

Psicopedagogia de la llengua oral

María José del Rio Pérez
Marta Gràcia Garcia

P03/10049/00657

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Ensenyament i aprenentatge de la llengua oral.	
Teories que fonamenten l'ensenyament de la llengua oral	9
1.1. Història i conceptes bàsics	10
1.2. La psicologia i l'estudi de la llengua oral	16
1.2.1. Psicologia del llenguatge: teories funcionals i interactives	16
1.2.2. Psicologia evolutiva i psicolingüística del desenvolupament	19
1.2.3. Psicologia de l'educació	20
1.3. Les ciències del llenguatge i les seves implicacions per a l'ensenyament de la llengua oral.....	22
1.3.1. La lingüística al segle xx	22
1.3.2. La pragmàtica	22
1.3.3. Gramàtica del text oral	24
1.3.4. La sociolingüística	24
1.4. Una primera definició. La psicopedagogia de la llengua oral des d'un enfocament comunicatiu i funcional.....	25
1.4.1. L'enfocament comunicatiu de la psicopedagogia de la llengua oral.....	25
1.4.2. Una primera definició	26
2. Processos i contextos per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua oral	28
2.1. Els processos interpersonals: la interacció.....	28
2.2. Processos intrapersonals: l'aprenent actiu	31
2.2.1. L'aprenent de llengua oral i el seu desenvolupament general.....	31
2.2.2. El desenvolupament del coneixement lingüístic i metalingüístic.....	33
2.2.3. Llengua oral i aprenentatges escolars	35
2.3. Els contextos: la família i l'escola.....	35
2.3.1. La família i l'escola com a contextos de desenvolupament natural del llenguatge	36
2.3.2. Els agents educatius: pares, mestres i companys	37
2.4. Resum	41
3. Què s'ensenyava quan s'ensenyava llengua oral. Els continguts	44
3.1. Diversos nivells de categories	44

3.2. Els continguts centrats en els procediments. Funcions pragmàtiques i habilitats comunicatives.....	46
3.3. El text oral.....	47
3.4. Continguts conceptuals i actitudinals per a l'ensenyament de la llengua oral	48
4. Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia	51
4.1. Com es poden dissenyar activitats de llengua oral	51
4.1.1. Objectius i continguts	51
4.1.2. Criteris per al disseny de les activitats	55
4.1.3. Tipus d'activitats i estratègies per portar-les a terme.....	57
4.1.4. L'avaluació de les activitats.....	69
4.2. Estratègies d'intervenció i instruments	71
4.2.1. Estratègies interactives per a fomentar la comunicació i l'aprenentatge del llenguatge.....	72
4.2.2. Altres estratègies d'intervenció lingüística	75
Resum	78
Activitats	81
Exercicis d'autoavaluació	81
Solucionari.....	83
Glossari.....	84
Bibliografia.....	86

Introducció

Per a arribar a comprendre els fonaments psicològics dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral, l'estudiant que inicia aquest mòdul té, en primer lloc, els coneixements previs sobre processos bàsics de canvi psicològic, aprenentatge, desenvolupament infantil –especialment desenvolupament del llenguatge– i psicologia de l'educació, sense oblidar els seus coneixements i intuïcions personals referents a tots aquests temes. També disposa del text que té a les mans, en tant que plasmació de certs coneixements i intencions educatives d'altres persones –les autores, entre d'altres– amb les quals l'estudiant interactuarà d'una manera mitjançada, a mesura que s'endinsi en les pàgines següents.

L'estudiant també disposa de les seves capacitats d'aprenentatge, en aquest cas concretades en habilitats com ara la lectura comprensiva de textos, la capacitat de relacionar informació parcialment nova amb coneixements i intuïcions previs, la capacitat d'inferir i interpretar, de comparar i analitzar informació, de criticar i avaluar, etc. En definitiva, l'estudiant haurà d'adoptar una actitud activa per a arribar a aprendre alguna cosa d'aquest text. El text intentarà d'ajudar-lo a adoptar aquest enfocament aportant informació i proposant algunes activitats que vagin una mica més enllà de la mera lectura.

Si tot va bé, al final del mòdul el lector i estudiant haurà construït una definició pròpia del concepte de psicopedagogia de la llengua oral, tenint en compte que no es tractarà d'una definició tancada i preestablerta, entre altres raons perquè aquesta definició encara no existeix. Per tant, la noció de *construcció* no s'ha emprat més amunt de manera casual, sinó que reflecteix el fet que els estudiants i el mateix text es troben davant d'una disciplina no tant nova com en procés de canvis profunds, com a conseqüència de l'espectacular creixement de disciplines i experiències relacionades amb el llenguatge que fan de la seva definició una qüestió oberta.

Tant la psicologia com la lingüística han generat noves especialitzacions, com la lingüística aplicada o la psicologia del llenguatge. La sociologia ha entrat en el terreny de joc amb estudis sobre sociolingüística, intentant de comprendre el llenguatge des d'una perspectiva d'ús col·lectiu. Una disciplina radicalment nova, com ara la pragmàtica, ha passat de ser una completa desconeguda a aglutinar en un congrés del 1996 més de sis-cents especialistes de quaranta països diferents, tots amb l'objectiu d'estudiar el llenguatge tal com s'utilitza en la pràctica en situacions reals i, per tant, lligat a aquestes situacions i a les persones concretes que hi participen. Els antropòlegs també han generat una especialització centrada en el llenguatge i han contribuït de manera notable a impulsar-ne l'anàlisi des d'una perspectiva pròpia, sobretot en el sentit d'haver

posat en circulació una metodologia, l'etnometodologia de la comunicació, que facilita enormement la tasca de comprendre el llenguatge en tant que activitat humana.

La relació de disciplines i especialitzacions que han experimentat una eclosió sense precedents en l'estudi del llenguatge oral encara podria ser més llarga. Aquest no és el propòsit d'aquesta introducció. Només es tracta de posar en relleu el fet que la psicopedagogia de la llengua oral, tot i que és una disciplina relativament nova, té a la seva disposició un ampli ventall de coneixements rellevants per a fonamentar les seves pròpies propostes.

Passant ara al terreny pràctic, la fonamentació de la psicopedagogia de la llengua oral també es relaciona amb una multiplicitat de camps aplicats que inclouen des de l'ensenyament de l'ús de la mateixa llengua a les escoles fins a l'ensenyament de llengües estrangeres o del llenguatge funcional a persones discapacitades. Aquesta relació és, de fet, una autèntica interrelació, en el sentit que la psicopedagogia de la llengua oral, a la vegada que es nodreix de les experiències que es recullen en les pràctiques esmentades, reflexiona sobre aquestes i aporta elements per a perfeccionar-les.

Objectius

Un cop treballat aquest mòdul, l'estudiant ha de ser capaç del següent:

- 1.** Conèixer, definir i emprar els conceptes bàsics relacionats amb els continguts del mòdul.
- 2.** Enumerar i descriure els principals enfocaments teòrics que fonamenten la psicopedagogia de la llengua oral. Establir comparacions crítiques entre aquests.
- 3.** Exposar quines són les implicacions educatives d'aquests enfocaments.
- 4.** Descriure, analitzar i identificar els components bàsics de les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral, tenint en compte diversos nivells d'organització.

1. Ensenyament i aprenentatge de la llengua oral.

Teories que fonamenten l'ensenyament de la llengua oral

La finalitat d'aquestes pàgines és anar construint una definició el màxim d'útil i completa possible del que és la **psicopedagogia de la llengua oral**.

Al llarg de les últimes dècades s'han fet avenços molt importants en el camp del desenvolupament del llenguatge. Per començar, avui el calendari d'adquisició és molt més complet que fa trenta anys; això vol dir que se sap amb més precisió què es pot esperar i què no que digui i compregui un infant a una edat determinada. Aquest fet comporta, entre altres coses, que, a més, es conegui molt millor la seqüència o les seqüències d'adquisició del llenguatge; la importància d'aquestes dades per a l'organització de la intervenció educativa i clínica és evident.

El que encara és molt més important és que s'ha avançat notòriament en l'esbrinament dels processos i factors que afavoreixen el desenvolupament del llenguatge, en com actuen aquests factors i com interactuen entre si i amb altres processos i factors del desenvolupament humà. Una conseqüència d'aquest avenç és, per exemple, que els psicòlegs i altres professionals interessats disposen de molta més informació per a organitzar entorns afavoridors del desenvolupament i l'aprenentatge del llenguatge.

Les ciències del llenguatge estan en plena expansió. Fa trenta anys, els estudiosos preocupats pel llenguatge cercaven orientacions en la lingüística, en la psicologia en sentit ampli i en la didàctica de la llengua. Avui, per a organitzar l'ensenyament del llenguatge de la manera més actual i millor possible, es trobaran amb enfocaments, dades i disciplines aleshores pràcticament inexistent.

És un fet que la psicopedagogia de la llengua oral, tot i que és una disciplina relativament nova, té a la seva disposició un ampli ventall de coneixements rellevants per a fonamentar les seves pròpies propostes.

Així, doncs, actualment, la fonamentació de la psicopedagogia de la llengua oral es fa dins l'ampli marc conceptual creat per la psicologia evolutiva i de l'educació i les ciències del llenguatge. Les ciències del llenguatge inclouen enfocaments nous i disciplines pràcticament inexistent fa trenta anys, com ara la psicolingüística, la pragmàtica, la sociolingüística, l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs i la gramàtica del text. Les experiències pràctiques acumulades en els diferents àmbits de l'ensenyament de les llengües també aporten dades imprescindibles per a fonamentar la psicopedagogia de la llengua oral.

Al llarg de les pròximes pàgines coneixerem diferents teories que donen suport a la psicopedagogia de la llengua oral, repassarem els principals processos i contextos en què es desenvolupa i s'aprèn la llengua oral, i estudiarem quins són els objectius, els continguts i els criteris psicopedagògics que cal seguir per a dissenyar activitats de llengua oral des d'un enfocament comunicatiu, i els criteris per a seqüenciar-los i avaluar-los.

També aprendrem a dissenyar activitats de llengua oral adequades a situacions comunicatives específiques (context físic, context lingüístic i interlocutor/s) que ajudin els nens i joves a fer intervencions efectives, a més de correctes gramaticalment.

1.1. Història i conceptes bàsics

La millora de la capacitat d'expressió oral ha estat una aspiració de diferents col·lectius en el passat. L'oratorïa, per exemple, fa segles que està reconeguda com a disciplina aplicada amb l'objectiu d'ensenyar a parlar bé.

L'oratorïa es pot entendre com l'art de fer servir el llenguatge per a persuadir, influir o agradar. Els clàssics ja ensenyaven als seus joves el domini de la paraula amb finalitats diverses. Però no cal remuntar-se als temps dels grecs o de l'Imperi Romà per adonar-se de la importància que ha tingut sempre, per a determinades classes socials, saber parlar en públic. Per exemple, a la ciutat mexicana de Puebla, a una hora i mitja en cotxe de la capital del país, hi ha una de les primeres biblioteques fundades al continent americà.

Doncs bé, la col·lecció de la Biblioteca Palafoxiana està organitzada en una vintena de seccions que reflecteixen els diferents camps que articulaven el saber fa més de dos segles. Dues d'aquestes seccions, situades al costat d'altres com ara la d'història, s'anomenen, respectivament, *Oratoria sacra et concionatores* i *Oratoria profana*. Desenes de llibres sobre l'art de parlar bé omplen els prestatges d'aquestes dues seccions. Això fa pensar en la importància que, fins i tot en aquella llunyana terra i en aquells moments no menys llunyans en el temps, despertava l'art d'instruir en un bon ús de la paraula.

Juntament amb l'oratorïa, la **retòrica**, entesa com l'estudi de les tècniques per a utilitzar el llenguatge eficaçment, es pot considerar una disciplina estretament relacionada amb l'oratorïa i la psicopedagogia de la llengua oral. L'estudi de la retòrica té una gran tradició que arriba fins als nostres dies. Així, per exemple, la retòrica era una assignatura que figurava en els plans d'estudis del començament del segle XX. Encara avui podem demanar als nostres pares o avis, persones pròximes que van estudiar en èpoques anteriors a la Guerra Civil del 1936, què els ensenyaven en aquestes classes.



Va ser al segle XVIII quan...

... un bisbe culte i interessat per la ciutat de Puebla, Juan de Palafox Mendoza, va fer construir unes bellíssimes instal·lacions destinades a rebre una col·lecció de volums que arriba fins als cinc mil exemplars. Alguns dels llibres, exposats avui al públic, són incunables de valor incalculable; la majoria daten dels segles XVIII i XIX, i hi ha una secció dedicada a l'oratorïa profana.

En la il·lustració, vista parcial de la sala de lectura de la Biblioteca Palafoxiana, que funciona des del 1767 a la ciutat de Puebla, Mèxic, on ja figuraven dues grans seccions anomenades *Oratoria sacra* i *Oratoria profana*.

L'oratòria s'entén com l'art de parlar bé en públic i davant d'una audiència nombrosa. D'altra banda, la retòrica es podria considerar com una disciplina més àmplia, que inclou l'oratòria i que busca ensenyar l'ús efectiu de la paraula i l'art de convèncer també en debats, converses i en relació amb audiències més reduïdes.

Per acabar aquest petit recorregut històric, l'objectiu del qual és simplement fer evident que l'estudi de l'ús de la llengua i la intenció d'ensenyar a parlar bé no són una novetat, ens referirem al filòsof A. Schopenhauer, que va escriure un llibre titulat *L'art de tenir sempre la raó*. En aquesta obra, el filòsof del pessimisme adopta un to extraordinàriament sardònic per explicar autèntics estratagemes per a sortir sempre vencedor en les polèmiques orals. Schopenhauer formula un principi, segons ell irrefutable, que més o menys podríem resumir de la manera següent:

“Les persones, quan participen en un debat, només tenen per objectiu vèncer el contrari; no els guia l'amor a la veritat ni el desig d'esbrinar uns fets, sinó purament i simplement tenir raó.”

Conseqüentment, el llibre és un autèntic tractat d'**habilitats argumentatives** i **contraargumentatives**. L'obra té un interès especial, ja que il·lustra una idea que trobarem al llarg d'aquest text: el domini de la llengua oral no consisteix tan sols a fer frases correctes i a articular amb claredat; parlar bé significa també fer servir el llenguatge en situacions interpersonals de manera eficaç, per a aconseguir determinats propòsits comunicatius, com ara convèncer, obtenir informació, expressar una opinió contrària o donar arguments per fonamentar una petició. Ens ocuparem d'aquest tema en les primeres pàgines del mòdul.

Activitat

Cerqueu en dos diccionaris diferents les definicions de *retòrica* i *oratòria*. Probablement haureu de triar diccionaris grans, no de butxaca. Compareu les diverses definicions i intenteu d'establir una relació entre les dues disciplines.

D'altra banda, és evident que el llenguatge és un fenomen molt complex que permet de ser estudiat des de molts punts de vista: psicològic, pedagògic, neurològic, estructural, funcional, històric, etc. Els psicòlegs han d'aprofundir en les definicions i teories del llenguatge que permeten de pensar, ja des del començament, que els factors interpersonals poden tenir un paper important en el desenvolupament i l'aprenentatge del llenguatge. És lògic perquè, d'altra manera, si s'adoptés una visió sobre els canvis lingüístics com si fossin promoguts exclusivament per factors innats i interns a l'individu, la mateixa naturalesa de l'activitat educativa quedaria amenaçada.

El llenguatge es pot considerar una activitat humana de caràcter marcadament social i cognitiu, en perpètua evolució, plurifuncional i amb una




L'oratòria...

... s'entén com l'art de parlar bé en públic i davant d'una audiència nombrosa.



A. Schopenhauer, filòsof del pessimisme que va escriure un llibre sobre l'argumentació titulat *L'art de tenir sempre la raó*.

estructura molt complexa que el converteix en un autèntic sistema. Aquesta primera definició de llenguatge pot servir com a definició de base per als teòrics i professionals de l'educació.

Encara que ràpida, l'anàlisi més detallada de la definició anterior és imprescindible, atès que està formulada d'una manera altament sintètica: 

1) En primer lloc, pel que fa al concepte d'activitat cal dir que el llenguatge no és una activitat qualsevol; el llenguatge és una activitat psicològica superior, com la memòria o el pensament, amb un fort component cognitiu. Que és una activitat també vol dir, tal com s'entén en aquest text, que el llenguatge és alguna cosa que les persones fan, per tant, no és solament una qüestió que estigui fora dels individus i de la qual els individus se serveixin, sinó també una part de les seves activitats.

2) Quan se subratlla el caràcter social del llenguatge es recullen un conjunt de fets que els estudis estructurals del llenguatge de vegades deixen de banda. Per exemple, que l'aparició del llenguatge tant a escala individual, ontogenètica, com de l'espècie, filogenètica, té lloc dintre d'un context interpersonal, és a dir, social. Sense el concurs de les relacions interpersonals no és possible imaginar-se l'aparició de les primeres paraules ni entre els homes primitius ni en el nen petit. L'entorn social sembla una condició necessària, per bé que no suficient, per a l'aparició del llenguatge. Per tant, és possible treballar amb la hipòtesi que el llenguatge té un origen social.

Però encara hi ha, almenys, una altra raó per a subratllar el component social del llenguatge i és el fet que, justament en tant que activitat humana, el llenguatge real té lloc en situacions interpersonals, és a dir, socials. Un percentatge molt alt de les vegades que els humans desenvolupen activitats lingüístiques, ho fan en situacions socials, amb altres persones.

