una eina molt important per a fomentar el respecte per les idees dels altres, per a expressar les pròpies opinions i rebatre amb respecte les dels altres, per a poder resoldre els conflictes o per a arribar a acords. Per tant, és un instrument fonamental per a treballar el civisme i la socialització dels infants.

Fins ara hem vist les funcions del llenguatge que cal desenvolupar, els diferents àmbits i situacions en les quals es desenvolupa la programació educativa a l'aula i on cal treballar la llengua oral i algunes activitats que són especialment adequades per a aquesta finalitat. Ara analitzarem quins són els continguts de la llengua oral que cal treballar. Es tracta d'aquells aspectes que s'han de treballar per a desenvolupar tant la comprensió com l'expressió. És a dir, la correcta articulació i discriminació dels sons de la llengua, l'augment del repertori lèxic que els permeti comprendre discursos cada cop més complexos i expressar-se amb més precisió, així com comprendre i usar correctament l'estructura de les paraules i les oracions i fer-ho respectant les convencions socials i d'ús de la llengua. Hem organitzat els continguts més importants que cal treballar tant en l'expressió com en la comprensió, així com alguns exercicis per al seu desenvolupament:

1) Expressió. El treball per a la producció oral es focalitzarà en la millora de la capacitat expressiva del nen a diferents nivells:

a) **Fonètica i fonologia.** El treball a nivell de fonètica i fonologia productiva se centrarà en l'articulació:

- Articulació correcta dels sons de la parla.
- Estabilització del so de manera aïllada i després generalització en síl·labes i paraules per, finalment, fer-ho en tots contextos i situacions de parla.
- La consciència fonològica: activitats d'identificació de la presència o absència d'un so; d'addició o sostracció d'un so o síl·laba; rima de paraules, etc.

b) **Morfosintaxi.** El treball per a la millora de la morfosintaxi a nivell expressiu se centrarà en el treball de:

- **La flexió nominal.** Inclou les flexions de gènere i nombre dels noms, els adjectius i els pronoms. Es considerarà que el nen fa la flexió nominal si aquesta predomina sobre els errors o omissions. Si només apareix la flexió de gènere es considerarà que pràcticament no fa la flexió nominal.
- **La flexió verbal.** Inclou les flexions de nombre, persona, temps, aspecte i mode dels verbs. És freqüent que els nens d'infantil realitzin errades en les formes verbals com la no flexió i l'ús de l'infinitiu o les sobregularitzacions com, per exemple, «morit» per «mort».
- **Les concordances.** Inclouen les concordances dins els sintagmes (article-nom-adjectiu), entre sintagmes (nucli nominal i verbal) i entre oracions.
- **La derivació.** Inclou la capacitat de realitzar noves categories gramaticals a partir d'una en concret (arrel + morfs + prefixos/suffixos). Per exemple, a partir del verb «córrer», generar el nom «corredor».
- **La composició.** Inclou la capacitat de realitzar de formar noves paraules a partir d'altres de més simples: «obrellaunes», «rentavaixelles», etc.

c) **Lexicosemàntica.** Pérez-Pérez (2013) assenyala que el treball sobre el lèxic s'ha de centrar a augmentar el vocabulari, de manera que els nens puguin relacionar els significats amb els significants de noves paraules, ja que el nen no podrà expressar correctament amb etiquetes lèxiques allò que conceptualment no té ben organitzat. D'aquesta manera podem distingir aquests tres àmbits per al treball del lèxic i la semàntica:

- **Augmentar el lèxic:** aquest àmbit se centra a ampliar el repertori lèxic del nen. Per a fer-ho, el treball s'ha de centrar en:
 - Establir una bona fonamentació conceptual.
 - Treballar els significats i els usos del llenguatge.
- **Millorar la semàntica lèxica:** aquest àmbit se centra en la millora dels trets de la informació semàntica associada a cada concepte.
- **Disminuir les dificultats d'accés al lèxic:** aquest àmbit se centra a ajudar el nen a recuperar la representació fonològica de cada paraula perquè pugui evocar-la ràpidament. El treball en aquest àmbit se centrarà a:

- Augmentar les claus conceptuals, proposicionals, sintàctiques i fonològiques.
- Establir una adequada organització conceptual de les paraules.
- Restringir les alternatives de competició de les paraules.

d) Pragmàtica. En aquest nivell s'han de treballar les habilitats lingüístiques pragmàtiques estructurals en el seu llenguatge expressiu, com són:

- L'ús de les funcions comunicatives.
- Les destreses per al discurs convencional (proposta de tòpics, ús de díctics, etc.).
- Les aptituds discursives (presa de torns, ús d'estratègies de rectificació, etc.).