3) Tots els que estiguin interessats a comprendre el desenvolupament del llenguatge i incidir sobre aquest no poden oblidar que és una realitat contínuament canviant. El llenguatge evoluciona al llarg de tota la vida, però és sobretot durant la infància que es produeixen un ampli conjunt de fenòmens que s'anomenen *adquisició* o *desenvolupament del llenguatge*, estudiats inicialment per la psicologia evolutiva i del llenguatge.

4) El llenguatge serveix per a fer coses, com ara manar, casar una parella, denominar o crear mons poètics. Quan parlen, quan fan servir el llenguatge, les persones ho fan amb uns objectius concrets i, evidentment, aquest llenguatge té uns efectes sobre l'entorn social, sobre els interlocutors.

Actualment, l'estudi del llenguatge inclou l'estudi de les seves funcions, les intencions comunicatives i els efectes sobre l'entorn, i fins i tot es pensa que no

Altres causes dels canvis

El llenguatge també canvia al llarg de la història, segons les classes socials o les generacions, i depenent de les situacions en què s'utilitza. Per tot això cal comprendre el llenguatge real en tant que fenomen canviant i no únicament com un producte acabat i abstracte.

es pot comprendre en tota la seva realitat el llenguatge humà si no se'n té en compte la dimensió funcional.

5) En últim lloc, la definició del requadre anterior deia que el llenguatge és una realitat complexa. En aquest cas el mot *complex* vol dir dues coses:


- a) El llenguatge es compon d'una multiplicitat d'elements.
- b) Aquests elements es combinen, s'intercanvien i se substitueixen segons un conjunt de regles i no de manera aleatòria o casual.

Els elements o components del llenguatge se solen agrupar en components formals, de contingut i d'ús. Les regles que regeixen els canvis dintre del sistema són les lleis fonològiques, morfològiques, sintàctiques, semàntiques i pragmàtiques.

Activitat

En aquest moment seria interessant fer una pausa i cercar en un diccionari de nivell mitjà o elevat la paraula *sistema*. A continuació l'estudiant podria intentar d'aplicar la definició o definicions trobades al que és, segons ell, el llenguatge, i comparar-ho amb el que s'ha dit fins ara.

Ara detallarem la naturalesa dels diferents components del llenguatge, que són autèntics subsistemes dintre del sistema general. En primer lloc, sempre se solen citar els components formals/estructurals del llenguatge, potser perquè són els que es coneixen millor i els que fa més temps que s'estudien. Es coneixen i s'estudien fins a tal punt que de vegades es corre el risc de pensar que parlar de llenguatge és parlar només dels seus components formals.

Dintre dels components formals, quan la llengua és llengua articulada, oral, hi ha els **elements fonològics** i els **morfosintàctics**, i la seva **estructura** i les seves **lleis**. La gramàtica és una de les disciplines que centren l'objecte d'estudi entorn d'aquests components. 

Als professionals dedicats a la intervenció educativa o terapèutica els interessen els components formals del llenguatge, en tant que suport de base de l'activitat lingüística i, en aquest sentit, els han de conèixer molt bé, però al mateix temps han de ser conscients que no es pot reduir el concepte de llenguatge als components formals, ni poden pensar que ensenyar llengua és ensenyar només gramàtica.

Els components formals canvien quan canvia el suport material del llenguatge. La llengua oral descansa, en primer terme, sobre la percepció i l'articulació de paraules i frases, de la mateixa manera que la llengua escrita descansa sobre la grafia de les paraules i frases escrites. Per tant, el llenguatge es pot sustentar en diferents suports materials, i cap d'aquests suports no "és" el llenguatge.

Aquesta idea pot ajudar a comprendre que l'ensenyança de la llengua no passa només per l'ensenyança de l'estudi d'uns components formals que, en definitiva, podrien canviar. Tanmateix, la llengua oral és el vehicle habitual de comunicació entre les persones i, per tant, aquest text es dedica bàsicament a estudiar la psicopedagogia de la llengua oral articulada. Quan sigui oportú es faran excepcions.

És fàcil entendre que el llenguatge té forma o estructura, però definir què és el contingut ja no és tan fàcil. De vegades es diu que el contingut és allò de què parla el llenguatge, els temes de la parla; es tracta d'una aproximació entenedora però que presenta problemes, ja que el llenguatge no pot ser definit com a "coses" o "esdeveniments" que estan fora de la mateixa activitat lingüística.

Per ajudar a la comprensió d'aquest concepte, de vegades es proposen sinònims, com per exemple, *significat*. Es diu llavors que els continguts del llenguatge són els significats, i que parlar de contingut és parlar dels significats del llenguatge. Certament pot ser una ajuda pensar-ho des d'aquest nou punt de vista, si s'entén que el significat passa a ser una propietat del llenguatge, com una capacitat d'aquest llenguatge, en lloc d'una cosa que el llenguatge "té".

Pensar en els continguts del llenguatge és pensar en relacions i no tan sols en coses o esdeveniments. Vist d'aquesta manera, parlar de significat/contingut seria com parlar de **les relacions –lingüístiques–** que el llenguatge permet d'establir entre les formes lingüístiques i el món dels objectes, dels esdeveniments o de les idees. És cert que l'activitat lingüística permet de fer referència a diversos aspectes de la realitat, representar-los, significar-los, convertir-los en signes, és a dir, fer-los presents en forma lingüística.

Finalment, val la pena considerar una altra alternativa que proposa d'entendre el contingut com a sinònim de **relacions semàntiques**. Des d'un punt de vista estricte, la proposta no permet d'avançar gaire, atès que el mateix diccionari diu que *semàntic* vol dir justament "relatiu a l'estudi dels significats" i sembla que ens torna al punt anterior. Malgrat això, el fet que els estudis semàntics ofereixin la noció de camp semàntic il·lumina la noció de contingut, en referir-se a l'amplitud de les parcel·les de la realitat cobertes per les diferents formes lingüístiques, com ara paraules o frases. Vist així, el contingut d'una paraula o un signe seria el camp semàntic que cobreix. 🗨️

La raó per la qual molts estudiosos del llenguatge, sobretot els dedicats al llenguatge infantil, prefereixen parlar de **contingut** en comptes de fer-ho de significat és que aquest últim concepte està, tal com s'ha dit, molt lligat a la semàntica; tradicionalment, aquesta disciplina estudia els significats del llen-




La forma del llenguatge dels sords està integrada per signes manuals.

L'estudi dels continguts del llenguatge

L'estudi del llenguatge es considera incomplet si no es tenen en compte els aspectes de contingut o semàntics. En l'estudi del llenguatge infantil, aprendre a parlar és, entre altres coses, aprendre a atribuir significat a les vocalitzacions pròpies i dels altres, i no solament aprendre a articular paraules o frases.

guatge adult, i quan fa servir la noció de camp semàntic ho fa en relació amb camps ja establerts i consagrats, tal com figuren, per exemple, en els diccionaris. És evident que els nens triguen molt de temps a atribuir el significat exacte dels adults a les seves expressions, però també és evident que no per això el llenguatge infantil deixa de tenir contingut.

Així, emprar el concepte de contingut obre una possibilitat d'estudiar els continguts del llenguatge infantil des de si mateixos, sense necessitat de considerar-los imperfectes o inacabats, quan encara no coincideixen amb els significats de la semàntica de l'adult. 

delectar v t Fer gustar plenament un plaer (a algú). La música em delecta. És un llibre que instrueix i delecta. [pos]. Delectar-se en la lectura d'un llibre, en la contemplació d'un paisatge.

delegació f Acció de delegar; l'efecte. Delegació de poder. [Carme de delegat; circumscripció en què exercita el seu càrrec un delegat; oficina del delegat. [Conjunt de les persones delegades. Assió] o la comissió una delegació de la Universitat. [Secció d'una empresa periodística que es troba físicament allunyada de la població on l'empresa té la seu i que té poder o facultat per actuar en el seu nom.


delegar v t Qui té poder o autoritat per a fer alguna cosa. encarregar (a algú) de fer-la per ell. El tribunal delega un jutge per a fer l'inqüest. [Donar (poder, facultat) per a fer alguna cosa. Delegar els seus poders. Delegar competències. Poders delegats. Jurisdicció delegada.

Els diccionaris delimiten els camps semàntics
—els significats— de les paraules
del llenguatge adult.

Resumint, analitzar els components de continguts o de significat del llenguatge vol dir, com a mínim, tenir en compte, d'una banda, la capacitat del llenguatge per a establir relacions que permetin de representar la realitat mitjançant formes lingüístiques que passen, d'aquesta manera, a ser signes; i, de l'altra, tenir també en compte les mateixes noves realitats lingüístiques així creades, que esdevenen els significats o continguts del llenguatge.

A part de tenir forma i contingut, el llenguatge serveix per a fer coses, és a dir, compleix diverses funcions comunicatives. Les funcions comunicatives recullen un ampli ventall de fenòmens interactius en els quals dues o més persones s'afecten o s'influeixen mútuament pel llenguatge.

La forma d'una expressió no en determina la funció, tot i que hi ha formes més adequades que altres per a assolir una determinada funció en un context concret. La funció comunicativa d'una expressió determinada depèn, doncs, de la situació, de la intenció de qui parla, i dels efectes que té realment el llenguatge sobre l'entorn, especialment sobre l'interlocutor.

Tot i que la denominació i el nombre de funcions comunicatives, de vegades denominades també *funcions pragmàtiques*, varien segons l'autor o autora, és freqüent trobar, per exemple: 

- 1) La funció de demanda o reguladora. Compleixen aquesta funció les expressions verbals que serveixen per a regular l'activitat dels altres.
- 2) La funció d'obtenir informació o heurística. Complirien aquesta funció les expressions que aconseguen informació dels interlocutors.
- 3) La funció d'aportar informació. Aporten informació, per exemple, expressions que efectivament descriuen o narren per a un interlocutor.
- 4) La funció personal o expressiva. Exemples d'expressions amb funció personal són aquelles en què qui parla diu alguna cosa sobre ell mateix, les seves emocions o estats.

L'estudi de les funcions implica l'estudi dels usos del llenguatge en situacions reals, és a dir, porta a estudiar el context interpersonal en què es fa servir el llenguatge.

Avui en dia es comença a tenir consciència de la importància que té l'aprenentatge de les funcions pragmàtiques en el desenvolupament de la capacitat comunicativa dels infants i els joves, i el seu ensenyament ha passat a formar part dels currículums escolars.

En l'apartat "Continguts per a l'ensenyament de la llengua oral" d'aquest bloc, en el moment de reflexionar sobre els continguts de les classes de llengua oral, tindreu ocasió d'ampliar la informació sobre les funcions pragmàtiques dins el marc educatiu.

Activitat

Imagineu-vos una situació com la següent: una nena de dos anys mira contes amb el seu pare. En girar una pàgina es veu dibuixada una platja amb la clàssica aparença d'una platja d'estiu. La nena mira i diu "aiga", mentre assenyalava la pàgina. Immediatament mira el pare que, al seu torn, diu: "Sí, mira, el mar, l'aigua de la platja...". I la situació continua tal com és característic.

a) Fixeu-vos en el llenguatge de la nena i analitzeu-ne els aspectes formals, de contingut i funcionals.

- Què podeu dir de la forma d'aquesta emissió verbal?
- Quin contingut té?
- A què fa referència?
- Quina funció té aquesta paraula?
- Com podeu saber i de què depèn el contingut i la funció d'aquesta emissió infantil?

b) Després feu el mateix amb el llenguatge del pare.



1.2. La psicologia i l'estudi de la llengua oral

La psicologia ha estat una disciplina que ha aportat conceptes i enfocaments útils per a l'ensenyament del llenguatge des del seu naixement. No és casual que hagi interessat als psicòlegs des de sempre i que l'originalitat de les seves anàlisis hagi facilitat als educadors enfrontar-se d'una manera diferent a diverses tasques educatives.

Només cal pensar en la repercussió que té el fet de conceptualitzar el llenguatge com a activitat (en lloc de considerar la llengua oral com un sistema abstracte de signes que existiria al marge de l'activitat humana), per a comprendre fins a quin punt és explicable que els ensenyants trobin en la psicologia noves respostes a les seves preocupacions.


A continuació s'exposen breument algunes de les teories psicològiques de més significació per a fonamentar una psicopedagogia de la llengua oral.

Psicologia del llenguatge i intervenció

La psicologia, com a conseqüència d'entendre el llenguatge com a activitat, també es preocupa dels processos funcionals, evolutius i interpersonals que porten els membres de l'espècie humana a adquirir el llenguatge i, d'aquesta manera, ofereix als psicòlegs noves eines per a articular la seva intervenció.

1.2.1. Psicologia del llenguatge: teories funcionals i interactives

Els psicòlegs, portats per la seva manera específica d'entendre el llenguatge com a activitat o comportament, es dediquen a estudiar altres aspectes d'aquest fenomen complex. Molt aviat es desenvolupen un seguit d'enfocaments que ini-

cien un autèntic corrent psicològic dedicat a l'estudi dels aspectes interactius i funcionals del llenguatge. 

1) D'una banda, en els anys trenta del segle XX sorgeix a Rússia una escola encapçalada per L. Vigotski, i més endavant per A. Luria (1974), que tindrà unes repercussions encara vigents per a la psicologia del llenguatge. Aquests psicòlegs, estudiant l'activitat psicològica superior de les persones, consideren que el llenguatge en forma part, juntament amb altres activitats del mateix caràcter, com ara la memòria i el pensament. A més, L. Vigotski (1981) teoritza magníficament els components culturals i històrics del llenguatge quan diu que el llenguatge pot funcionar com un **mediador cultural** que possibilita la transmissió de coneixements i cultura entre persones i generacions. Per tant, el llenguatge forma part de les situacions educatives, on té un paper decisiu.

Al mateix temps, aquest autor explora l'origen de l'activitat psicològica superior humana i, com ja sabem, conclou postulant-ne l'origen social i col·locant al centre mateix de les seves teories explicatives la noció d'**interacció social**, indispensable avui en el pensament psicològic. L. Vigotski creu que els processos psíquics més sofisticats i complexos, tot i descansar en l'activitat neurològica cortical, es generen primer en situacions socials interactives i intersubjectives, i després, en un segon moment, es tornen personals i subjectives, en la mesura que cada individu ja pot activar els seus propis processos psicològics superiors per ell mateix.

Aplicat al llenguatge, això vol dir que, per a L. Vigotski, té un origen social, atès que es genera primer en diverses interaccions del nen amb els adults i gràcies a aquestes, les quals ajuden amb el seu paper de guies.

L'escola soviètica va definir i estudiar dues grans funcions del llenguatge infantil: la **representativa** i la **reguladora** o **directiva** i, dintre d'aquesta última, es va interessar molt especialment per l'**autoregulació verbal**.

2) Partint de pressupòsits molt diferents dels anteriors, un ampli grup de psicòlegs d'orientació conductual van seguir els passos de B.F. Skinner i van adoptar un enfocament funcional radical en l'anàlisi del llenguatge, que es va estendre pel món occidental dels anys cinquanta fins als setanta del segle XX. Poc coneguts avui, autors com A.W. Staats (1981) van exercir una influència considerable, directa o indirecta, en psicòlegs europeus com ara J. Rondal o M. Richelle, o americans com K. Kaye o E.L. Moerk.

En essència, els seus plantejaments porten a fer una anàlisi funcional que considera com a prioritària l'anàlisi de l'entorn en què es desenvolupa i s'utilitza el llenguatge, amb una especial menció de l'activitat dels interlocutors. L'anàlisi de les formes lingüístiques seria secundària en aquest enfocament i l'estudi dels continguts semàntics queda englobat dins l'estudi de les funcions.

Avui en dia molts investigadors...

... estudien quines són i com funcionen les **ajudes** que els adults ofereixen al nen que està aprenent llenguatge; també s'ocupen de les situacions interpersonals en què aquestes es produeixen i actuen, i de les capacitats que el nen activa per a aprendre en aquestes circumstàncies. Són bones les recopilacions de J. Rondal (1990), en castellà, i la d'A. Garton (1992), en anglès, més actual, especialment en els capítols 2 i 3.

Aquestes teories funcionals, nascudes en el paradigma conductual, van evolucionar ràpidament o van ser oblidades, no sense deixar una empremta remarkable en l'àmbit de l'educació i, més concretament, dins l'àmbit de l'educació especial.

Alliberades de l'innatisme i de l'estructuralisme imperant llavors en el camp de la lingüística, aquestes teories van obrir les portes a dues idees carregades de força per a enfrontar-se al tema de l'ensenyament del llenguatge:

- a) El llenguatge es pot **ensenyar i aprendre**.
- b) Ensenyar a parlar era, abans que res, **ensenyar a comunicar**, ajudar a desenvolupar les funcions pragmàtiques i representatives.
- 3) Encara es pot parlar d'un altre grup molt significatiu de psicòlegs que, alhora que sostenen enfocaments funcionals i interactius, hi afegeixen un important component cognitiu. El més conegut i representatiu seria **J. Bruner**, fortament impactat per L. Vigotski i coneixedor dels corrents conductuals i piagetians vigents dels Estats Units, atès que ell mateix era d'aquest país.

J. Bruner, intel·lectual prolífic, humanista i curiós, escriu en un article de l'any 1986:

“... el llenguatge no és un simple càlcul d'oracions o un catàleg de significats, sinó un mitjà de relacionar-se amb altres éssers humans, en un món social, amb la intenció de fer alguna cosa.”