Així mateix, també es treballaran les capacitats cognitives de tipus mentalista i d'integració de la informació del context:

- La capacitat d'expressar-se a partir de l'atribució d'emocions i intencions als interlocutors en funció de la comprensió dels seus desitjos o creences.
- La capacitat d'expressar-se i adaptar el propi discurs a partir de la comprensió de les intencions comunicatives dels interlocutors quan empren un llenguatge no literal (ficció, mentida, ironia, acudit, l'ús de l'humor, de frases fetes, etc.).

e) Narració. Pavez, Coloma i Maggiolo (2008) fan una proposta per a l'estimulació del desenvolupament narratiu dirigit a nens d'entre tres i deu anys. En aquesta proposta que denominen Plan EDEN, el treball narratiu s'organitza mitjançant els següents aspectes que configuren quatre programes:

- **Els guions o *scripts*.** Aquest programa té l'objectiu de treballar l'estructuració dels relats. Si els nens són capaços d'usar aquests esquemes mentals de successos quotidians, més endavant podran comprendre i organitzar millor els relats. Aquest programa consta de dues unitats, una dedicada al treball d'organització, representació, ordenament i verbalització de guions, i l'altra al desenvolupament de l'expressió de seqüències d'accions temporals i causals entorn a un personatge.
- **L'estructura narrativa.** Aquest programa té l'objectiu que els nens adquireixin l'estructura narrativa bàsica. Aquest programa consta de tres unitats, la primera dedicada a desenvolupar la categoria de presentació completa. En aquesta unitat es treballa la caracterització dels personatges, de l'espai i del problema inicial. La segona se centra en l'episodi i es busca que el nen compregui i organitzi els seus relats en la seqüència bàsica acció+obstacle+resultat. Finalment, la tercera unitat se centra en el treball de la comprensió i expressió del final, és a dir, la resolució del problema del relat.

- **L'enriquiment de la narració.** Aquest programa se centra a, un cop adquirida l'estructura bàsica de la narració, introduir el nen en l'ús de relats de major complexitat. Aquest programa consta de tres unitats: la primera dedicada a l'increment d'episodis en la narració a partir dels personatges del conte; la segona té l'objectiu d'incorporar la meta a l'episodi dels seus relats; i la tercera persegueix incentivar el relat d'experiències personals.

El treball de la narració s'ha de centrar en el contingut i l'estructura del llenguatge més que no pas en la forma. A més a més, pot ser de molta ajuda l'ús del suport visual per a narrar fets no presents.

2) Comprensió. El desenvolupament de la comprensió se centrarà a facilitar que els nens siguin capaços de poder entendre discursos orals cada cop més complexos i abstractes. Es focalitzarà en el treball d'aquests aspectes:

a) Fonètica i fonologia. El treball de la fonètica i fonologia a nivell comprensiu se centrarà en la discriminació i la percepció auditives:

- A nivell fonètic:
 - L'atenció auditiva.
 - El reconeixement d'estímuls sonors (sons del medi, qualitats del so, etc.).
 - La discriminació global i selectiva.
 - Discriminació figura-fons auditiva.
 - Discriminació de les qualitats sonores: intensitat, duració, to, timbre i localització.
 - Anàlisi auditiu.
 - Associació auditiva.
 - Síntesi auditiva.
- A nivell fonològic:
 - Discriminació de fonemes: en onomatopeies o sons aïllats.
 - Discriminació i identificació de fonemes articulats en síl·labes o paraules.
 - Discriminació fonològica en paraules: presència o absència d'un so o síl·laba.
 - Oposicions fonològiques: treballar la discriminació mitjançant parells mínims, és a dir, paraules que només es diferencien per un so (per exemple, pala-bala, cara-casa, pela-pera).

b) Morfosintaxi. La millora de la comprensió de la morfosintaxi es concentrarà en el treball de l'anàlisi o descodificació morfosintàctica per tal que el nen pugui comprendre l'estructura sintàctica de la frase i l'anàlisi morfològic de les paraules que la formen. Per a portar-lo a terme, Aguado, Cruz-Ripoll i Domezáin (2003) proposen que facin aquests exercicis:

- Analitzar la forma de les oracions i textos. Per a treballar aquest aspecte es porten a terme les següents activitats:
 - Exercicis d'identificació d'elements morfosintàctics incorrectes.
 - Exercicis de correcció d'elements morfosintàctics incorrectes.
 - Exercicis de reconstrucció de sintagmes desordenats.
- El contingut de les oracions: per a treballar aquest aspecte es porten a terme les següents activitats:
 - Exercicis d'identificació dels constituents de l'oració des de la perspectiva funcional (qui, què, quan, on, per què, etc.).
 - Exercicis de comprensió de les marques morfològiques i paraules funció.
 - Exercicis d'identificació dels constituents de les proposicions (significat de les oracions).
- La cerca de constituents sintàctics: inclou exercicis en què es treballen les inferències senzilles a partir de l'anàlisi sintàctica de les estructures gramaticals.
- Treball amb anàfores: es porta a terme amb exercicis de cerca de les paraules o expressions a què fan referència els pronoms clítics del text.