J. Bruner (1986, pàg. 119).

Les idees de J. Bruner són compartides, amb aportacions pròpies i matisos, per altres autors, com K. Kaye (1986) o A. Lock (1980), que situen al centre mateix de la seva concepció del llenguatge la noció d'**interacció social**. El paper actiu de l'infant en la construcció del seu propi coneixement lingüístic necessita l'ajuda dels qui en tenen cura per a dur-se a terme.

La novetat dels treballs de J. Bruner respecte dels psicòlegs i grups esmentats es troba en les ampliacions conceptuals del pensament. D'una banda, J. Bruner aprofundeix en conceptes relatius al desenvolupament infantil, com ara la interacció, l'ajuda adulta, les relacions entre psicologia social i pragmàtica del llenguatge, la negociació del significat, etc. Al mateix temps, aporta conceptes nous, com el ja famós *scaffolding* o *bastimentada*, que il·lustra d'una manera molt potent com funcionen els processos interactius entre nen i adult quan tenen valor educatiu. J. Bruner explica que les ajudes de l'adult formen una mena de bastida per la qual el nen pot progressar de manera assistida fins que a poc a poc la bastida va desapareixent, a mesura que el nen “puja” i guanya habilitat, coneixements i independència.

Ensenyar llenguatge funcional

Al llarg dels anys seixanta, l'anàlisi funcional del llenguatge va propiciar una autèntica revolució en la manera com molts educadors, logopedes i psicòlegs van formular els objectius i procediments encaminats a afavorir l'adquisició del llenguatge amb nens amb diversos problemes.

1.2.2. Psicologia evolutiva i psicolingüística del desenvolupament


De quina manera aprenen a parlar els nens en la vida quotidiana, a casa seva? Quin és l'ordre natural de l'adquisició del llenguatge, a quines edats es pot esperar una determinada adquisició? La psicologia evolutiva té uns objectius i una metodologia d'estudi que li permeten d'abordar aquestes qüestions com a cosa pròpia.

Activitat

Ara és un moment oportú per a assegurar-vos que recordeu els apartats de l'assignatura *Psicologia evolutiva* relatius al desenvolupament del llenguatge. Sense aquesta actualització o repàs, us serà més difícil continuar la lectura del text que teniu a les mans.

Així, doncs, feu una interrupció momentània en la lectura i penseu què és el que recordeu sobre el tema. Aixecar-se i moure les cames sempre va bé. Per què no aneu a buscar els apunts i els llibres de psicologia evolutiva i hi feu una ullada?

Lentament, la psicologia evolutiva ha anat donant més i més importància al llenguatge, a mesura que s'ha fet evident que aquesta àrea del desenvolupament segueix processos específics en la seva evolució i no és reductible ni subsidiària de cap altra àrea, tot i que s'interrelacioni amb altres, com la cognitiva i la social.

Paral·lelament, té lloc un altre fenomen interdisciplinari: la convergència d'interessos entre la psicologia del llenguatge i els lingüistes embrancats en l'estudi del llenguatge infantil. D'aquesta convergència sorgeix la psicolingüística i, més concretament, la **psicolingüística del desenvolupament**, un àmbit d'estudi que no fa més que créixer des de fa tres dècades. 

Les seves contribucions més rellevants tenen a veure amb la recopilació i l'anàlisi d'una gran quantitat de dades empíriques sobre el llenguatge infantil quotidià, sobre els entorns en què es desenvolupa, sobre el paper dels adults i, sobretot, sobre els **microprocessos interactius** que se suposen responsables d'impulsar aquest desenvolupament, i també dels processos cognitius que permeten al nen de ser un agent actiu del seu propi progrés.

Quan tècnicament és factible gravar el llenguatge infantil, els experts es troben amb la possibilitat de construir les teories basant-se en dades del **llenguatge real** d'infants reals, amb diferents edats i idiomes, de diferents cultures i classes socials, i que es desenvolupen seguint les etapes habituals o, al contrari, segueixen un desenvolupament clarament patològic. Les mostres de llenguatge infantil es recopilen majoritàriament en contextos naturals, com l'escola i la llar, i la seva anàlisi va lligada a la del context en què s'han produït, sobretot el social i lingüístic.

Avui en dia es coneixen moltes **seqüències** d'adquisició d'aspectes concrets del llenguatge, per exemple, la negació o la interrogació, i quines són les grans etapes del desenvolupament lingüístic; se sap que els inicis del llenguatge es troben en alguns dels primers intercanvis comunicatius entre el nadó i la mare; que abans de dir les primeres paraules els nens ja han assolit algunes funcions pragmàtiques,

L'anàlisi del llenguatge infantil...

... s'ha convertit en una àrea d'estudi amb objectius i metodologies propis que no té com a referent o model únic el llenguatge adult i que, a més, no es pot aturar exclusivament en l'estudi dels components formals, sinó que també ha d'integrar els de contingut i els funcionals.

com ara requerir atenció conjunta o demanar un objecte; que els adults modifiquen tots els aspectes del seu propi llenguatge quan parlen amb els nens, i que el llenguatge que adrecen al nen sol ser –contràriament al que es considerava durant molt de temps– bàsicament correcte i adaptat a les capacitats de comprensió infantil; es coneixen millor les interrelacions entre les adquisicions semàntiques, formals i funcionals, i tots aquests són avenços d'indubtable significació per als educadors.

Per acabar posant un exemple, n'hi hauria prou de recordar que una de les preguntes relatives a la psicopedagogia de la llengua oral que els ensenyants plantegen més freqüentment és la següent: a quina edat acaba el desenvolupament del llenguatge? Com ja hem dit,

“La idea de que el desarrollo del lenguaje está acabado hacia los seis años [...] ha sido sistemáticamente refutada por la psicolingüística del desarrollo [...]. El propio sentido común y unas ciertas dosis de observación ponen de manifiesto que no tiene los mismos recursos expresivos un niño de siete años que una joven de diecisiete.”

M.J. del Rio (1993, pàg. 34).

El desenvolupament del llenguatge continua com a mínim fins a l'adolescència. Després d'aquestes edats encara poden evolucionar aspectes parcials del llenguatge, per exemple, els continguts, el vocabulari i, naturalment, les habilitats comunicatives.

Aquest no és el lloc per a estendre's en una presentació detallada sobre el desenvolupament del llenguatge a partir dels sis anys; per a una discussió breu sobre el tema es pot consultar M.J. del Rio (1992). Tanmateix, és desitjable prendre consciència plena d'aquest fet, perquè d'això pot derivar no sols una millor predisposició per a treballar, sinó també el fet de tenir més consciència de la responsabilitat de la família i l'escola com a entorns naturals del desenvolupament del llenguatge. Els pares i els professors són agents transmissors de cultura i el seu llenguatge esdevé, per aquest motiu, un model, un punt de referència i aprenentatge molt potent per als nens i nenes.

1.2.3. Psicologia de l'educació

La psicologia de l'educació té una estreta relació amb la psicopedagogia.

Activitats

1. Se suposa que els estudiants de psicologia tenen una formació suficient en psicologia de l'educació i, per tant, torna a ser recomanable que us atureu un moment i que, abans de seguir endavant, intenteu de pensar què és el que recordeu sobre aquesta matèria. Relacioneu-ho amb el tema de la psicopedagogia de la llengua oral.
2. Després de fer l'exercici anterior (pensar i relacionar) sense cap ajuda externa, agafeu els mòduls de *Psicologia de l'educació* i primer de tot llegiu l'índex de cada mòdul, mirant de decidir quin apartat seria més útil per a comprendre les relacions entre psicopedagogia de la llengua oral i psicologia de l'educació. Llegiu el capítol triat.
3. Ara llegiu “Cultura, educació i desenvolupament personal”, pàg. 53-68, si no és el que ja hàviem triat.

Lectura recomanada

Els investigadors d'aquests àmbits són molt nombrosos i no hi ha figures que destaquin de manera absoluta per sobre de les altres. Per la seva presentació sistemàtica, per ser fàcil de localitzar i perquè es tracta d'una recopilació quasiexhaustiva dels grans corrents en psicolingüística del desenvolupament fins als anys vuitanta, recomanem la consulta del llibre següent:

J.A. Rondal (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Mèxic: Trillas.

La psicopedagogia de la llengua oral també s'ha de basar en un model de psicologia educativa i tots els coneixements generals sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge són, en principi, aplicables a la psicopedagogia de la llengua oral. !

A continuació s'apunten alguns dels temes en què l'especificat dels continguts de la psicopedagogia de la llengua oral introdueix variacions o matisos en els principis generals de la psicologia de l'educació.

Si el llenguatge s'aprèn i s'ensenya, les preguntes que caldria plantejar-se serien: com s'aprèn el llenguatge? Com es pot ensenyar? Quin model d'aprenentatge dels proposats per la psicologia de l'educació és més adient per a donar compte dels processos intencionals d'ensenyament del llenguatge a l'escola? La resposta més genèrica a aquestes preguntes la trobem encapçalant l'apartat "Processos i contextos per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua oral": l'escola i la família són contextos privilegiats per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral.

La psicologia de l'educació, tal com s'entén actualment –des de posicions constructivistes, per exemple–, sosté que el nen és un agent actiu dins el procés de construcció dels seus coneixements i, per tant, en relació amb la psicopedagogia de la llengua oral, cal tenir en compte l'**aprenent** i les seves activitats, característiques, capacitats i preferències; però l'**entorn** també té un paper actiu en aquests processos; per tant, cal analitzar els entorns socials, és a dir, el paper dels familiars, ensenyants i companys, i de la mateixa escola com a institució. !

A més, la psicologia de l'educació ofereix principis genèrics per a organitzar l'ensenyament. Per exemple, la seqüenciació de continguts dels currículums s'ha d'ajustar, en el moment de planificar la docència per a un grup concret, al nivell real de coneixements i habilitats dels nens del grup; en el cas de la llengua oral, aquest principi ha d'impulsar els ensenyants, per exemple, a organitzar activitats dins l'aula i l'escola que els permetin d'apreciar i determinar quines són les **capacitats expressives** dels estudiants en situacions comunicatives a l'inici de cada curs.


Un altre principi general estipula que els continguts han de ser significatius per a l'aprenent, en el doble sentit de tenir algun punt en comú amb coneixements previs i també en el sentit de ser funcionals, és a dir, amb possibilitat de ser emprats o útils en la vida real de l'estudiant.

Una altra definició d'aprenentatge

Si bé fins ara hem fet esment del model constructivista vigent entre nosaltres actualment, cal tenir present que la psicologia ha definit l'aprenentatge de diferents maneres al llarg de la història, segons les orientacions teòriques predominants. Concretament en relació amb l'ús del llenguatge, ens sembla oportú recordar teories que tenen en compte la importància per a l'aprenentatge dels efectes de la pròpia acció. Per a aprendre a utilitzar el llenguatge també cal experimentar els efectes que el parlar té sobre l'entorn i, per a fer-ho, cal tenir l'oportunitat de fer servir el llenguatge en un medi social receptiu i observar els efectes del llenguatge d'altres (A. Bandura, 1976). Per tant, segons aquesta visió, per a intervenir en comunicació i llenguatge cal facilitar als infants i adolescents l'observació i la participació en situacions socials en què els parlants i el mateix aprenent incideixin efectivament en l'entorn mitjançant l'ús del llenguatge.

1.3. Les ciències del llenguatge i les seves implicacions per a l'ensenyament de la llengua oral

A causa de la diversificació de disciplines que s'ocupen de l'estudi del llenguatge des dels punts de vista més diversos, avui es parla de **ciències del llenguatge**, entre les quals s'inclou la mateixa lingüística, però també la neurolingüística, la pragmàtica, la lingüística aplicada, l'etnografia de la comunicació, la teoria del discurs i d'altres.


En aquest apartat es parlarà de les que d'una manera més evident aporten coneixements i dades importants per a la psicopedagogia de la llengua oral. 

Aquest conjunt de disciplines obren l'estudi del llenguatge a aspectes com ara els usos comunicatius, les unitats àmplies del discurs, o bé el paper del context i l'interlocutor en la producció de les emissions verbals. Totes aquestes noves disciplines impulsen el que anomenarem **models comunicatius de l'ensenyança de la llengua oral**.

1.3.1. La lingüística al segle XX


L'ensenyança clàssica de la llengua, basada en una **lingüística gramaticalitzada i normativista**, es basa en l'ensenyament de vocabulari, lleis de la gramàtica, normes i excepcions. Posteriorment, els enfocaments **lingüístics estructurals** van centrar l'interès en els aspectes formals de la llengua, i a partir dels anys cinquanta, aproximadament, van inspirar una didàctica de la llengua que es dedica a ensenyar una anàlisi rigorosa dels components de les oracions i de les relacions jeràrquiques entre oracions, però encara sense fer referència a mostres de llenguatge oral real. Noam Chomsky (1957) rebutja la idea que el llenguatge pugui ser après o ensenyat. Per als lingüistes chomskians, les regles gramaticals serien deduïdes pels nens en un procés individual i creatiu, al marge de qualsevol influència ambiental o interacció social.

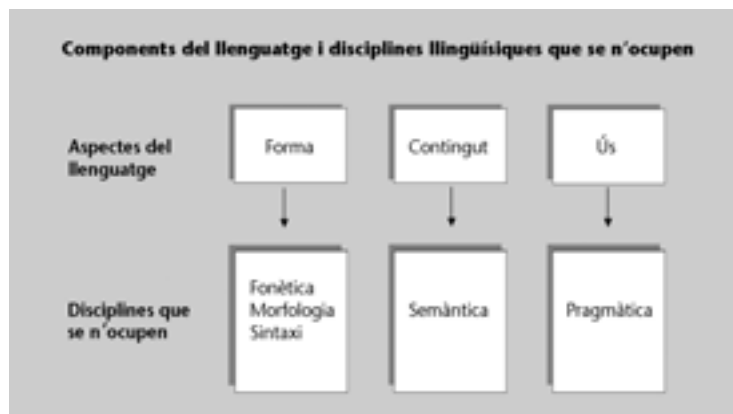
Actualment la lingüística inclou un conjunt d'especialitats, subàrees i noves disciplines molt complex, algunes de les quals estan molt lluny dels interessos vigents en l'àmbit de l'educació, mentre que altres especialitats lingüístiques treballen interdisciplinàriament amb psicòlegs, educadors i terapeutes.

En els pròxims subapartats s'esmenten alguns d'aquests camps de treball en què es donen cita professionals de diferents procedències. 

1.3.2. La pragmàtica

La pragmàtica s'ha consolidat definitivament com una disciplina que aspira a centralitzar el conjunt de coneixements actuals sobre l'ús i les funcions del llenguatge en contextos reals.


En la majoria de publicacions actuals en què s'aborda l'estudi dels diferents components del llenguatge, hi figuren la fonètica i la morfosintaxi, la semàntica..., i la pragmàtica. Un estudi del llenguatge que no incorpori totes aquestes seccions, incloent-hi la recentment consagrada pragmàtica, es pot considerar incomplet. 



Una definició recent i reveladora dels ambiciosos objectius que s'ha marcat la pragmàtica diu que la seva finalitat és "l'estudi cognitiu, social i cultural del llenguatge i la comunicació" (J. Verschueren, J. Östman i J. Blommaert, 1994). En el mateix text els autors també parlen del fet que la pragmàtica agrupa estudiosos d'àmbits molt diferents, amb metodologies diverses, que s'uneixen per un interès comú pel funcionament del llenguatge.

Amb un altre estil, una persona no experta va donar recentment aquesta definició intuïtiva i raonable que contrasta vivament amb l'anterior:

"La pragmàtica estudia el que volen dir les paraules segons qui les diu i on es diuen."

Les paraules, les frases, qualsevol text oral, pot tenir un significat o un altre, pot complir una funció o una altra, segons el context en què es pronuncï, és a dir, segons la situació comunicativa en què té lloc. 

Per tant, per a conèixer el valor comunicatiu d'una expressió, cal conèixer i analitzar el context en què es diu. Així, l'objecte d'estudi de la pragmàtica no es limita al llenguatge, ni a les seves funcions aïlladament, sinó que s'amplia per incloure les situacions comunicatives en la seva totalitat.

En aquest sentit, s'acosta a les teories psicològiques funcionalistes, amb l'avançatge indubtable que incorpora una visió dels comportaments i contextos verbals més específica.

Les contribucions més interessants per a la intervenció psicològica, possiblement tindran a veure amb els resultats actuals i futurs de les investigacions sobre els temes següents: el funcionament del llenguatge a l'aula i l'anàlisi de les situacions comunicatives a l'escola, el desenvolupament de la competència pragmàtica, la diversitat cultural i l'ús del llenguatge, les relacions entre co-

La pragmàtica...

... s'ocupa, per exemple, de temes molt amplis, com ara el llenguatge en la política, el món dels negocis, les aules, dins la comunitat científica, les variacions pragmàtiques segons el gènere del parlant o bé el llenguatge en els mitjans de comunicació.


Un exemple de pragmàtica

No s'analitza separatament el llenguatge d'un locutor de televisió, sinó el programa sencer, l'estructura, els rols dels participants, els temes de què es tracta, les fórmules socials i lingüístiques adients a la situació, el llenguatge emprat, etc. (H. Calsamiglia, J.M. Cots, C.U. Lorda, L. Nussbaum, L. Payrató, A. Tusón, 1994).