Monfort i Juárez (1987), per la seva banda, proposen els següents exercicis per al treball de la comprensió de la morfosintaxi:

- Exercicis de comprensió d'ordres compostes per dues proposicions («Agafa el llapis que té l'Aina»).
- Exercicis de comprensió de successió d'ordres («Tanca l'ull, agafa el llapis i apaga el llum»).
- Exercicis de variació en la successió temporal («Abans d'apagar el llum, obre la boca»).
- Exercicis de comprensió sobre la col·locació de les paraules a la frase («Assenyala el dibuix on el gat persegueix el gos»).

c) **Lexicosemàntica.** La millora de la comprensió del lèxic i la semàntica s'ha de centrar en l'ampliació de la llista de termes associats a cada paraula i en l'activació del mecanisme de supressió d'informació incongruent. Aguado, Cruz-Ripoll i Domezáin (2003) proposen que aquests aspectes es poden treballar amb aquestes tasques:

- Creació de famílies semàntiques a partir d'activitats com les següents:
 - Proposar diferents paraules i enumerar i comentar totes les paraules relacionades que se'ls ocorrin.
 - Classificar famílies semàntiques a partir de targetes visuals (mobles, fruites, eines...) i argumentar per què pertanyen a una família determinada.
 - Posar noms a famílies semàntiques a partir de llistes de paraules o d'imatges.

- Elaboració de mapes semàntics.
- Creació de relacions semàntiques a partir d'activitats com aquestes:
 - Establir relacions entre dos termes i analitzar per què estan relacionats.
 - Fer cadenes de relacions semàntiques.
 - Elaborar frases a partir de paraules triades a l'atzar.
 - Jugar a jocs com el Pictionary o el Tabú.
- Treballar les relacions de sinònims i antònims amb activitats com les següents:
 - Emparellar antònims.
 - Emparellar sinònims
 - Substituir en frases paraules pels seus sinònims.
- Treballar la categorització amb activitats com per exemple:
 - Identificació del terme que no està relacionat amb els altres.
 - Continuar llistes de paraules (cal identificar el criteri que les relaciona).
 - Buscar paraules que pertanyen a una mateixa categoria.
- Activació dels coneixements previs amb exercicis com els següents:
 - Discussió sobre un tema abans de llegir un text relacionat.
 - Treballar el vocabulari que apareixerà en un text abans de llegir-lo.
- Desenvolupar la formulació d'hipòtesis a partir d'activitats com endevinalles.
- Exercicis de prefixos i sufixos:
 - Formar el contrari d'una paraula afegint un prefix.
 - Formar famílies lèxiques afegint sufixos a una arrel.
- Treball sobre missatges incongruents amb activitats com les següents:
 - Produir missatges incongruents.
 - Demanar l'opinió als nens sobre invents o artefactes inventats.
 - Identificació de les raons perquè diverses frases són incongruents malgrat estar ben construïdes.
 - Identificar missatges absurds.
- Supressió d'informació incongruent amb activitats com:
 - Selecció de termes associats incongruents amb el sentit d'una paraula o oració.
- Selecció de la informació amb sentit en exercicis com:
 - Selecció d'un element d'una oració entre diferents alternatives.
 - Completar textos amb diverses possibilitats.

d) Pragmàtica. El treball de la capacitat pragmàtica a nivell receptiu inclourà el grau de comprensió de les funcions comunicatives, de la coherència referencial i de les diferents formes de discurs, i també la comprensió de les activitats de tipus mentalista com tasques de creença falsa i d'atribució d'emocions a partir de la comprensió de desitjos, creences i intencions comunicatives dels interlocutors.

e) Narració. La millora de la comprensió inclou l'extracció del significat del discurs de l'interlocutor, que es genera a partir del significat de les estructures verbals i del coneixement del món que és compartit per ambdós interlocutors. En aquest procés, els interlocutors van construint inferències perceptives, cognitives i elaboratives. Aguado, Cruz-Ripoll i Domezáin (2003) proposen les següents activitats per al seu treball:

- Dictats de dibuixos.
- Selecció d'inferències amb exercicis com:
 - Seleccionar entre diverses alternatives quina és la millor interpretació d'un text llegit prèviament.
 - Identificació d'inferències correctes i incorrectes.
- Explicitació d'inferències a partir de:
 - Completar històries dibuixades.
 - Explicitació de causes i conseqüències.
 - Completar textos.
- Ús d'imatges visuals per a donar suport a la comprensió.
- Treball amb «guions» i «esquemes» mitjançant:
 - La comprensió de situacions socials
 - Preguntes per a fer inferències.
 - Acudits.

3.5. El llenguatge oral a l'educació primària

Un cop finalitzada l'educació infantil, la llengua oral perd el protagonisme que ha tingut a l'educació infantil, si és que l'ha tingut, per a deixar pas al llenguatge escrit, que capitalitzarà la major part de les activitats de l'àrea de llenguatge.