Debat a la televisió

El debat a la televisió és una situació comunicativa en què es poden analitzar pragmàticament les relacions entre el llenguatge real i el seu context.

neixement formal i comunicatiu de la llengua, l'adquisició de competència pragmàtica en primeres i segones llengües, les habilitats comunicatives dels professors de llengua i la seva influència en el procés educatiu, i l'ús del llenguatge i la comunicació en situacions de contactes de llengües, per esmentar-ne només unes quantes. Tot sembla indicar que la pragmàtica es pot convertir en una disciplina de consulta obligada per a tots els experts en temes de llengua. 

1.3.3. Gramàtica del text oral

Les unitats d'estudi de la gramàtica: paraules, oracions, sintagmes, etc., són necessàries però insuficients per a analitzar el ric llenguatge que les persones empren a la vida real. La gramàtica del text, de la qual pot derivar una autèntica pedagogia del text (M. Pujol, 1994), proposa una nova unitat d'anàlisi del llenguatge: la noció de text aplicada, i aquí radica la innovació, també al text oral.

El concepte de text oral resulta atractiu per a l'ensenyant de llengua que ja està habituat a operar amb la noció de text escrit. Ja fa temps que a l'escola s'analitzen textos escrits, però és més nou començar a preocupar-se per l'estructura, les classificacions, la gènesi, les lleis i les funcions dels diversos textos orals que els estudiants han d'anar coneixent i utilitzant. L'objecte d'estudi preferent passa a ser el **missatge complet** dins el procés comunicatiu, amb la qual cosa "se entra de lleno en la enseñanza de las habilidades metalingüísticas, ya que se propone estudiar en clase, de forma consciente, la organización del discurso, la forma de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada tipo de comunicación, etc." (M.J. del Rio i M. Sánchez Cano, 1996, pàg. 11). Són exemples de textos orals les narracions, les descripcions, els diàlegs i l'exposició.

El **text oral** és una unitat completa des del punt de vista semàntic i comunicatiu; ha de ser coherent i, per tant, l'**ensenyament de la coherència interna** dels textos orals passa a ser un dels objectius prioritaris de la psicopedagogia de la llengua oral, sobretot en els anys de secundària; la coherència la produeixen els propòsits comunicatius de qui parla i l'adequació a la situació comunicativa, la qual cosa li atorga integritat i estructura.

1.3.4. La sociolingüística

Una bona manera d'acostar-se al concepte de sociolingüística pot ser escoltar el que diuen els fundadors d'una revista d'aquesta especialitat que va sortir al carrer per primera vegada el febrer del 1997, *Journal of Sociolinguistics*. A la presentació es deia, entre moltes altres coses:

"Publicarem articles sobre etnografia, canvis i sociologia de la tradició verbal, psicologia social del llenguatge, lingüística antropològica, anàlisi crítica del discurs, estudis sobre llenguatge i gènere, pragmàtica i anàlisi de la conversa.

La revista publicarà investigacions que ampliïn els coneixements actuals sobre els processos de comunicació i llenguatge, i també models de la societat i els processos socials.”

Més endavant es deia:

“[...] el llenguatge serà tractat no solament com un reflex de la societat, sinó com un element constitutiu de la societat en si mateix.”

N. Coupland; A. Bell (ed.). *Journal of Sociolinguistics*. Publicada per Blackwell Publishers (108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK).

Per als ensenyants de llengua, la sociolingüística resulta interessant en la mesura que s'ocupa dels usuaris del llenguatge i de l'organització lingüística de les comunitats de parlants, i fa atenció, en aquest sentit, a les maneres reals en què el llenguatge és emprat i valorat.

Nocions com **registre de parla**, que fan referència a variacions de parla distribuïdes de manera desigual dintre d'una mateixa comunitat i que tenen connotacions socials diferents, es deuen als sociolingüistes. També són ells els que de manera més clara van posar en relleu, fa més de vint anys, les relacions entre l'ús de determinats registres de parla i l'accés al poder dintre de les societats.

Treballs de sociolingüística

Els treballs de sociolingüística possiblement més coneguts pels ensenyants són els de W. Labov (1969) i B. Bernstein (1972) sobre les variacions de l'anglès que fan servir les comunitats de color als Estats Units i les consideracions socials i lingüístiques que se'n deriven. Segurament no és casual que les dues obres més conegudes d'aquests autors ja facin referència en el títols a fenòmens d'ensenyament i aprenentatge: el text de W. Labov es titula *Educació i societat*, i el de B. Bernstein, *Classe, registre i control. Cap a una teoria de les transmissions educatives* (traducció dels títols feta per l'autora).

1.4. Una primera definició. La psicopedagogia de la llengua oral des d'un enfocament comunicatiu i funcional

Ara, després del repàs de conceptes i teories relacionats amb el tema, ha arribat el moment de tornar a pensar d'una manera més fonamentada què és la llengua oral i quin sentit pot tenir ensenyar-la; és a dir, es tractaria de poder arribar a una primera definició de la mateixa psicopedagogia de la llengua oral. Primer cal tractar del tema de la llengua oral en relació amb la llengua escrita, i ampliar la noció d'enfocament comunicatiu.

1.4.1. L'enfocament comunicatiu de la psicopedagogia de la llengua oral

La psicopedagogia de la llengua oral està destinada des d'un principi a adoptar un enfocament comunicatiu, perquè això és el que li dóna precisament entitat

específica davant la psicopedagogia del llenguatge escrit i també de l'ensenyança de la gramàtica o la literatura.

Adoptar un enfocament comunicatiu vol dir ocupar-se dels aspectes funcionals i d'ús del llenguatge, ensenyar els nens a construir **interactivament** textos orals sencers, adequats a situacions comunicatives específiques, adreçats a interlocutors concrets i amb propòsits comunicatius definits, a més de correctes formalment.

La psicopedagogia de la llengua oral és una disciplina plurifacètica també quant a les metodologies que fa servir per a acostar-se al seu objecte d'estudi. En aquests moments es fa necessari, d'una banda, un treball teoritzador de reflexió, síntesi de teories i dades prèvies i formulació d'hipòtesis. Però també és important el treball empíric d'**investigació/intervenció**, fet directament en els contextos d'intervenció psicològica i psicopedagògica, ja siguin clínics o bé educatius, que consisteix a dissenyar i provar a la pràctica models d'intervenció en la llengua oral, amb la finalitat d'observar sistemàticament i analitzar els processos psicològics que hi intervenen i els efectes que es produeixen.

L'**observació sistemàtica** de situacions reals d'ensenyança i aprenentatge de la llengua oral, encara que no hagin estat dissenyades prèviament per l'investigador, sinó que siguin producte de les decisions dels professionals, també són molt útils.

Un exemple d'aquest tipus de treball és el realitzat per J. Tough (1987) per a les escoles públiques britàniques, en el qual s'analitzava el llenguatge emprat per mestres i nens per a reconèixer les funcions del llenguatge infantil utilitzat a l'escola, i posteriorment s'hi introduïen modificacions acordades entre investigadors i mestres per potenciar aquestes funcions.

Per als seus estudis, J. Tough feia servir gravacions fetes amb un senzill magnetòfon portàtil. Ara és freqüent gravar amb videocàmeres les sessions d'observació o d'intervenció, la qual cosa permet una anàlisi fins ara mai aconseguida de les dades contextuals, amb la simultaneïtat i seqüenciació necessàries. Posteriorment es transcriuen les sessions gravades, és a dir, les dades es passen a paper. En aquests moments s'estan desenvolupant tècniques molt sofisticades per a transcriure dades interactives obtingudes a l'aula.

1.4.2. Una primera definició

Activitat

Els elements conceptuals, teòrics i metodològics que han aparegut fins a aquest moment permeten d'avançar una temptativa de definició de la psicopedagogia de la llengua oral. Repasseu el que heu llegit fins ara i intenteu de posar-ne la definició per escrit per a comparar-la després amb la que oferirà el text a continuació.

Lectures recomanades

Consulteu els llibres de J. Tough. Mireu-ne els títols, els índexs i la bibliografia. Llegiu amb deteniment els apartats següents:

J. Tough (1987).

"El concepto de valoración: un plan de acción" i "Cómo realizar una valoración escrita". *El lenguaje oral en la escuela* (cap. IV i cap. X). Madrid: Visor.

J. Tough (1989). "El papel del maestro en el diálogo".

Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela de los siete años (cap. IX). Madrid: Visor.

Heu de ser molt conscients que aquestes lectures són simplement mostres o exemples d'una obra molt àmplia. Es recomana que les llegiu perquè us feu una primera idea introductòria, i molt parcial, del que va ser un dels primers treballs pràctics de psicopedagogia de la llengua oral publicats en el nostre àmbit.

A aquestes altures del text és factible arribar a una definició com la següent:

La psicopedagogia de la llengua oral és una disciplina de caire marcadament aplicat que té per objecte estudiar els processos deliberats d'ensenyança i aprenentatge de la llengua oral en contextos educatius, i també proposar i provar procediments per a la intervenció educativa amb enfocaments en l'actualitat, predominantment comunicatius. Per a assolir aquest objectiu disposa de mètodes diversos, entre els quals trobem la investigació/intervenció, l'observació sistemàtica i l'anàlisi funcional de les situacions comunicatives.

2. Processos i contextos per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua oral

Els processos psicològics que impulsen l'aprenentatge de la llengua oral són de dos tipus: **interpersonals** (interactius, socials) i **intrapersonals** (cognitius, sensorials). D'acord amb les teories del constructivisme social, és justament en la participació activa en situacions comunicatives interpersonals on els nens i nenes, com a agents actius, poden dur a terme la construcció intrapersonal del coneixement lingüístic. Les situacions interactives més afavoridores d'aquest aprenentatge es donen en dos contextos molt concrets: la família i l'escola.

2.1. Els processos interpersonals: la interacció

Ara parlarem no de les activitats psicopedagògiques dissenyades específicament per a ensenyar llengua oral, sinó de les situacions interpersonals que tenen lloc dins l'aula, en tant que espai d'intercanvis comunicatius amb una estructura i uns objectius propis, que també poden impulsar el desenvolupament de la llengua oral dels estudiants.

L'interès per saber com són els intercanvis comunicatius a l'aula no és nou, i ja en els anys setanta s'havien fet treballs d'observació, en què l'observador o bé feia un registre anecdòtic molt poc precís del que passava a l'aula, o bé partia d'unes categories preestablertes que el limitaven a constatar freqüències i seqüències dels fets codificats prèviament.

La informació aportada pels estudis d'aquest tipus va ser important en el seu moment, però l'anàlisi de la interacció a l'aula va canviar radicalment a partir de dos fets molt diferents:

1) D'una banda, la insatisfacció generada pels resultats de les observacions basades en categories establertes *a priori* va facilitar un canvi d'orientació cap a posicions metodològiques més pròximes a l'etnografia i l'anàlisi qualitativa.

2) D'altra banda, la facilitat tècnica de gravar, primer només el so i, més recentment, també la imatge, i d'analitzar amb ordinador les dades gravades, va permetre de fer observacions repetides i molt completes, impossibles fins llavors.

Analitzar la gravació de la més petita de les seqüències interactives entre un adult i un grup de nens dins d'una aula és una tasca complicadíssima a la qual es dediquen actualment molts grups d'investigadors amb diferents objectius: esbrinar els mecanismes del discurs que ajuden a la construcció dels coneixements esco-

N.A. Flanders (1977),...

... per exemple, va proposar categories per al professor com ara fer preguntes, donar ordres o animar, i categories per als estudiants, entre les quals contestar preguntes.

Vols que ho gravem?

Actualment la quantitat de dades empíriques que es poden obtenir sobre la interacció a l'aula, mitjançant les gravacions en vídeo, és impressionant, i les dificultats arriben més aviat a l'hora de tractar i d'interpretar les dades obtingudes.



L'anàlisi de la interacció verbal a l'aula és una tasca apassionant.

lars, conèixer l'estructura de la comunicació a l'aula o bé –i aquest és l'objectiu que ens interessa aquí– posar en relleu els processos interactius potenciadors del desenvolupament de la llengua oral que es donen entre mestre i nens, i entre nens, dins el context escolar.

Els estudis comparatius estableixen similituds i diferències entre la interacció a la família i a l'escola i el seu efecte sobre l'adquisició del llenguatge. A l'escola es reproduïxen molts dels processos afavoridors del desenvolupament lingüístic que es donen a la família, sobretot en les primeres edats, encara que amb certes peculiaritats pròpies, com per exemple, que professors i nens tenen menys intercanvis diàdics i més intercanvis en grup, el llenguatge dels mestres sol ser més abstracte i descontextualitzat que el dels pares, i a l'escola el nen té menys oportunitats de prendre la iniciativa, canviar de tema o fer preguntes (G. Wells, 1985).

Cada vegada es coneixen millor les característiques que han de reunir els processos interactius per a contribuir al desenvolupament de la llengua oral. En termes molt generals, es poden resumir de la manera següent:

Bidireccionalitat

La interacció pot tenir un valor educatiu quan és bidireccional, quan el que diu un interlocutor està, si més no parcialment, influenciat per l'altre. Els mestres i els estudiants s'influeixen mútuament quan parlen si els mestres escolten els nens, i viceversa. Llavors es produeixen **adaptacions mútues**, canvis que cada interlocutor introdueix espontàniament en el llenguatge per tal d'adaptar-se a l'altre, tant pel que fa a les característiques formals com al contingut. Per exemple, el llenguatge dels mestres canvia per a posar-se al nivell de comprensió de cada grup o estudiant.

És a dir, quan el que l'adult diu i fa està influenciat pel que el nen sap, o diu, o fa, llavors es produeixen interaccions amb més potencial educatiu que si l'adult s'adreça als nens de manera estereotipada. La bidireccionalitat i mutualitat es veu afavorida per l'experiència comuna i els coneixements compartits.

A l'aula s'entén fàcilment que el llenguatge de l'adult pot exercir influència sobre els nens, però no sempre es té en compte que el procés invers també és necessari si la interacció ha de tenir valor educatiu. I, tanmateix, és crucial entendre que si els nens no són participants actius i influents en els intercanvis lingüístics que tenen lloc a l'aula, s'està privant el nen d'una oportunitat preciosa per desenvolupar el seu propi llenguatge.

Un dels exemples més clars de la influència dels estudiants són les modificacions del llenguatge dels mestres segons el grup o el nen al qual es dirigeixen.

Una altra manera de parlar de bidireccionalitat és fer-ho de **contingència**. Quan les respostes d'un interlocutor depenen de les accions, les paraules o les preferències de l'altre, es pot dir que les respostes del primer són contingents respecte del segon. Les interaccions en què es donen moltes respostes contingents també solen tenir més valor educatiu que les independents.

Asimetria


Bidireccionalitat no vol dir simetria, al contrari: l'adult és més competent lingüísticament que el nen i, per tant, té més responsabilitats i recursos durant les interaccions. El mestre ha de controlar més els processos comunicatius si han de contribuir a impulsar el desenvolupament de la llengua oral dels estudiants.


La asimetria es reflecteix en el fet que és a l'adult a qui correspon donar suports i servir de guia a l'interlocutor infantil, durant les interaccions, per tal que n'evolucioni el llenguatge, i és ell qui cedeix progressivament el control quan els nens mostren prou domini en un àmbit determinat.

Consistència i flexibilitat

La interacció impulsora del llenguatge infantil és, al mateix temps, consistent i flexible, és a dir, dinàmica. Per a aprendre, els nens han de participar en activitats que tinguin una estructura comunicativa coneguda i parcialment previsible –és a dir, consistent–, i al mateix temps flexible, per a acollir els canvis que es van produint. Aquesta evolució és gradual i normalment lenta.

Les interaccions a l'escola no són –i no hi ha cap raó perquè ho siguin– idèntiques a les de la família, però no falten veus que s'interroguen sobre la possibilitat de millorar les interaccions a l'aula amb l'objectiu exprés d'optimitzar de manera "natural" l'aprenentatge de la llengua oral; és a dir, mitjançant els intercanvis quotidians que es donen a l'aula en tot un seguit d'activitats que poden no tenir res a veure amb l'ensenyament directe de la llengua.

Determinats estudis destinats a optimitzar els contextos de desenvolupament de nens amb necessitats educatives especials, orienten els mestres perquè estructurin les interaccions verbals amb aquests estudiants de la manera més beneficiosa per al seu desenvolupament lingüístic. Aquests estudis posen en relleu que, igual que els pares, els mestres poden portar la iniciativa per a millorar la interacció a l'aula amb resultats favorables per al desenvolupament del llenguatge dels nens (M. Sánchez Cano, 1994). Aquests estudis corresponen a un tipus d'intervenció denominada **naturalista**. 

Consulteu els apartats "Què s'ensenyava quan s'ensenyava llengua oral? Els continguts" i "Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia", dedicat als aspectes aplicats de la psicopedagogia de la llengua oral. 

En tot cas, el que s'ha de recordar és que a l'escola, i molt especialment dintre de l'aula, es donen situacions interactives que, si reuneixen les característiques adequades, també poden contribuir al desenvolupament de la llengua oral.

2.2. Processos intrapersonals: l'aprenent actiu

Si la psicologia aporta alguna cosa innovadora a la comprensió dels fenòmens educatius és el fet que té molt en compte l'aprenent, amb les seves característiques i possibilitats pròpies. En el cas de la llengua oral, es tracta d'atendre el paper del nen en els processos psicològics de l'aprenentatge del llenguatge, i no solament el producte que l'aprenent ha de "produir" finalment. Pensant-ho bé, potser aquesta és la raó que justifica millor la partícula *psi* de la paraula *psicopedagogia*. Així, doncs, passem a parlar, en primer lloc, de l'aprenent de llengua oral.