Aquest fet es produeix per dues raons. La primera és que el llenguatge oral ja s'ha desenvolupat, a no ser que el nen tingui alguna dificultat, fins a un nivell que permet una comunicació correcta i acurada. La segona és que a primer de primària s'inicia d'una manera sistemàtica la lectura i l'escriptura, l'assoliment de les quals és un dels principals objectius de tot el cicle. D'aquesta manera,

molts dels objectius que quedarien pendents de l'aprenentatge de la llengua oral, com l'adquisició de més vocabulari, la complexificació de l'estructura sintàctica o l'organització del discurs es treballen amb la llengua escrita.

Per tant, el treball de la llengua oral queda reduït normalment a les àrees lingüístiques i sempre en un segon pla de la lectura i l'escriptura. Amb tots aquests precedents, la nostra proposta és que el treball de la llengua oral en l'etapa d'educació primària es focalitzi en l'aprenentatge i aprofundiment de les diferents modalitats del discurs en llengua oral:

- El discurs descriptiu: la descripció.
- El discurs narratiu: la narració.
- El discurs explicatiu o expositiu: l'exposició oral.
- El discurs argumentatiu: l'entrevista, l'assemblea i el debat.

3.5.1. Discurs descriptiu: la descripció

La descripció és expressar com són les coses (persones, llocs, ambients, etc.) i també establir relacions de pertinença i situar les coses, persones o objectes.

Aquesta modalitat que ja s'ha treballat a l'educació infantil ara es complexifica i se'ls demana als alumnes diferents graus de detall. El vocabulari ha de ser precís, han d'aportar molts elements i s'han d'utilitzar els connectors adequats. Cal que siguin capaços de descriure del detall a allò més global o viceversa. La descripció s'utilitza en activitats de:

- Definició d'objectes per tal que els nens puguin representar millor la semàntica de les paraules.
- Descripció de sentiments i estats d'ànim de manera acurada.
- Situacions en què hagin d'establir relacions entre una experiència personal i una aliena considerant les similituds i semblances.
- L'avaluació de l'exposició tindrà en compte aquests aspectes:
 - Vocabulari utilitzat.
 - Nombre d'elements aportats.
 - Correcció en situar els elements en l'espai.
 - Capacitat d'establir relacions amb altres referents.

3.5.2. Discurs narratiu: la narració

La narració és el relat d'una història. La història sempre presenta almenys un conflicte o una situació problemàtica que cal afrontar i, finalment, resoldre.

Per tant, l'estructura de la narració inclou:

- **La presentació o plantejament.** El plantejament és la primera part de la història i és on es presenta un conflicte. Se sol situar en un lloc i en un temps i s'hi donen les característiques del personatge principal. Es planteja què vol i per què.
- **El nus o problema.** Al nus es desenvolupa el conflicte. El personatge comença a moure's per a aconseguir el seu objectiu, però se li presenten problemes que li ho fan difícil. El desenvolupament del conflicte és la part més llarga de la història.
- **Desenllaç.** Al desenllaç és on es resol el conflicte. El personatge generalment aconsegueix el seu propòsit.
Aquesta modalitat també s'ha treballat a l'educació infantil i ara s'aprofundeix amb el treball dels elements essencials:
- **El narrador.** És aquell que s'encarrega d'explicar la història, situar-la... Pot ser un narrador extern (omniscient, observador o editor) o intern (protagonista o testimoni).
- **Els personatges.** Són els components que viuen els fets que explica el narrador.
- **L'espai.** És el lloc on té lloc l'acció i on es desenvolupen els personatges.
- **El temps.** És el moment o període de temps determinat en què té lloc la narració.

L'avaluació de l'exposició tindrà en compte aquests aspectes:

- Claredat expositiva.
- Grau de presentació de la situació (descripció del lloc, temps, personatges i del problema).
- Desenvolupament de la trama: descripció de les situacions.
- Tancament de la història.

3.5.3. Discurs explicatiu o expositiu: l'exposició oral

L'exposició oral és una situació comunicativa de caràcter públic en què una persona s'adreça a un grup d'oients per a expressar un conjunt d'idees amb una estructura i rigor. Es poden distingir cinc fases en la preparació de l'exposició oral:

1) Selecció del tema i del contingut. Aquesta fase inclou la selecció del tema, la recerca d'informació i la delimitació dels continguts que es volen presentar, tenint en compte allò que es vol transmetre però també allò que interessa a l'audiència.

2) Organització del contingut. Aquesta fase comprèn la seqüenciació de les idees que es volen transmetre i l'ordenació de com es presentaran els continguts.

3) Selecció dels materials i recursos. En aquesta fase es porta a terme la selecció de totes les estratègies i recursos per tal de transmetre de la manera més entenedora possible el contingut seleccionat.

4) Integració. Inclou l'aprenentatge i la memorització de tot el contingut que es vol comunicar per tal de poder-lo transmetre amb seguretat.