2.2.1. L'aprenent de llengua oral i el seu desenvolupament general

Per començar, cal tenir presents dues idees molt generals però no per aquest motiu menys importants.

1) Els nens tenen capacitat d'expressar-se des del moment del naixement i que, per tant, els nens de totes les edats poden ocupar el lloc d'aprenent de la comunicació i el llenguatge. Això ha de fer reflexionar els ensenyants, sobretot els que tracten amb nens amb dèficits o molt petits.

2) El nen té unes capacitats d'aprendre diferents segons el grau de desenvolupament del llenguatge que ja ha assolit i el grau de desenvolupament global. El desenvolupament del llenguatge no està totalment supeditat al de cap altra àrea del desenvolupament, tot i mantenir unes relacions d'interdependència òbvies amb el desenvolupament social, cognitiu i sensoriomotor. Per tant, l'escola ha de parar atenció al desenvolupament real del llenguatge de cada nen i de cada grup, i adaptar-se a les seves necessitats i peculiaritats.


Més en concret, quan arriba a l'escola el nen pot estar en diferents moments del desenvolupament lingüístic. Si comença durant el preescolar, està en plena etapa del gran desenvolupament del llenguatge; a primària ja pot aprendre la llengua escrita, però això no vol dir que l'evolució de la llengua oral s'hagi aturat o acabat; al contrari, fins als deu o dotze anys es continuen produint canvis substancials en el llenguatge infantil, encara que una mica més lents i certament menys estudiats que els d'etapes anteriors. Durant la secundària es continuen desenvolupant els aspectes formals relatius als textos orals molt elaborats i les formes més complexes i riques de cada llengua, de contingut, sobretot si l'adolescent està escolaritzat, els metalingüístics i els funcionals, en la mesura que l'adolescent i el jove participen en situacions comunicatives noves i més exigents, que requereixen una ampliació substancial de la competència pragmàtica. L'escola s'ocupa dels dos primers –aspectes formals i de contingut–, però fins ara ha prestat escassa atenció al desenvolupament de les habilitats pragmàtiques dels estudiants.

Lectura recomanada

Per trobar un resum dels canvis evolutius en l'àrea del llenguatge que tenen lloc a partir de la primària, seria convenient llegir ara l'article següent:

M.J. del Rio (1992). "El desenvolupament del llenguatge més enllà dels sis anys". A: C. Triadó. *Psicologia evolutiva*. Vic: Eumo.

Podríeu fer-ne un resum/esquema per consultar-lo al llarg de la lectura de la resta d'aquest text.

Perquè el desenvolupament de la llengua oral comunicativa continuï al llarg dels anys escolars, els nens necessiten participar en situacions comunicatives en les quals intervinguin altres persones més expertes en l'ús del llenguatge. En la mesura que aquesta participació sigui garantida, el nen podrà construir activament el seu propi coneixement pràctic i conceptual. Què aporta i què fa l'aprenent quan es troba en les situacions adequades per a aprendre? 

1) L'aprenent disposa d'unes estructures sensorials i neurològiques que el predisposen molt favorablement a fixar-se i aprendre (comprendre i reproduir) els elements lingüístics, formals, semàntics i comunicatius de l'entorn.

2) L'aprenent pot observar des de dins diferents situacions comunicatives marc o semirutinàries i participar-hi, de manera que en pot anar entenent l'estructura (per exemple, la presència de salutacions i comiats a l'inici i al final de les converses telefòniques), captar l'ordre i les conseqüències dels fets (per exemple, els participants en un debat són convidats a ser breus quan superen el temps d'ús de la paraula); anticipar el que s'espera d'ell i de cada participant (per exemple, s'ha de dir fer adéu amb la mà després que una altra persona diu "adéu"); comparar el llenguatge emprat pels diferents interlocutors i, aquest llenguatge, amb el que ell ja sap.

3) L'aprenent reconeix els components estables i constants (invariables) de les situacions comunicatives i del llenguatge emprat en aquestes situacions, i més endavant hi adaptarà els actes o les reproduirà ell mateix (per exemple, reconeixent les regularitats dels temps verbals).

4) L'aprenent fa diferenciacions i distincions cada vegada més fines referides a les situacions comunicatives i al llenguatge (per exemple, a les persones grans se'ls parla de vostè, tret de les de la família).

5) L'aprenent insereix petites participacions pròpies dins de cadenes d'esdeveniments més complexes i, a poc a poc, va eixamplant les seves participacions fins a produir unitats comunicatives i lingüístiques senceres i coherents (per exemple, participa en una conversa complexa).

6) Basant-se en cada moment en el que ja sap i enllaçant amb els components de la situació que ja coneix, l'aprenent aplica els coneixements i habilitats previs a situacions parcialment noves, i fa un procés de generalització i transferència de coneixements (per exemple, després d'analitzar a classe situacions de negociació representades i filmades, els estudiants demostren més habilitats verbals i comunicatives quan negocien amb els pares i germans).

7) Es deixa ajudar i pot aprofitar les ajudes que li ofereix l'entorn social, siguin ajuts implícits o bé deliberats (per exemple, substitueix una paraula infantil per l'adult corresponent després que el pare la hi corregeix implícitament –la nena ha dit "vui nyamis", i el pare li pregunta: "Vols avellanes?". La nena repeteix:

“Sí, vellanes”–; segueix les orientacions de la professora i fixa l’atenció en els elements “de cortesia” d’un diàleg representat per uns companys a classe, i els reprodueix per escrit a continuació).

8) Fent servir ajudes d’altres participants i de la mateixa situació, l’aprenent prova noves respostes guiades fins que esdevenen autònomes.


9) L’aprenent utilitza elements lingüístics descontextualitzats cada vegada menys lligats directament a les situacions immediates, és a dir, construeix nivells de coneixements lingüístics diferents qualitativament i més abstractes (per exemple, parla d’esdeveniments imaginats o hipotètics; el seu llenguatge es refereix a realitats no perceptibles directament, com ara relacions lògiques).

10) L’aprenent estableix correspondències arbitràries i convencionals entre nivells diferents de la realitat, concretament entre realitats lingüístiques i no lingüístiques, en la mesura que des de molt petit observa l’ús i utilitza els sistemes de correspondències arbitràries pròpies de la seva cultura (per exemple, atribueix valor emotiu a determinades manifestacions lingüístiques).

Es fa molt difícil, quan es parteix d’una concepció nítidament interactiva, parlar del que pot fer i fa l’aprenent independentment del que fan els agents educatius i de les situacions on ho fan. Els nens tenen capacitat per a fer tot el que s’ha esmentat més amunt, sempre que puguin participar en situacions que facilitin aquest pas. En aquest cas és l’escola, i més concretament l’ensenyant dins l’aula, qui ha d’exercir la tasca educativa i planificar situacions que permetin als nens d’aprendre, és a dir, d’actuar i interactuar per a construir els seus coneixements.

En l’apartat “Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia” parlarem detingudament dels procediments

2.2.2. El desenvolupament del coneixement lingüístic i metalingüístic

El coneixement de la llengua oral és de dos tipus: 

1) Un **coneixement** que es podria anomenar **pràctic**, que consisteix a saber parlar, tal com arriben a parlar la majoria de les persones independentment de si han estat escolaritzades o no. En els anys escolars, els nens continuen desenvolupant aquest saber de procediments de manera “natural”, tant a l’escola com fora.

2) Però també hi ha un coneixement que, aquest sí, sol començar a l’escola; consisteix en un saber conceptual sobre el llenguatge i normalment rep el nom de **coneixement metalingüístic**, amb el qual comença un procés de reflexió sobre el llenguatge fonamental per a l’evolució comunicativa i lingüística posterior. Aquests dos tipus de coneixements són activats quan les situacions ho requereixen i serveixen de suport a noves adquisicions.

El coneixement metalingüístic ha estat definit de moltes maneres i no hi ha un acord establert de quan comença realment. Determinats autors pretenen, des de posicions relaxades, incloure-hi qualsevol manifestació per part del nen que faci referència al llenguatge, per exemple, les correccions i autocorreccions dels anys preescolars, quan el nen ja és capaç de fer servir expressions com la següent: “No es diu *toche*, es diu *cotxe*”; o quan és capaç de jugar a fer rimes o al “veig, veig”. En aquest últim cas s’ha arribat a parlar de **metaconeixement fonològic**. És dubtós que sigui apropiat considerar aquestes capacitats com un autèntic metaconeixement, encara que tinguin un important paper en el desenvolupament lingüístic.

Des d’una posició més estricta, es considera que el coneixement metalingüístic requereix l’aprenentatge i l’ús de conceptes abstractes referits al llenguatge –per exemple, saber definir què és una frase passiva i identificar-la dins d’un diàleg– i l’autocontrol dels processos lingüístics –per exemple, ser capaç de produir un text, en aquest cas oral, fent servir almenys dues frases passives, quan el professor ho demana. En aquest cas és evident que el coneixement metalingüístic difícilment es pot consolidar abans de l’adolescència, al marge que hi hagi antecedents en edats anteriors.

El grau de coneixements lingüístics i metalingüístics ja assolits és determinant a l’hora d’aprendre nous conceptes i procediments, fins al punt de ser un dels millors predictors del que cada nen pot aprendre en un moment determinat, i alhora una de les aportacions més importants que fa el mateix nen als seus processos d’aprenentatge.

Es diu que a cada edat correspon un grau de coneixements determinat, però això és cert només en relació amb les grans etapes i els nens de desenvolupament normal. Les diferències individuals en l’aprenentatge de la llengua oral tenen a veure, entre d’altres, amb diferències en el grau de les habilitats i dels coneixements assolits en un moment determinat, més que no pas amb l’edat per si mateixa.

El coneixement metalingüístic ja s’inicia en el moment d’aprendre a llegir i escriure, però serà en els últims anys de l’etapa secundària quan, normalment, els nens estan més capacitats per a desenvolupar-lo en tota la seva amplitud.

Com a conseqüència de tot el que s’ha dit fins ara, es pot treure la conclusió que qualsevol projecte d’ensenyament de la llengua oral ha de començar per establir quins són els coneixements lingüístics i metalingüístics dels nens i planificar els nous continguts a partir d’aquests coneixements.

L’aprenentatge de la gramàtica...

... contribueix de manera oberta a eixamplar els coneixements metalingüístics. Els dos tipus de coneixements es potencien mútuament, en una espiral d’influències progressives.

2.2.3. Llengua oral i aprenentatges escolars

El llenguatge, especialment dins el sistema escolar, desenvolupa una funció molt específica, que és la de servir com a vehicle o mediador en l'adquisició d'altres coneixements. Una gran part del que els nens han d'aprendre se'ls presenta verbalment, oralment o per escrit, i a partir d'aquí es dona per suposada, erròniament, tant la seva capacitat de comprensió verbal com les seves possibilitats d'expressar oralment el que han après. Erròniament, perquè cal recordar que hi ha aspectes de la llengua oral que els nens no aprenen si no els ensenyen directament ni els donen l'oportunitat de participar en situacions en què se'n requereix l'ús; per exemple, fer una exposició oral coherent, expressar dubtes davant d'un grup, donar arguments en un debat per defensar les seves opinions o bé fer una refutació socialment i lògicament acceptable en una situació en la qual hi ha persones més grans.

Tots aquests són exemples de textos orals que se suposa que els estudiants saben construir i, malauradament, no sol ser així, senzillament perquè no se'ls ha ensenyat a fer-ho. El fracàs en la construcció d'aquests textos pot ser interpretat, amb raó o sense, com una manca de coneixements sobre el contingut d'una matèria determinada. Probablement aquest és un altre argument per a defensar que l'escola dediqui atenció a les capacitats de comprensió i expressió oral dels estudiants, com ja es fa, almenys parcialment, amb la llengua escrita. 🗣️

La psicopedagogia de la llengua oral no s'ocupa només del llenguatge com a mitjà per a aprendre –tema al qual darrerament es dediquen nombroses publicacions– sinó que, com s'ha dit, s'orienta envers la millora de la competència comunicativa en un sentit més ampli, perquè els estudiants puguin resoldre òptimament les situacions comunicatives de dins i fora de l'escola. Tanmateix, una part de l'ensenyança de la llengua oral a les escoles ha d'anar encaminada a potenciar en els estudiants les habilitats lingüístiques i comunicatives que els ajuden a aprendre.

Llengua oral per a aprendre

Qui ha d'ensenyar llengua oral? Només els professors de llengua o tots els professors? És molt possible que, en el que tingui a veure amb el llenguatge per a aprendre, els professors de les diferents matèries sí que hi tinguin un paper, cosa que no és tan clara en relació amb la llengua oral en la seva especificitat.

2.3. Els contextos: la família i l'escola

A la família es produeixen espontàniament processos naturals, no planificats, d'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral, que permeten als infants de fer els primers passos en el desenvolupament comunicatiu, prelingüístic i lingüístic en llengua materna. Això també succeeix a l'escola. En aquest cas, hi ha dos processos simultanis: l'escola és, com la família, un context en què s'ensenyia i s'aprèn llengua oral de manera natural no planificada, en els intercanvis socials continus i, a més, s'hi donen intervencions educatives específiques, formals i deliberades, per a instruir els estudiants en el coneixement i l'ús de la pròpia llengua, de les llengües de cada comunitat i de llengües estrangeres.

Lectura complementària

En el llibre d'A.F. Garton i C. Pratt trobareu un resum dels estudis sobre l'adquisició de la llengua oral a la família: A.F. Garton; C. Pratt (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

2.3.1. La família i l'escola com a contextos de desenvolupament natural del llenguatge

El desenvolupament general, i també el desenvolupament del llenguatge, continuen durant els anys escolars, tant si el nen va a l'escola com si no. Quin paper té, doncs, de fet, l'escola en el desenvolupament del llenguatge? Aquesta pregunta porta a una altra: i quin paper hi pot tenir?

Els primers estudis sobre el paper dels adults en el desenvolupament infantil analitzaven només el paper de la família, però ràpidament es va passar a considerar el paper d'altres persones que habitualment es relacionaven amb el nen, com mestres i companys; a partir d'aquí, l'escola es va veure considerada com un context privilegiat per al desenvolupament del llenguatge infantil. L'afirmació anterior pot semblar una obvietat, però no ho és tant quan es pensa que aquesta afirmació pren tot el sentit si es fa des d'una teoria interactiva que atorgui un paper d'impulsor del desenvolupament lingüístic a determinats processos interpersonals.

L'escola és un entorn privilegiat per al desenvolupament del llenguatge del nen per dos motius:

- 1) Perquè el seu llenguatge encara està evolucionant.
- 2) I també perquè hi passa un seguit d'hores cada dia amb l'oportunitat d'interactuar amb altres persones i, per tant, participa d'un determinat tipus d'interaccions "naturals" en les quals es donen processos d'aprenentatge i ensenyança implícita del llenguatge.

Segons això, l'escola s'assembla a la família en el sentit que també és un entorn privilegiat per a impulsar el llenguatge infantil amb processos naturals, de vegades no explícits. Però hi ha similituds i també diferències en la manera en què l'escola exerceix aquest paper, i són nombrosos els estudis que comparen els dos entorns.

En el pròxim apartat tractarem amb més deteniment del tema de la interacció a l'aula. Ara es tracta de deixar establert el fet que l'evolució del llenguatge continua durant els anys escolars i que a l'escola, tant si s'ensenya explícitament llengua oral com si no, el nen té l'oportunitat d'aprendre llengua oral en la mesura que es donen situacions interactives "naturals", entre ensenyants i nen, i entre companys, situacions que impulsen el desenvolupament del llenguatge.

A mesura que s'han constatat aquests fets, s'han desenvolupat estudis per a conèixer més a fons com funciona la interacció a l'escola, i com pot optimitzar el seu paper d'impulsora del desenvolupament lingüístic –atès que sens dubte a l'escola té lloc part del desenvolupament del llenguatge infantil. El resultat és que l'escola es preocupi d'una manera més oberta pel desenvolupament del llenguatge dels estudiants.

El paper dels altres en el desenvolupament de la llengua oral

Amb el desplegament de les teories interactives i funcionals, que intenten d'esbrinar el paper que tenen en el desenvolupament de la llengua oral els pares i cuidadors, s'ha posat de manifest que les interaccions quotidianes amb adults són essencials per a desenvolupar el llenguatge del nen.

Per exemple,...

... hi ha estudis que analitzen les característiques de les interaccions verbals entre mare i nen o bé entre mestre i nen (G. Wells, 1985).

Resultat dels estudis sobre la interacció a l'escola

Fruit de les preocupacions sobre el desenvolupament del llenguatge són, per exemple, les iniciatives per a millorar les habilitats comunicatives i lingüístiques del docents, els currículums orientats al llenguatge (B.H. Bunce, 1995), les intervencions naturalistes per a atendre els nens amb necessitats educatives especials en l'àrea del llenguatge (R.M. Vilaseca, 1991), i també l'especial atenció actual a la llengua oral dins els currículums generals (Generalitat de Catalunya, 1989 i 1992; Gobierno de Navarra, 1991; Gobierno Vasco, 1992, i Ministerio de Educación y Ciencia, 1989 *a i b*).

2.3.2. Els agents educatius: pares, mestres i companys

Aquest apartat està dedicat a parlar dels participants que desenvolupen el paper d'agents educatius en els processos interpersonals, educatius i instruccionals de la llengua oral a l'escola. Per tant, sens dubte, s'ha d'afirmar que el desenvolupament del llenguatge continua durant tota la infància i l'adolescència i, en conseqüència, les interaccions personals que tenen lloc en la institució escolar, entre estudiants i entre docents i estudiants, tenen un paper decisiu en el desenvolupament del llenguatge dels nens i joves. Aquest paper el duu a terme l'escola, sempre implícitament i, a més, es pot arribar a explicitar en l'ensenyament actiu de la llengua oral, mitjançant estratègies psicopedagògiques, o també amb la millora conscient de la qualitat de les interaccions que tenen lloc a l'aula.

Pares i mestres com a models i docents "naturals"

Pares i docents integren un altre component fonamental, juntament amb l'aprenent, en els processos d'ensenyament de la llengua oral. Si els professionals i les famílies comparteixen unes idees bàsiques sobre la importància de la llengua oral, la millor manera d'enfocar el procés d'ensenyament/aprenentatge i la seva utilitat cada cop més clara i evident en la nostra societat, sense cap mena de dubte, estarem en condicions d'ajudar millor els nostres estudiants i fills. D'entrada, els professors són interlocutors naturals, com ho són els pares, i per això, fins i tot quan no tenen cap intenció deliberada d'ensenyar llengua oral, ho fan pel sol fet d'interactuar quotidianament amb els nens.


També els docents ajusten el seu llenguatge al dels nens, empenen estratègies educatives implícites i controlen la comunicació a l'aula, tot i que no de manera idèntica a com ho fan els pares, atès que el context de l'aula és diferent del de casa. El que és més important és que els docents poden millorar les interaccions a l'aula (M.J. del Rio i M. Sánchez Cano, 1996), per tal que els nens tinguin més oportunitats d'aprendre comunicació i llenguatge de manera "natural".

A més, el llenguatge i les habilitats comunicatives dels professors esdevenen models privilegiats, tant positius com negatius, per als nens. Els nens que tractin cada dia amb el professor amb un llenguatge oral formalment correcte, amb diccions cultivades, amb vocabularis amplis i precisos, i amb

Del que s'exposa en aquest apartat...

... es dedueix que per a portar una psicopedagogia del llenguatge òptima a les aules, cal ocupar-se de la formació dels docents en aquesta matèria.

habilitats comunicatives estables i ben desenvolupades, tindran més oportunitats per a desenvolupar òptimament la seva pròpia llengua oral. Per això s'ha de considerar –potser a les escoles del professorat– quines són les habilitats lingüístiques i comunicatives dels professors i com afecten els nens.



El tema de la formació dels ensenyants es tractarà en el subapartat "Els professors de llengua com a agents educatius explícits".

Les teories implícites de pares i ensenyants

S'anomenen *teories implícites* el conjunt de creences, idees i teories que les persones mantenen sobre determinats fenòmens i processos que, normalment, no són mai formulades en veu alta i potser ni tan sols són obertament reconegudes per les mateixes persones que les mantenen, però tanmateix se suposa que influeixen poderosament en les seves accions i decisions.

Les teories implícites corresponen a un tipus de coneixement en part intuïtiu que se situa més enllà dels coneixements que podríem anomenar *científics*, i de vegades hi coincideix i de vegades, no. Una altra característica de les teories implícites o idees prèvies és la resistència a desaparèixer o canviar, tant davant de l'evidència empírica com de la informació autoritzada, malgrat que no està demostrat que sigui impossible modificar-les.


Els professors, individualment i com a col·lectiu, mantenen un conjunt d'idees més o menys implícites sobre un seguit de qüestions que n'afecten l'actuació professional, en especial les relatives als factors que intervenen en el desenvolupament i l'aprenentatge del llenguatge i a les seves etapes.


Per exemple, si es considera que la influència dels factors interpersonals sobre el desenvolupament del llenguatge és mínima i que tot depèn de les ganes que un nen tingui de comunicar-se; si s'opina que l'aprenentatge de la llengua oral es fa exclusivament a casa i que està pràcticament acabat en començar la primària, o bé que l'escola no pot fer res per contrarestar la influència de la família sobre els aprenentatges, o bé, finalment, es creu que la causa principal de l'escassa competència comunicativa dels estudiants de secundària està en la timidesa, aleshores es poden prendre decisions com ara ajornar una intervenció psicopedagògica encaminada a afavorir l'aprenentatge de determinades habilitats comunicatives fins que un nen "tingui ganes" de comunicar-se o perdi la timidesa, o abandonar tot intent de millorar els components fonètics d'un grup de nens perquè "a casa pronuncien malament i a l'escola no s'hi pot fer res".

Les teories implícites del professorat són un element present a tenir en compte en la planificació de l'ensenyament de la llengua oral, atès que, si són molt diferents dels pressupòsits teòrics explícits que inspiren la intervenció educativa, es poden produir disfuncions importants en el procés educatiu. Per a conèixer-les és útil fer servir qüestionaris i entrevistes. D'altra banda, una bona formació acadèmica i la informació compartida són probablement els millors

procediments per a compensar les teories implícites molt allunyades dels coneixements actuals sobre desenvolupament i aprenentatge de la llengua oral.

Els professors de llengua com a agents educatius explícits

En última instància, els professors, molt especialment els de llengües, també han d'assumir el paper d'ensenyants explícits o deliberats de llengua oral, en la mesura que es decideix en els currículums escolars. Com a ensenyants explícits, o ensenyants sense cap altre adjectiu, els professors de llengua oral han de posar en pràctica i mobilitzar tot un seguit de recursos generals que intentarem de resumir a continuació: 

Els recursos específics es tractaran en l'apartat "Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia". 

- 1) L'ensenyament ha de tenir el propòsit deliberat d'ensenyar llengua oral i el convenciment que aquesta tasca és útil i possible: és possible que ells ensenyin i és possible que els estudiants aprenguin llengua oral.
- 2) L'ensenyant ha de fer una avaluació inicial, com més explícita millor, de les habilitats dels estudiants pel que fa a la llengua oral: què és el que saben, què és el que tot just comencen a saber i què desconeixen però podrien aprendre en un futur immediat. També ha de conèixer interessos i preferències dels estudiants en relació amb l'àrea en qüestió.
- 3) Gràcies al coneixement derivat dels punts anteriors, l'ensenyant podrà adaptar els seus coneixements i experiències previs a cada individu-aprenent o grup. Una adaptació molt ajustada a cada situació concreta és un tret bàsic de tota activitat educativa d'èxit.
- 4) Basant-se en la informació aportada a l'avaluació anterior, l'ensenyant ha de planificar i posar en marxa activitats educatives, que permetin a l'estudiant de participar i fer ús del llenguatge en situacions de caire marcadament interactiu.
- 5) El que és més important és que l'ensenyant ha de guiar i ajudar els estudiants en la seva participació en les activitats proposades. Triar els ajuts més convenients per a cada estudiant concret o grup és un dels punts centrals de l'activitat docent deliberada o instrucció.
- 6) Amb això l'ensenyant ha de filar molt prim per saber retirar l'ajuda a poc a poc, de manera que l'activitat de l'estudiant deixi d'estar controlada per l'ajuda externa i passi a formar part de les seves activitats autònomes. El traspàs del control de l'ensenyant a l'estudiant és un altre dels moments fonamentals de les pràctiques educatives.
- 7) L'ensenyant també ha de planificar i dur a terme activitats encaminades a comprovar si els canvis desitjats en l'ús de la llengua oral s'han produït, si són estables i si són generalitzables a situacions noves. Normalment aquesta activitat rep el nom d'*avaluació*.

Així, doncs, atès el paper crucial i complex dels ensenyants en el desenvolupament de la llengua oral dels estudiants, resulta necessari fer una reflexió sobre la seva formació acadèmica, la qual hauria d'incloure, com a mínim, els aspectes següents:

- 1) Psicologia del llenguatge i la comunicació per a ensenyants; conceptes i metodologia per a l'anàlisi formal i funcional del llenguatge.
- 2) Processos i seqüències del desenvolupament normal del llenguatge, fent èmfasi tant en els paradigmes que consideren el paper dels processos interpersonals en el desenvolupament i l'aprenentatge, com en el paper del subjecte en el seu propi desenvolupament.
- 3) Introducció al desenvolupament no normatiu del llenguatge, especialment en els factors que dificulten l'adquisició.
- 4) Psicopedagogia del llenguatge oral.

El paper dels iguals: germans i companys

Sabem que les interaccions entre iguals poden tenir un cert valor educatiu en la mesura que els iguals, siguin companys, germans o amics, justament no siguin idèntics entre si. Els desnivells de competència en llengua oral entre els iguals/desiguals poden donar lloc a processos d'aprenentatge natural molt fluïts per diverses causes:

- 1) Perquè l'atenció conjunta i la motivació per la comunicació és més probable que estiguin garantides quan dos "iguals" parlen entre ells.
- 2) A més, està comprovat que els nens, des de molt petits, i no solament els adults, també donen suports educatius "naturals" en ajustar el llenguatge quan interactuen amb altres nens, tal com recull el llibre de J. Rondal (1990) que hem esmentat reiteradament, que dedica tot un apartat a les interaccions verbals nen-nen.
- 3) S'ha de considerar el fet que el llenguatge dels companys més competents serveix de model als menys evolucionats en circumstàncies afectivament i emocionalment molt favorables perquè tinguin lloc l'aprenentatge.

En resum, també els companys, precisament per no ser absolutament iguals entre ells, exerceixen el rol d'ensenyants i donen suports que "estiren" l'aprenent cap a nivells superiors i van desapareixent quan ja no són necessaris.

D'altra banda, parlant de la classe de manera molt específica, la metodologia comunicativa d'ensenyament de la llengua oral afavoreix, per no dir imposa, el treball en grup i la interacció entre companys per a dur a terme activitats comunicatives interactives.



Els companys com a ensenyants

El paper dels companys també ha estat tractat recentment per P.A. Hadley i C.M. Schuele (1995), autors que conclouen, a més, que és possible introduir modificacions en el currículum i a la classe per tal d'afavorir les interaccions naturals entre companys en l'etapa de l'educació infantil, al parvulari.

Els companys són, per tant, una part insubstituïble en la planificació d'activitats psicopedagògiques de llengua oral, on tenen un paper educatiu (d'ensenyants i aprenents, simultàniament) pel sol fet de participar-hi seguint les indicacions dels professors.

2.4. Resum


La psicopedagogia de la llengua oral es presenta, doncs, com una disciplina que té per objecte d'estudi els processos d'ensenyança i aprenentatge de la llengua oral, processos que són induïts per l'agent educatiu i en els quals l'aprenent participa activament. En el vessant aplicat, la psicopedagogia de la llengua oral es preocupa d'elaborar i avaluar propostes i criteris per al disseny d'activitats escolars que permetin la intervenció educativa dins d'aquesta àrea.

Per a assolir els seus objectius, la psicopedagogia de la llengua oral té en compte tres factors bàsics que es mouen dintre d'un context comú:

- 1) L'aprenent.
- 2) Els ensenyants
- 3) L'objecte d'ensenyament i aprenentatge: la llengua oral.

S'hi ha d'afegir l'estudi d'uns processos bàsics: les interaccions que es produeixen entre aquests components, especialment les que tenen com a resultat una evolució positiva de la llengua oral dels aprenents.

En principi, els conceptes generals de la psicopedagogia de la llengua oral són aplicables a qualsevol situació –aula ordinària, aula de suport, classe de llengua estrangera, etc.– en què un ensenyant vulgui deliberadament ensenyar llengua oral a un aprenent o a un grup; tanmateix, aquest text en concret dedica la major part del contingut a aprofundir en les característiques específiques d'una d'aquestes situacions. Es tracta de l'ensenyament de llengua oral a l'aula ordinària, concretament amb l'objectiu d'ensenyar llengua materna (L1) i llengua de la comunitat autònoma (L2), per als estudiants en què llengua familiar i escolar no coincideixen.

S'ha de tenir present que, a l'escola, hi ha almenys tres tipus de situacions potencialment afavoridores del desenvolupament i de l'aprenentatge de la llengua oral: 

- 1) Les **interaccions quotidianes** pròpies de qualsevol tipus d'activitat, com ara jocs o esports, classes de qualsevol matèria, converses informals entre companys i altres; en aquestes situacions no hi ha, per part del participant més expert, cap

Per què una situació i no una altra?


La raó de triar una situació concreta rau en el fet que els currículums escolars actuals dediquen un nombre ampli de crèdits, dins les assignatures de llengua, a l'ensenyament de la llengua oral.

intenció expressa d'ensenyar llengua oral, però dins la mateixa estructura interactiva de la situació es poden donar, si es compleixen determinades condicions, processos naturals afavoridors del desenvolupament lingüístic, tal com passa, per exemple, a la família. L'agent educatiu pot ser qualsevol persona que interactui amb altres de menys competència comunicativa i lingüística.

2) Un altre tipus correspon a les mateixes situacions d'abans, però amb la variació que algú, normalment el mestre, ha decidit millorar les interaccions quotidianes amb la intenció expressa d'influir sobre l'adquisició de la llengua oral. Es tractaria d'un tipus d'**intervenció naturalista**. L'agent educatiu és, en aquest cas, primerament i indirectament, el professor, que porta a terme deliberadament accions encaminades a millorar les interaccions quotidianes. En segon lloc, i directament, els agents educatius són els altres adults de l'escola o els companys que, gràcies a les accions del primer, interactuen d'una manera encara millor amb l'aprenent.

3) El tercer cas inclou **activitats educatives** expressament dissenyades per a ensenyar llengua oral als estudiants i que, normalment, tenen lloc a l'aula a les hores de classe de llengua.

La psicopedagogia de la llengua oral s'ocupa d'aquestes dues últimes, amb una dedicació molt expressa a la tercera, atès que considerem que la intervenció presentada en el segon cas –l'optimització dels processos interactius naturals–, tot i ser desitjable, és insuficient per a assolir els objectius que marquen els curículums respecte de la llengua oral.

Quant a **metodologia**, la psicopedagogia de la llengua oral s'acosta al seu objecte d'estudi mitjançant mètodes diversos, però n'hi ha dos que li escauen especialment bé. Es tracta dels **mètodes observacionals per a la investigació i els comunicatius per a l'ensenyança**. 

Les investigacions sobre els processos educatius que tenen com a objecte promoure les habilitats comunicatives orals dels estudiants dins les aules, comencen per l'observació de classes de llengua oral. L'ús de gravacions audiovisuals i de transcripcions detallades (M. Siguán, M. Coromina i I. Vila, 1986) formen part actualment d'aquest pas del mètode observacional.

Es continua amb l'anàlisi del que s'ha observat, gravat i transcrit per arribar, finalment, a fer valoracions sobre el material obtingut. Per a l'anàlisi, la psicopedagogia de la llengua oral comparteix amb moltes altres branques de la psicopedagogia diferents mètodes d'anàlisi de seqüències interactives, com la següent:

MESTRA: Vinga, Josep, digues alguna cosa més".

JOSEP: xxxxxxxxxxxxxx (no se l'entén i es fa una mica de xivarri a la classe).

MESTRA: Ai, que no l'hem sentit. Calleu, calleu, que si no, no el sentirem. Vinga, Josep, una mica més fort.

JOSEP: Un parque.

Intervenció naturalista

Aquest seria el cas, per exemple, d'un mestre de suport que donés orientacions a un mestre d'aula ordinària, perquè reduís la longitud de les frases i cedís més la iniciativa a l'hora de parlar amb un estudiant integrat amb necessitats educatives especials.


MESTRA: Un què?

JOSEP: Un pàrquing (*més baix que la resposta anterior*).

ALTRES NENS: Ha dit un *tanque*. / No, no, ha dit un *parque*.

MESTRA: No, no l'heu entès bé. Si escolteu, l'entendrem tots. I ara prou! Guillem!


M. Sánchez Cano (1994).

Segments interactius com aquests s'analitzen amb molta cura per esbrinar quins processos educatius s'afavoreixen i quins en resulten dificultats, i es fa un tipus d'anàlisi qualitativa basada en judicis que han quedat preestablerts per la teoria. L'anàlisi de microprocessos, o seqüències molt petites estudiades detalladament, dóna molta informació sobre els components bàsics de les interaccions amb valor educatiu. També, a partir de segments com el presentat, es poden localitzar categories prefixades, com ara **expansions** fetes pel mestre, o bé calcular freqüències, fer comparacions, etc. 

D'altra banda, els enfocaments comunicatius per a l'ensenyança de la llengua oral imposen unes restriccions metodològiques molt característiques que es podrien resumir dient que reclamen el treball en contextos naturals o contextos que s'acosten el màxim possible als naturals, amb objectius de significació i funcionalitat clara i amb textos orals sencers i reals.

3. Què s'ensenya quan s'ensenya llengua oral. Els continguts


De tot el que s'ha dit fins ara es pot concloure fàcilment que per a les autores d'aquest text ensenyar llengua oral vol dir, en últim terme, ensenyar a **usar la llengua oral**. Això és cert tant quan es treballa individualment com en grup, a l'aula de suport o l'aula ordinària. Tal com hem assenyalat arreu (M.J. del Rio, 1993), la lectura detinguda del disseny curricular, per exemple, i altres documents afins, prescriuen que els continguts de la llengua oral han de tenir un caràcter marcadament funcional. Ara bé, dir que predominen els continguts procedimentals no vol dir que els altres siguin oblidats i, per tant, en els pròxims apartats també es parlarà de continguts conceptuals i dels valors i actituds que acompanyen una ensenyança comunicativa de la llengua.