5) Assaig. Comprèn la selecció i posada en pràctica de tots els elements paralingüístics, de comunicació no verbal i cinèsia que es portaran a terme a l'exposició. L'assaig ha de ser tan similar com sigui possible a l'exposició oral per a poder canviar qualsevol aspecte que es pugui millorar.

D'acord amb la retòrica clàssica, la disposició d'una exposició oral ha de ser:

1) *Exordi*.

a) *Capatatiobenevolentia* (obertura i captació de l'interès).

b) *Partitio* (presentar l'índex del discurs).

2) Desenvolupament.

a) *Narratio* (exposar els continguts).

b) *Confirmatio* (donar raons per a convèncer).

3) *Epíleg*.

a) *Posita en rebus* (fer un resum del que s'ha presentat).

b) *Posita en affectibus* (apel·lar als sentiments).

L'exposició ha de ser expressada oralment sense llegir ni un text ni la presentació, però es pot usar un guió escrit. És molt important utilitzar uns suports visuals que complementin allò que s'expressa oralment. Cal optimitzar tots els elements paralingüístics, de comunicació no verbal i cinèsia per a fer més

efectiva la comunicació. L'exposició s'ha de retroalimentar del *feedback* constant que rep de l'audiència i improvisar els canvis que es considerin oportuns per a mantenir-la connectada.

L'avaluació de l'exposició tindrà en compte aquests aspectes:

- Rellevància de la informació seleccionada.
- Ajustament a l'audiència.
- Correcció lingüística.
- Estructuració de les idees i coherència.
- Transicions d'un contingut a un altre.
- Discurs icònic.
- Comunicació no verbal.
- Elements paralingüístics.
- Cinèsia.

3.5.4. Discurs argumentatiu: el debat, l'entrevista i l'assemblea

El discurs argumentatiu es pot treballar amb diferents modalitats. Seguidament recollim com fer-ho a través del debat, l'entrevista i l'assemblea.

1) **El debat.** El debat és una discussió organitzada sobre un tema delimitat, en què els participants exposen i contrasten les seves opinions i tracten d'arribar a consensos. El debat és guiat per un moderador que dona els torns de parla i condueix la temàtica de la discussió.

Per tal de preparar un debat, cal seleccionar una temàtica que generi polèmica entre els alumnes o que afecti la vida del grup i que, per tant, comporti una presa de decisions posterior. Si la temàtica triada genera opinions divergents, els participants se seleccionaran de manera que representin les diferents sensibilitats. Si el tema genera un consens general, es pot determinar que uns participants defensin un punt de vista i la resta un altre. Un cop seleccionats els participants, cal treballar amb tota la classe els següents conceptes clau:

- Respecte per totes les opinions.
- Estructura del debat.
- Selecció i redacció d'arguments.
- Rebatre i refutar idees.

Un cop seleccionat el tema, els participants hauran de preparar el debat seguint aquestes fases:

- La recerca d'informació sobre el tema.
- Selecció de les idees força i arguments que avalen la seva posició.
- Preparació dels punts febles de la seva postura i dels contraarguments.
- Previsió de les idees força dels altres punts de vista i arguments per rebatre-les.

- Esborrany de conclusions que es vol consensuar.

El moderador haurà tenir present que la seva posició ha de ser imparcial i que ha de vetllar perquè tots els participants puguin expressar les seves idees amb igualtat de condicions. El seu paper serà el d'obrir i tancar el debat i situar en tot moment la qüestió que es tracta evitant les dispersions. Si això es produeix caldrà que rellanci la temàtica amb alguna qüestió. També distribueix els torns de parla i evita els encavallaments. A més a més, subratlla les coincidències i discrepàncies i fa una síntesi final del debat. En la preparació del debat haurà de seguir aquestes fases:

- La recerca d'informació sobre el tema.
- Selecció de les qüestions que plantejarà al debat.

El debat comença amb una exposició de la temàtica per part del moderador. En aquesta es presenta el tema del debat i s'apunten les idees més controvertides. Després, el moderador explica les normes que regiran el debat: ordre dels torns, temps de cada intervenció, com demanar la paraula, duració total, etc. A continuació es dona la paraula a tots els participants que van exposant, un a un, el seu punt de vista sobre el tema. Un cop ja ho han fet, el moderador anirà donant els torns de paraula en funció de les interpel·lacions i de les paraules que es demanin. Posteriorment, abans de concloure, els participants tindran un torn final de paraula cadascun per a exposar les seves conclusions sobre el tema. Finalment, el moderador fa un tancament en què reculli les idees més rellevants que s'han exposat al debat així com els consensos assolits

L'avaluació tindrà en compte aquests aspectes:

- Grau de preparació del debat.
- Respecte per les idees dels altres.
- Rellevància dels arguments plantejats.
- Contraargumentació de les idees dels altres.
- Nivell de consensos assolit.