L'ensenyança de la llengua oral impulsa, en últim terme, el desenvolupament de la competència comunicativa dels infants que, cal tenir present, té diversos components: 

1) D'una banda, hi ha la **competència lingüística i discursiva**, relacionada amb el domini del que hem anomenat *components formals i de significat del llenguatge*, ampliat fins a comprendre el discurs com a unitat.

2) D'altra banda, hi ha la **competència pragmàtica** vinculada a les habilitats comunicatives més generals pròpiament dites; la **competència sociocultural** lingüística, que recull les especificitats comunicatives de grups humans concrets i, finalment, la **competència estratègica** que representa el domini integrat de totes les anteriors al servei de la millor comunicació possible en cada situació.

L'enfocament comunicatiu d'aquest text fa que, a l'hora de planificar activitats per a l'ensenyament, es presentin els components formals i de significat del llenguatge englobats dins les categories pragmàtiques. És a dir, la intenció és ensenyar forma i contingut a partir d'activitats pensades en primer terme per a impulsar el desenvolupament de l'ús i les funcions pragmàtiques del llenguatge. Els lectors i lectores interessats poden trobar molt ben especificats els continguts formals i semàntics en llibres de text de llengua de primària i secundària.

 En l'apartat "Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia", dedicat a metodologia i procediments, també hi trobareu idees sobre continguts per a l'ensenyament de la llengua oral des d'un enfocament comunicatiu.

3.1. Diversos nivells de categories

L'ordenació dels components d'una matèria requereix disposar de categories comunicatives com més clares millor per a subdividir els temes,

ordenar les lliçons, acotar el camp objecte d'aprenentatge o seqüenciar un programa d'intervenció.


Per exemple, els continguts de la gramàtica se solien subdividir segons les parts clàssiques de l'oració: nom, article, adjectiu, verb, adverbi..., o els diferents tipus de frases, com ara les simples, coordinades i subordinades. La fonologia inclou categories com els fonemes o els trets fonològics, les síl·labes i els diftongs.


Però quines categories són les adequades per a analitzar l'ús de la llengua oral? Aquest és un problema central i encara no resolt, cosa gens estranya si es pensa en la joventut de les disciplines que estudien exclusivament els aspectes comunicatius del llenguatge. Fa segles que es refinen les categories de les gramàtiques o les sintaxis, però no fa ni seixanta anys que es parla de funcions del llenguatge, i la pragmàtica, com a tal, no té ni mig segle de vida (J. Verschueren, J. Östman i J. Blommaert, 1994).

La manera més simple de categoritzar les funcions de llenguatge és agrupant-les en dues: parlar i escoltar. Però aquesta distinció bàsica és tan àmplia que no ajuda gaire a l'hora de formular objectius de llengua oral. Parlar per aconseguir què? Amb quina finalitat? Què vol dir escoltar? Com avaluem la capacitat d'escoltar d'un nen? És el mateix escoltar que comprendre?

En part, les respostes a aquestes preguntes són més senzilles si fem servir categories més concretes, com ara parlar per donar informació, per demanar-ne, parlar per convèncer, respondre una pregunta, etc. Són exemples de funcions pragmàtiques que poden donar lloc a la formulació d'objectius avaluables més fàcilment.

Es podria trobar un cert consens perquè les funcions del llenguatge fossin considerades les categories bàsiques per a l'anàlisi pragmàtica. De tota manera, el problema continua viu, perquè les definicions sobre què són i quines són les funcions del llenguatge varien d'uns autors als altres, segons els grups d'edats amb què es treballa (nens molt petits o adolescents, per exemple), el tipus de poblacions (de desenvolupament normal o alterat) o els contextos on s'estudia la comunicació (debat televisiu o aula ordinària).

En tot cas, les funcions són unes categories molt abstractes que difícilment permeten una planificació mínimament detallada de l'ensenyança dels aspectes comunicatius de la llengua oral. Per a donar una solució a aquest problema també es pot treballar amb categories més concretes i referides a habilitats de les persones, com les que hem denominat **habilitats comunicatives**. 

Per a ampliar aquest tema podeu consultar els subapartats que vénen a continuació. 

3.2. Els continguts centrats en els procediments. Funcions pragmàtiques i habilitats comunicatives

Les **funcions comunicatives** o **pragmàtiques**, que poden ser els grans organitzadors de l'ensenyança dels aspectes comunicatius de la llengua oral, són nocions molt abstractes que fan referència al que es pot fer amb el llenguatge.

Funcions que esmenten molts autors poden ser les següents: demanda, auto-reguladora, heurística o imaginativa, per recollir, respectivament, les expressions que regulen l'activitat dels altres o pròpia, que interroguen o que fan referència a mons imaginaris i creats pel mateix llenguatge.

Les funcions no són reductibles a les intencions de qui parla ni als efectes que té el llenguatge sobre l'entorn, però totes dues variables serveixen per a delimitar una funció determinada. Per exemple, una frase com "vinga, acaba d'una vegada" pot tenir efectivament funció de demanda si la persona que parla vol que qui l'escolta acabi una feina, però encara serà més certa l'atribució de funcionalitat si aquestes paraules serveixen efectivament perquè l'interlocutor acabi ràpidament el que està fent.

Una altra variable que ajuda a aclarir la funció d'una expressió verbal és el **context** interpersonal i físic en què té lloc, mentre que la forma no determina, per si mateixa, la funció d'una expressió. L'expressió "la nena s'ha fet mal" pot ser una **demanda** o una **aportació d'informació**, segons si ho diu un nen a la mare demanant ajuda en un parc i referint-se a la seva germana, o si el mateix nen ho diu assenyalant un dibuix mentre mira un conte amb el pare.



El context interpersonal...

... i físic és una variable que pot ajudar a aclarir la funció d'una expressió verbal. Al dibuix de la dreta, el nen fa una demanda a la seva mare quan li diu que "la nena s'ha fet mal"; en canvi, al dibuix de l'esquerra, la mateixa expressió verbal dita en un context diferent té una altra funció, que és la de donar informació.

La funció d'una expressió verbal,...

... ja sigui una paraula o bé un discurs de trenta minuts, no està determinada per la forma. Una frase formalment interrogativa ("no tens fred?") pot ser funcionalment una demanda de tancar una porta, i una frase negativa pot funcionar pragmàticament com una demanda d'informació ("no recordo el nom del teu carrer").

Lectura complementària

Per a conèixer algunes dades més sobre el que són les funcions pragmàtiques i el paper que poden tenir en la delimitació dels continguts de la llengua oral, es recomana que llegiu el capítol 3 del llibre següent:

M.J. del Rio (1993). *Psicopedagogia de la llengua oral. Un enfocament comunicatiu* (pàg. 45-65). Barcelona: ICE/Horsori.

De les funcions es poden derivar **habilitats comunicatives** que probablement seran més útils per a articular propostes psicopedagògiques per a l'ensenyament de continguts procedimentals. Són exemples d'habilitats comunicatives expressar dubtes davant d'un auditori plural, donar el condol a un superior, identificar pressupòsits en una conversa i respondre-hi, demanar explicacions o explicar acudits.

Les habilitats se situen en un nivell diferent del de les funcions, són més concretes i descriuen amb més precisió el que fa qui parla i els efectes del seu llenguatge sobre l'interlocutor. D'altra banda, la gran quantitat d'habilitats que es poden arribar a imaginar facilita una seqüenciació didàctica basada, com a mínim, en el nivell de dificultat, i permet d'introduir varietat en les programacions de llengua oral.


D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1977) també parlen de microhabilitats comunicatives i proposen les següents:

- 1) Planificar el discurs.
- 2) Conduir el discurs.
- 3) Conduir la interacció.
- 4) Negociar el significat.
- 5) Produir el text oral.
- 6) Domini dels aspectes no verbals.

3.3. El text oral

Una altra manera d'enfocar els continguts comunicatius de la llengua oral consisteix a triar com a objecte bàsic de l'ensenyança els textos orals, dels quals ja s'ha parlat en tractar de les diferents disciplines que alimenten la psicopedagogia de la llengua oral, i fer esment de la pedagogia del text.


Els textos orals són unitats supraoracionals dotades de coherència i cohesió interna planificats intencionalment per qui parla. El text es considera sempre pragmàticament relacionat amb un context determinat, mai aïllat, i ha de disposar, a més, de les característiques d'**intencionalitat**, **acceptabilitat**, **informativitat**, **situacionalitat** i **intertextualitat** (R.A. Beaugrande, 1981).

El **text oral** és una unitat didàcticament interessant que, tot i estar centrada en un producte final que s'ha d'obtenir com a resultat dels processos d'ensenyança i aprenentatge, fa èmfasi en els processos individuals i interpersonals que s'han de mobilitzar per a arribar a construir-lo. Hi ha diferents textos orals: la **narració**, la **descripció**, el **diàleg**, l'**argumentació** i l'**entrevista**, per exemple. 

De vegades el text es presenta amb un caràcter marcadament formal i, en conseqüència, pot ser que la seva ensenyança a l'escola es faci de manera no interactiva o no contextualitzada. Ensenyar a construir textos orals és un objectiu perfectament integrable en una perspectiva comunicativa si es respecta el criteri que el text sempre es dóna en un context, és a dir, si a més d'ensenyar a construir textos orals, s'enseny a fer-los servir en les situacions interactives adequades.

Exemples d'habilitats

Habilitats derivades de la funció demanda podrien ser: fer un encàrrec a un igual; prohibir fumar a un col·lectiu; sol·licitar ajuda a una desconeguda; convidar un superior a una festa; convèncer una germana perquè ens deixi la caçadora; demanar educadament a un senyor gran que desocupi el nostre seient en un concert, i moltes més amb diferents nivells de dificultat i concreció.

Es parla dels textos orals en el subapartat "Gramàtica del text oral". 


Construir un text oral...

... sense el treball de contextualització corresponent en una situació interactiva és semblant a la confecció d'una redacció escrita sense més objectiu que lliurar-la a la mestra: és un bon exercici, però li manca funcionalitat extraescolar i significació, la qual cosa farà molt més difícil que l'aprenentatge sigui realment útil per a l'estudiant fora de la vida escolar.

El text oral, com a contingut de programes de llengua oral és molt adient, però metodològicament s'ha de fer l'esforç d'incloure'l dins d'activitats que respectin els criteris de productivitat, interactivitat i significació (M.J. del Rio, 1993) si no es vol tornar a caure en un tipus d'ensenyaments academicistes que, en definitiva, no repercuteixen en una millora de la capacitat comunicativa dels estudiants.

3.4. Continguts conceptuals i actitudinals per a l'ensenyament de la llengua oral

L'ensenyament de conceptes incideix sobre el que hem anomenat **coneixement formal de la llengua oral**; formal perquè, tradicionalment, s'ensenyaven bàsicament els components formals i estructurals de la llengua, és a dir, la gramàtica, cosa que en aquests moments no ha de ser necessàriament així, tal com veurem quan parlem d'ensenyar teoria pragmàtica o anàlisi de la comunicació; i formal també per oposició al coneixement comunicatiu del llenguatge, que consisteix a saber fer ús de la llengua sense que vagi acompanyat necessàriament d'aprenentatges sobre conceptes. Seria el cas de totes les persones no escolaritzades, que saben parlar i comunicar-se sense haver estudiat mai ni una paraula de gramàtica.

Hi ha diversos tipus de conceptes susceptibles de ser ensenyats en les classes de llengua oral: 

- 1) Els conceptes relatius a l'estructura de la mateixa llengua; ja s'han esmentat abans i no requereixen gaires comentaris, atès que a l'escola ja s'ensenyava gramàtica.
- 2) També és molt nova la idea d'ensenyar teoria de la comunicació i conceptes bàsics de pragmàtica en els cursos superiors. Normalment els estudiants de secundària ja aprenen algunes nocions sobre comunicació presentades, en general, de manera molt abstracta, com els conceptes d'emissor i receptor, o les nocions sobre missatges i suports dels missatges.

Res no impedeix que també es familiaritzin amb nocions més lligades a la comunicació humana i a les seves pròpies habilitats com a usuaris de la llengua. És perfectament imaginable una classe de llengua oral en la qual els estudiants aprenguin les primeres nocions de teoria pragmàtica i arribin a fer servir conceptes com funció pragmàtica, tipus de funcions pragmàtiques, la noció d'interacció i afectació mútua durant la comunicació, el concepte de torn o d'obertura i tancament d'un diàleg, etc. Totes aquestes nocions teòriques, i de semblants, tenen ple sentit en un enfocament comunicatiu de la psicopedagogia de la llengua oral en tant que serveixen per a fer una reflexió metalingüística sobre els procediments de llengua oral que els estudiants incorporen paral·lelament en les activitats pràctiques.

Ensenyar gramàtica

Fins i tot hi ha intents d'ensenyar gramàtica dintre d'enfocaments globalment comunicatius (T.D. Terrel, 1996).

3) Actualment el tipus de coneixement que s'adquireix com a resultat de l'ensenyança de conceptes rep el nom de **coneixement metalingüístic** i es pot subdividir en **coneixement metalingüístic** pròpiament dit –referit a conceptes formals– i **coneixement metacomunicatiu**.

Es tracta d'un coneixement que va més enllà del simple ús de la llengua i que permet de reflexionar-hi. Des dels enfocaments comunicatius es pensa que el coneixement metalingüístic adquireix tot el sentit quan els estudiants tenen l'oportunitat d'anar de la pràctica a la teoria i viceversa, i es treballa amb la convicció que l'aprenentatge de conceptes sobre la llengua *per se* difícilment redunda en una millora de la competència comunicativa si els estudiants no tenen l'oportunitat de participar activament en pràctiques comunicatives guiades, dins o fora de l'escola, o totes dues.

Breument: ensenyar i aprendre conceptes sobre la comunicació no millora automàticament l'habilitat comunicativa, si no és que les experiències de comunicació reals són freqüents, del nivell adequat, i si hi participa un agent educatiu, mestre o no.

Per tant, a l'escola –si el seu objectiu és, diguem-ho una vegada més, millorar la competència comunicativa dels estudiants– l'ensenyança de conceptes relatius a la llengua oral ha d'anar acompanyada de pràctiques educatives encaminades directament a ensenyar procediments i habilitats comunicatives. A la vida quotidiana, l'aprenentatge de l'ús de la llengua, l'adquisició de conceptes sobre aquesta llengua i la reflexió metalingüística, són processos íntimament relacionats que s'entrellacen en seqüències evolutives en forma d'espiral –valgui la metàfora visual.

Un bon comunicador és una persona que escolta, que respecta els torns d'una conversa, que s'adapta a les característiques de l'interlocutor, que domina un seguit de fórmules socials necessàries per a participar eficaçment en diverses situacions comunicatives, com ara una conversa, un debat, una situació de defensa dels propis drets o una argumentació. El professor o professora que promogui realment en els estudiants unes bones habilitats comunicatives, estarà fomentant al mateix temps, indubtablement, un conjunt important d'actituds i valors aplicables al tracte interpersonal.

D'altra banda, la reflexió sobre la convencionalitat inherent a les pràctiques comunicatives i lingüístiques, amb la consegüent relativització del que és normatiu enfront del que és adequat, dota tot el discurs comunicatiu d'un caire de tolerància molt desitjable en el nostre món. Per posar un exemple, penseu en l'interès que pot arribar a tenir una classe de llengua en què, parlant de les diferents maneres, adequades pragmàticament, d'expressar una idea o una emoció,

Comunicació i valors

Quan l'ensenyança de la llengua oral adopta un enfocament comunicatiu, es converteix en una matèria molt adequada per a promoure valors i actituds cíviques positives (D.C. Cooper i L. Anderson-Inman, 1988). Cal tenir present l'estreta relació entre el desenvolupament de les habilitats comunicatives i el de les habilitats socials, encara que no siguin una mateixa cosa.

Altres exemples

Les classes de llengua estrangera i de L2 també són entorns molt apropiats per a treballar continguts actitudinals de respecte a la pròpia cultura i a la diversitat cultural, a la convivència intercultural i a l'acceptació respectuosa de la diferència, i per a estimular la curiositat infantil i juvenil natural cap a altres formes lingüístiques i les seves cultures i persones.

segons el context i l'interlocutor, s'arriba a una reflexió sobre les diferències culturals; una reflexió que pot portar a parlar del respecte que mereixen les pràctiques lingüístiques i comunicatives d'altres cultures, per molt diferents que siguin de les pròpies.

4. Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia

Aquestes pròximes pàgines tracten de temàtiques relacionades sobretot amb l'aplicació dels fets i conceptes comentats fins ara. El disseny d'activitats de llengua oral és l'eix fonamental de les intervencions, tant si són de caire més educatiu com terapèutic. Amb les activitats es conformen programes individuals o de grup i, en definitiva, també seran la plasmació de possibles adaptacions curriculars.

Presentarem, doncs, idees sobre els objectius i els continguts de les activitats –tema de qual ja hem tractat en l'apartat anterior–, tipus i planificació, i seqüenciació i avaluació. Dedicarem una part important del capítol a presentar tècniques per a portar a terme activitats en diferents entorns, sempre amb un enfocament comunicatiu, i recollirem les nostres propostes i les d'altres investigadors i professionals que treballen actualment en aquest àmbit.

4.1. Com es poden dissenyar activitats de llengua oral

A continuació repassarem els objectius i els criteris, i en veurem alguns exemples.