2) L'entrevista. L'entrevista és una conversa entre dues persones, un entrevistador i un entrevistat, que està basada en una sèrie de preguntes o afirmacions que planteja l'entrevistador i sobre les quals la persona entrevistada dona la seva resposta o la seva opinió. Abans de portar a terme una entrevista a l'aula cal treballar amb tota la classe els següents conceptes clau:

- Estructura de l'entrevista.
- Selecció i tipologia de les preguntes:
 - Segons la tipologia: preguntes obertes o preguntes tancades.
 - Segons la funció: preguntes d'orientació, preguntes completives, preguntes focalitzades, preguntes de comprovació i preguntes d'oposició.

Un cop es prepari una entrevista concreta, la seva preparació és diferent per a la persona que fa el rol d'entrevistador i la de l'entrevistat:

- **Entrevistador.** Ha d'obtenir tota la informació que pugui de l'entrevistat, tant respecte a les seves dades biogràfiques com a les seves informacions personals, fites professionals i opinions. Posteriorment haurà de plantejar quin enfocament vol donar a l'entrevista (proper, distès, distant, etc.), la temàtica sobre la qual vol centrar-la (aspectes biogràfics, professionals, ideològics, etc.) i establir el guió i/o les preguntes que li vol fer.
- **Entrevistat.** Ha de preparar les principals idees que vol introduir a l'entrevista i la resposta a les possibles preguntes que podria fer-li l'entrevistador.

L'entrevista inclou les tres fases següents:

- **Obertura.** Comprèn la presentació de l'entrevistat per part de l'entrevistador. En la presentació s'assenyalen els principals fets de la seva biografia i del seu currículum professional. Seguidament s'expliciten les raons per les quals es porta a terme l'entrevista i es destaquen aquells aspectes que la poden fer atractiva per a l'audiència.
- **Cos de l'entrevista.** Inclou l'intercanvi de preguntes i repreguntes que l'entrevistador fa a l'entrevistat, així com les seves respostes. Les preguntes han de ser flexibles i adaptar-se o aprofundir en les respostes de l'entrevistat.
- **Tancament.** L'entrevistador clou l'entrevista destacant aquelles respostes o idees més destacades que l'entrevistat ha fet.

L'avaluació tindrà en compte aquests aspectes:

- Grau de preparació de l'entrevista.
- Tipologia i adequació de les preguntes.
- Adequació de les respostes.

3) **L'assemblea.** L'assemblea és una activitat dialògica entre un conjunt de persones reunides amb un propòsit concret, en què els participants exposen els seus punts de vista i finalment s'arriba a un acord amb la major unanimitat possible. L'assemblea és un diàleg en què participa un grup de persones generalment gran. Tots els participants han de tenir el dret de poder expressar la seva opinió i el deure d'escoltar la dels altres. Per tant, ha de discórrer sempre en un clima de respecte que faciliti que tothom pugui expressar lliurement les seves idees. És una activitat plurigestionada per iguals que han de distribuir els torns de parla, manejar la controvèrsia i els mecanismes per a arribar a una entesa i construir acords.

Per tal de preparar una assemblea, cal treballar amb tota la classe els següents conceptes clau:

- Respecte per totes les opinions.
- Escolta activa de tots els punts de vista.
- Transigir per a arribar a acords.

Una assemblea requereix d'una convocatòria prèvia en la qual s'informa de l'ordre del dia i es convida a tots els participants a assistir-hi un dia i una hora determinada.

Un cop reunits, alguns dels participants cal que assumeixin els rols següents:

- **Moderador.** Assumirà una posició neutral que li permeti fer les funcions d'introducció dels temes, distribució de torns d'intervenció i vetlla de les conclusions.
- **Secretari.** Encarregat de fer la convocatòria i l'ordre del dia, prendre notes i llegir i escriure les actes. En moltes ocasions el secretari també assumeix les funcions de moderador.
- **Observador.** Opcionalment pot haver-hi el paper d'observador, que és una persona que no participa de manera directa en l'assemblea però que anota tot el que passa des d'una perspectiva imparcial.

Un cop començada l'assemblea, es tracten un per un els temes de l'ordre del dia. Aquells participants que ho vulguin poden demanar la paraula i exposar els seus arguments. Si no hi ha una unanimitat en les posicions, un cop exposats tots els punts de vista, es fa una votació per a decidir quina és la decisió que té el suport majoritari.

L'avaluació tindrà en compte aquests aspectes:

- Respecte per les idees dels altres.
- Nivell de consensos assolit.
- Argumentació de les pròpies idees.
- Contraargumentació de les idees dels altres.

4. L'ensenyament bilingüe i multilingüe

Actualment, en una societat globalitzada i amb una gran mobilitat de persones és molt freqüent trobar-nos nens que són parlants de dues o més llengües, com també nens que tenen llengües maternes molt diferents d'aquelles que aprendran a l'escola. Per tant, el nombre de les llengües que parlen els alumnes i les seves característiques poden ser molt variades.

Abans, però, de parlar de bilingüisme cal delimitar alguns conceptes importants. Es considera de manera general que una persona és bilingüe si és capaç de fer servir més d'una llengua (Conboy i Kuhl, 2011). El concepte L1 fa referència a l'adquisició de la primera llengua o llengua nativa i L2 fa referència a qualsevol llengua que s'aprèn després de la primera (ja sigui la segona, tercera, quarta, etc.). Podem distingir entre bilingüisme simultani o successiu. El bilingüisme simultani fa referència a l'adquisició de dos o més idiomes durant els anys preescolars –abans de l'edat de cinc anys– i que ocorren simultàniament (aquesta situació també s'ha anomenat *bilingüisme familiar o nadiu*). Aquest és el cas quan els pares utilitzen regularment dues llengües amb els seus fills des del naixement. Per una altra banda, el bilingüisme successiu fa referència a quan els nens estan exposats i parlen un sol idioma a casa durant els primers un o dos anys de vida, i després en assistir a la llar d'infants o als programes preescolars s'utilitza un altre idioma. És important distingir entre aquestes dues formes d'aprenentatge d'idiomes, perquè hi ha diferències respecte als seus patrons i ritmes de desenvolupament i, possiblement, fins i tot el màxim nivell de competència en la segona llengua.

Diversos estudis han mostrat que aprendre diverses llengües al mateix temps no presenta cap dificultat en el desenvolupament del llenguatge del nen. Les primeres fites en l'aprenentatge del llenguatge es donen a la mateixa edat en nens que aprenen una llengua i nens que n'aprenen dues. Per exemple, balbucegen de la mateixa manera que els monolingües, produeixen les primeres paraules al voltant del seu primer any (típicament entre deu i catorze mesos), i comencen a combinar paraules en «frases» de dues o tres paraules al voltant dels dos anys (normalment entre els divuit i els vint-i-sis mesos). A mesura que els nens bilingües es fan grans, apareixen diferències entre ells i els nens monolingües, però aquestes diferències són del tot normals. Estar exposat a dues llengües fa que els nens bilingües puguin barrejar les dues llengües en una mateixa frase i pot ser que dominin més una llengua que l'altra pel que fa al vocabulari o la gramàtica. Normalment tenen un coneixement més avançat de la llengua que parlen i senten més. Amb temps i exposició a l'altra llengua, assoleixen el mateix nivell de competència en aquesta altra llengua. A nivell lèxic no es troben diferències entre bilingües i monolingües, i es conclou que l'exposició a dues llengües no alenteix el desenvolupament lèxic (De Houwer, Bornstein i Putnick, 2014). En els anys preescolars i al principi

de l'escolarització obligatòria, els nens bilingües tenen un vocabulari en cada llengua més petit que el vocabulari dels nens monolingües, però si es combinen els vocabularis de les dues llengües, presenten un vocabulari semblant o més gran que els nens monolingües de la seva edat. Amb l'escolarització, moltes vegades, encara que no sempre, els nens bilingües assoleixen el mateix nivell que els monolingües, almenys en una de les seves llengües. Pel que fa als patrons de desenvolupament morfosintàctic, hi ha un acord que els bilingües mostren un ritme equivalent al dels monolingües en la seva llengua dominant (De Houwer, Bornstein i Leach, 2005). Pot ser, això sí, que els nens bilingües al principi de la seva escolarització triguin més que els monolingües a aprendre certs detalls de les seves llengües, com per exemple els verbs irregulars, però amb exposició a la segona llengua, aquests detalls s'adquireixen sense cap dificultat.

4.1. Models d'ensenyament bilingüe

Siguan i Vila (2014) assenyalen diferents models d'educació bilingüe que podem organitzar segons quin sigui l'objectiu respecte a les llengües que hi participen:

1) Programes que tenen com a objectiu l'aprenentatge de L2 en les millors condicions. Aquests programes, que van sorgir després de la Segona Guerra Mundial i encara es mantenen als Estats Units i a alguns estats africans, no pretenen el manteniment de la llengua dels nens (L1), sinó afavorir al màxim l'aprenentatge de la segona llengua (L2). Hi ha dos programes:

- **Els programes transicionals.** En aquests programes els nens s'escolaritzen en la seva llengua pròpia (L1) i gradualment se'ls introdueix la segona llengua (L2), que generalment és la llengua majoritària, fins arribar a un moment en què tot l'ensenyament és en aquesta llengua.
- **Els programes uniliterats.** En aquests programes els nens s'escolaritzen en la seva llengua pròpia (L1), però el seu ús es manté únicament a nivell oral, ja que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fa només en la L2.

2) Programes de manteniment. Aquests programes tenen com a objectiu tant el desenvolupament de la L1 com l'aprenentatge de la L2. L'escolarització es porta a terme en la llengua familiar dels nens (L1), i un cop es domina la lectura i l'escriptura en aquesta llengua s'introdueix en la llengua L2. Posteriorment ambdues llengües s'utilitzen en l'ensenyament i aprenentatge del currículum en els cursos posteriors. Aquests programes van tenir molta aplicació a meitat del segle xx i es van implementar a diferents països amb minories ètniques i amb l'alumnat provinent de corrents migratoris. Hi ha dos tipus de programes:

- **Bilingüisme parcial.** La L1 es treballa només en certs temes o assignatures que es relacionen amb l'herència ètnica o cultural dels escolars.

- **Bilingüisme total.** No s'estableix cap restricció en l'ús de les dues llengües.

3) **Els programes d'enriquiment o d'immersió.** Aquests programes estan dirigits a tota la comunitat educativa, en la qual hi ha presents més d'una llengua i tenen com a objectiu que tot l'alumnat tingui accés a totes les llengües independentment de l'entorn lingüístic, social i familiar. En aquests programes, els nens de la llengua minoritzada s'escolaritzen en la seva llengua, l'L1 (per a ells és un programa de manteniment), mentre que els nens de la llengua majoritària ho fan en la llengua minoritzada, que per a ells és la L2.

En aquests programes s'escolaritza l'alumnat de la llengua majoritària en la llengua minoritzada (L2) de manera total o parcial, des del començament de l'escolarització o en etapes posteriors. En funció d'aquests paràmetres podem distingir tres programes:

- **Immersió primerenca.** En aquest cas els nens s'escolaritzen en la seva L2 des de l'inici de l'escolarització, i quan es domina la lectura i l'escriptura en la L2 s'introdueix el seu ensenyament en la L1. Aquest és el model que s'aplica a Catalunya o a les *ikastoles* del País Basc, i que també s'ha aplicat a les Illes Balears i al País Valencià.
- **Immersió retardada.** Es comença l'escolarització en la L1 i s'ensenya la L2 de manera limitada. Posteriorment, avançada l'educació primària s'introdueix un programa d'immersió total en la L2, i després de dos o tres anys es retorna a un programa d'immersió parcial en què la L1 s'utilitza també com a llengua vehicular de continguts.
- **Immersió tardana.** Des de l'inici de l'escolarització s'estudia la L2 com a assignatura i els últims anys de l'escolarització obligatòria o durant l'ensenyament postobligatori se'ls aplica un programa d'immersió total en la L2.

4.2. L'ensenyament de llengües estrangeres

L'ensenyament de llengües estrangeres i particularment l'anglès a les aules va tenir un gran impuls a finals del segle xx, que va culminar el 2001 com a Any Europeu de les Llengües. Des de models en què únicament incorporaven la llengua estrangera com a assignatura a l'educació primària, a poc a poc s'han anat aplicant propostes que incorporen la llengua estrangera com a llengua vehicular de continguts curriculars des d'edats cada vegada més primerenques.

La incorporació de la llengua estrangera a l'educació infantil presenta diferents avantatges tant a nivell de l'adquisició fonològica com en la sintaxi. A nivell fonològic, l'aprenentatge primerenc d'una segona llengua fa que els aprenents adquireixin un «accent nadiu», mentre que el seu aprenentatge posterior denota sempre –o quasi sempre– un «accent estranger» (Siguan i Vila, 2014). Respecte a la sintaxi, els infants aprenen la llengua estrangera de manera sistemàtica des de petits i fan menys errades sintàctiques que quan ho fan de grans.

Ara bé, aquests avantatges de la seva incorporació primerenca simplement desapareixen si la llengua no té unes condicions d'ensenyament i aprenentatge que s'assemblin a les condicions naturals d'adquisició del llenguatge, és a dir, amb un programa d'immersió lingüística.

A més a més, això no significa, però, que l'èxit en l'adquisició d'una llengua estrangera estigui limitat al seu aprenentatge primerenc. De fet, no sempre és així.

Hi ha dos aspectes importants, el desenvolupament cognitiu i la competència general per a utilitzar el llenguatge que fan que, en les mateixes condicions, els infants més grans, els adolescents i els adults en general siguin més ràpids i eficaços en els primers estadis de l'adquisició de segones llengües.

Per aquestes raons, en l'última dècada s'ha estès una nova concepció com la del *content and language integrated learning* (CLIL), que incorpora l'aprenentatge de la llengua estrangera i la converteix en la llengua vehicular dels continguts escolars. Siguan i Vila (2014) descriuen que Coyle, Hood i Marsh, els autors més destacats d'aquest moviment, postulen quatre principis –les quatre c– per a dissenyar unitats didàctiques: contingut, comunicació, cognició i cultura. És a dir, allò que s'ha d'aprendre, l'ús de la llengua per a aprendre mentre s'aprèn a utilitzar la llengua, estratègies cognitives implicades en els processos d'ensenyament i aprenentatge, i elements que permetin el desenvolupament de competències interculturals i la comprensió de la ciutadania en un món globalitzat.