4.1.1. Objectius i continguts

L'objectiu global és millorar l'expressió oral funcional i, en conseqüència, els continguts hauran de ser fonamentalment pragmàtics, tot i incorporar les formes i els significats més adients per a aconseguir les intencions comunicatives del parlant.

L'objectiu fonamental que ens hem de proposar quan dissenyem una activitat de llengua oral des d'un enfocament comunicatiu és ajudar la persona a adequar les produccions lingüístiques a l'interlocutor, a la situació concreta, al context físic i lingüístic. Si aconseguim això en un nivell elevat estarem, en definitiva, ajudant l'estudiant a fer un ús funcional de la llengua oral i, per tant, a aconseguir el que es proposa mitjançant aquesta llengua oral.

Podem començar per centrar-nos, doncs, en les funcions pragmàtiques que definim a continuació, seguint les propostes d'M.J. del Rio (1993):

1) **Funció d'informar i rebre informació:** aquesta funció permet a qui parla d'aportar informació verbal, espontàniament o a requeriment de l'interlocutor que, per la seva banda, dona mostres de rebre la informació aportada.

Un dels objectius específics fonamentals...

...que ens proposem és que la persona sigui capaç de dominar les diferents funcions comunicatives. En apartats anteriors ja hem fet referència a aquestes funcions quan ens hem acostat als continguts de la llengua oral, on hem definit les funcions comunicatives o pragmàtiques i les habilitats comunicatives.

2) **Funció d'obtenir informació:** permet a qui parla de regular l'activitat verbal i no verbal de l'interlocutor, i d'obtenir informació genèrica o específica.

3) **Funció de regular l'acció i ser regulat:** permet a qui parla de regular efectivament l'activitat de l'interlocutor que, per la seva banda, escolta en la mesura que la seva acció queda regulada pel llenguatge de l'altre.

4) **Funció de regulació de la comunicació i fórmules (lingüístiques) socials:** permet a qui parla de participar activament en diverses situacions comunicatives i d'adequar-se als diferents contextos i interlocutors socials.

5) **Funció metalingüística:** apareix quan qui parla utilitza el llenguatge per a referir-se al mateix llenguatge, o a altres codis simbòlics similars. D'aquesta manera, demostra comprendre les ambigüitats i els aspectes no textuais, literaris i col·loquials de la llengua, i crea noves realitats lingüístiques.

La mateixa autora planteja una sèrie d'habilitats comunicatives que estan relacionades amb aquestes funcions, i també amb els exponents lingüístics, que són els aspectes formals/estructurals del llenguatge.

Per què ens interessa estudiar els exponents lingüístics? Els estudiem perquè determinats exponents lingüístics són adequats per a certs actes comunicatius. Això significa que no els estudiem quant a la correcció gramatical en si mateixa. Volem estudiar el tipus i la qualitat de l'estructura de les frases que s'utilitzen en situacions concretes, la correcció fonètica, l'organització formal del discurs o la pertinença del nivell de llenguatge utilitzat, però sempre en relació amb els interlocutors, la situació i, sobretot, la finalitat que té aquesta producció.

Lectura recomanada

Per a una revisió de les funcions pragmàtiques, les habilitats comunicatives i els exponents lingüístics, podeu consultar l'obra següent:

M.J. del Rio (1993). *Psicopedagogia de la llengua oral. Un enfocament comunicatiu* (cap. 3). Barcelona: ICE/Horsori.

Els exponents lingüístics...

... són les frases concretes, o signes, que s'utilitzen, les paraules, els fonemes que articulem.

Alguns exemples d'exponents lingüístics adequats a la funció de gestió de la comunicació i fórmules socials (adaptat d'M.J. del Rio, 1993)


Habilitats comunicatives	Exponents lingüístics
Disculpar-se.	<i>Perdoni'm...</i> <i>Ho sento...</i> <i>Em sap greu...</i>
Respondre a una disculpa.	<i>No té importància.</i> <i>No s'amoïni.</i> <i>No es preocupi.</i>
Formular oferiments de cortesia i invitacions.	<i>T'agradaria participar en...?</i> <i>Voleu venir diumenge a dinar?</i>
Fer presentacions.	<i>Aquest noi és el meu...</i> <i>Et presento....</i> <i>Tinc el gust de presentar-li...</i>
Interessar-se per l'estat d'un altre.	<i>Com estàs?</i> <i>Com es troba la teva germana?</i>

Els objectius relacionats amb les funcions comunicatives estan íntimament lligats a altres que tenen a veure amb les activitats mitjançant les quals es treba-

llaran aquestes funcions. Això significa que la intervenció passa per ensenyar també a analitzar diferents textos i situacions de llengua oral com són els debats, les exposicions orals, les entrevistes, els intercanvis en situació per exemple de compravenda en alguna botiga, les dramatitzacions, les discussions sobre un tema, etc.

Amb l'anàlisi de textos orals reals es poden aprendre continguts de tipus conceptual, fonamentalment, encara que no exclusivament, que després podran aplicar d'una manera pràctica. Evidentment, també ens plantejarem com a objectiu la participació activa en situacions com aquestes, ja siguin recreades o reals.

Quan els aprenents planifiquen una entrevista, han de tenir en compte les característiques de la persona a la qual han d'entrevistar, l'estatus, els coneixements, les possibles dificultats o handicaps que pugui presentar, etc. Davant de tot això, la seva actitud ha de ser sempre respectuosa, sense manifestar cap intenció de valorar o jutjar l'altra persona.

Davant d'una situació en la qual han de pensar en la realització d'una entrevista on un dels companys és un estudiant amb necessitats educatives especials, s'han de saber mostrar comprensius, però al mateix temps l'han d'ajudar i respectar-ne les diferències. En podríem posar exemples molt variats, però tots coincidirien en la mateixa idea: fer palesa la necessitat i l'adequació d'integrar els continguts de tipus actitudinal en les activitats de llengua oral. 

Cal assenyalar l'objectiu específic de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral per a nens petits, que és, en quatre paraules, l'expressió oral dels infants (M. Pujol, 1994).

Si ens situem en l'educació primària i seguim M.J. del Rio (1993), podem afirmar que l'objectiu de la psicopedagogia de la llengua oral és dotar els estudiants de les habilitats i els coneixements necessaris per a poder fer servir la llengua amb correcció i eficàcia. Com assoliran aquests objectius? Una de les maneres de fer-ho és mitjançant el coneixement cada cop més precís de l'estructura de la seva pròpia llengua, i també per la participació, cada cop més activa i autònoma, com a interlocutors en diferents situacions comunicatives pròpies de la comunitat cultural i lingüística.

Finalment, i pel que fa a nens més grans i joves, coincidim amb M. Pujol (1999) en la idea que l'objectiu fonamental de la psicopedagogia de la llengua oral és fer ús d'un llenguatge abstracte en diferents contextos –formals i informals– progressivament més complexos, amb diferents persones i amb objectius diversos.

Lectura complementària

Per a aprofundir en el tema dels continguts de llengua en l'etapa de secundària, us recomanem la lectura del text següent:

“Els llibres de text a l'educació secundària” (monogràfic). *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (núm. 19, 1999).

Lectura recomanada

Els objectius generals per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la comunicació oral a l'educació infantil, primària, secundària obligatòria i batxillerat, s'exposen molt clarament en el text següent:

M.V. Reyzábal (1993). *La comunicació oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.


La llengua oral i l'atenció a la diversitat


L'atenció a la diversitat és l'eix que vertebrava la intervenció psicològica i psicopedagògica. Què significa atendre la diversitat?

Atendre la diversitat consisteix a **adaptar** el currículum, cosa que implica tot un seguit de mesures organitzatives i metodològiques, amb la finalitat que tots els estudiants, a partir de les seves necessitats educatives, aprenguin més i millor. Les diferents mesures que des de l'inici de la reforma educativa es van pensar per a atendre la diversitat se situen en un *continuum* que va del que és més preventiu al més normalitzador. Per diverses raons, algunes de les quals encara ara es desconeixen, sovint s'han utilitzat més les mesures normalitzadores que les preventives, sobretot pel que fa a l'etapa de secundària obligatòria.

No és el propòsit d'aquest apartat presentar una llista de les diverses mesures d'atenció a la diversitat, però sí que ens interessa recordar que la intervenció amb persones amb dificultats d'aprenentatge o endarreriments en el desenvolupament passa molt sovint per l'atenció al desenvolupament comunicatiu i lingüístic.

Si ens centrem exclusivament en les persones amb **necessitats educatives especials**, no cal dir que, en general, presenten dificultats en el desenvolupament del llenguatge i en les capacitats d'abstracció. Per aquesta raó, entenem que els continguts relacionats amb el treball del llenguatge contextualitzat són fonamentals, i també la construcció de formats d'atenció conjunta i d'acció conjunta, sobretot quan són petits (M. Pujol, 1999).

Un aspecte que sempre cal tenir molt en compte quan pensem en l'atenció a la diversitat per a nens amb necessitats educatives és l'edat cronològica. En aquest sentit, hem de plantejar activitats que tinguin relació amb els seus gustos reals, els seus *hobbies*, les activitats lúdiques en què participen habitualment dins i fora de l'escola, les necessitats personals, afectives i emocionals de cada moment, etc. 

A més a més, i amb el mateix grau d'importància que l'anterior, també hem de tenir molt en compte que aquest ajustament no faci perdre el caràcter funcional de l'activitat que estem proposant. Més aviat hauria de ser al contrari, el criteri més important que hauríem de tenir en compte a l'hora de plantejar activitats en general, i de llengua oral en particular, hauria de ser el de la funcionalitat, perquè justament és el que els permetrà de fer una vida més autònoma, sobretot pel que fa als estudiants de secundària. 

A l'hora de pensar en objectius, també cal tenir en compte les relacions entre la llengua oral i l'aprenentatge d'altres llengües que pugui dur a terme la persona atesa pel psicòleg, per exemple, segona llengua i llengua estrangera a l'escola.



Aula de primària amb un nen integrat.

Lectura recomanada

Per a aprofundir en la temàtica de l'atenció a la diversitat podeu consultar el text següent:

"Currículum escolar i atenció a la diversitat" (monogràfic). *Suports* (vol. 3, núm. 2, 1999).

Lectures recomanades

Per a conèixer les característiques específiques del desenvolupament del llenguatge de les persones amb necessitats especials i les intervencions naturalistes, us recomanem les lectures següents:

M.J. del Rio (ed.) (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez-Roca.

"El desenvolupament del llenguatge i l'enfocament d'intervenció naturalista" (monogràfic). *Suports* (vol. 3, núm. 1, 1999).

Sens dubte, en el context bilingüe on vivim té un particular interès plantejar-se la relació entre l'adquisició de la llengua materna i l'aprenentatge d'una segona llengua o llengües estrangeres. Entenem que el treball conjunt en aquestes tres matèries és fonamental per a potenciar les habilitats comunicatives i lingüístiques dels estudiants.

Lectura recomanada

L. Pla (1989). *Enseñar y aprender inglés*. Barcelona: ICE/Horsori.

Aquest llibre us pot aportar idees per a treballar la llengua oral des d'un punt de vista funcional.

D'acord amb M. Pujol (1992), considerem que tractar de la psicopedagogia de les llengües implica tenir en compte tres aspectes:

- 1) La relació entre l'ensenyament de la llengua i les ciències de referència, especialment la lingüística i la psicologia.
- 2) La consideració de la psicopedagogia de la llengua oral com una disciplina autònoma.
- 3) L'elaboració d'una psicopedagogia de les llengües.

Si estem d'acord que els objectius de la psicopedagogia de les llengües són el funcionament del llenguatge i les normes, haurem de fer el possible per a treballar-los de manera coherent des de les diferents matèries que s'inclouen en l'àrea de llengua.

4.1.2. Criteris per al disseny de les activitats

Si bé més endavant dediquem un apartat específic a explicar diferents activitats i estratègies d'ensenyament per a portar a terme activitats de llengua oral, entenem que és necessari, en aquest punt, explicar què entenem per activitats de llengua oral comunicativa. Aquesta definició ens sembla encertada:

"[...] las actividades de lengua oral se pueden definir, en una primera aproximación, como unidades estructuradas e integradoras para el trabajo dentro del aula, que representan, recrean o simulan situaciones comunicativas cotidianas y que tienen por objetivo facilitar a los alumnos la práctica, el aprendizaje y, en último término, el conocimiento analítico de las habilidades comunicativas."

M.J. del Rio (1993, pàg. 70).

M.J. del Rio (1993) presenta de manera clara cinc criteris que, al nostre entendre, tindrien la funció de potenciar les habilitats comunicatives. Si bé l'autora entén que es podrien plantejar com a dimensions que formen un *continuum* amb dos pols, preferim, tal com ella també proposa, explicar-los atenent únicament a un dels pols. Els criteris són els següents:

a) **Criteri d'oralitat.** Mentre es desenvolupen les activitats de llengua oral, és essencial potenciar l'ús del llenguatge oral per sobre d'altres formes d'expres-

Quan parlem d'activitats...

... ens estarem referint a instruments de treball psicopedagògic. A més a més, d'acord amb la mateixa autora, podem qualificar-les d'integradores, atès que permeten, durant la posada en pràctica, abordar l'ensenyament tant de procediments, com d'actituds, valors i conceptes relacionats amb la llengua oral comunicativa.

Criteris per al disseny d'activitats

Segons M.J. del Rio (1993) hi ha cinc criteris:

- a) Criteris d'oralitat
- b) Criteri d'activitat/productivitat
- c) Criteri d'interactivitat
- d) Criteri de funcionalitat/significació
- e) Criteri de sistematització

sió com serien el dibuix, l'escriptura o la mímica. Si bé pot semblar obvi, no ho és tant quan analitzem com es plantegen sovint activitats que, en teoria, pretenen potenciar habilitats de llengua oral.

b) Criteri d'activitat/productivitat. Les activitats que planifiquem han d'afavorir la participació activa dels estudiants, la qual cosa significa que hauran d'assumir el rol de receptors quan els companys són productors de llengua oral, i a l'inrevés. Tan actiu és l'estudiant que argumenta per què prefereix fer una activitat en lloc d'una altra, com l'estudiant que l'està escoltant, per a rebatre aquesta argumentació i presentar-ne una de més convincent. Això és vàlid tant si pensem en estudiants de l'etapa d'infantil com de primària o secundària.

c) Criteri d'interactivitat. Molt relacionat amb l'anterior, el que ara destaquem és la necessitat que els estudiants, a més a més de ser actius, interaccionin entre ells. Això implicarà, tal com ja hem vist abans, que intercanviïn els rols de receptor i d'emissor. Sempre que pensem una activitat de llengua oral hem de preveure i planificar què faran tots i cadascun dels estudiants que tenim a l'aula, i l'activitat concreta que duguin a terme ha d'estar connectada i interrelacionada amb la dels altres. D'aquesta manera estarem fent l'activitat més funcional.

d) Criteri de funcionalitat/significació. Ja n'hem parlat en els punts anteriors, però ara ens interessa subratllar l'aspecte de la funcionalitat, perquè ens sembla fonamental. Les activitats que pensem, planifiquem i portem a terme han d'estar relacionades amb la vida quotidiana dels estudiants, han d'estar molt lligades al que fan cada dia o al que faran en un futur pròxim o, fins i tot, al que podrien fer si tinguessin les habilitats necessàries. En definitiva, han de ser útils als estudiants no solament dins de l'escola, sinó també fora del context escolar.

e) Criteri de sistematització. El fet de prendre la decisió d'intervenir en llengua oral des d'una perspectiva funcional i interactiva no és incompatible, més aviat al contrari, amb el fet d'atorgar una importància cabdal a la planificació i sistematització de les classes.

Potser és més fàcil planificar i sistematitzar sessions de llengua oral quan es treballen aspectes de tipus conceptual, però què passa amb l'aplicació mitjançant activitats pràctiques? No s'han de planificar? Com sabrem, doncs, què volem aconseguir i com? Com sabrem què, com i quan hem d'avaluar? No hi ha dubte que són decisions fonamentals que hem de prendre si volem que la llengua oral, els objectius i els continguts que hem explicat en apartats anteriors es puguin assolir.

Activitat/productivitat

El perill no està en el fet que no considerem important que els estudiants escoltin els companys com una part de l'activitat, sinó a planificar activitats en les quals el paper dels estudiants sigui de simples oïdors de les explicacions i argumentacions del professor, sense que hi hagi, en aquesta actitud passiva, cap objectiu específic per part dels estudiants. Hem de pensar que els estudiants, encara ara i malgrat les orientacions metodològiques que s'inclouen en els documents oficials de la reforma, estan acostumats a adoptar un paper molt passiu a les classes. Si bé no hem de confondre la passivitat amb l'assumpció d'un rol de receptor, hem d'estar alerta de totes dues coses.

La sistematicitat implica que les activitats no estiguin deslligades les unes de les altres i que s'inclouin en un **programa global** individual o de grup.

4.1.3. Tipus d'activitats i estratègies per a portar-les a terme

De la mateixa manera que hi ha continguts de diferent naturalesa, també hi ha diverses estratègies i maneres de planificar activitats adequades per a millorar la llengua oral. Algunes són més adequades per a treballar conceptes metalingüístics i d'altres, per a promoure habilitats pragmàtiques.

El comentari lingüístic de textos orals des d'un punt de vista comunicatiu:

Un dels objectius de la intervenció en llengua oral és aportar elements que permetin d'identificar, per exemple, quan podem qualificar algú de bon orador –i, per tant, en cert sentit l'haurem d'imitar– i quan podem concloure que un periodista no és un bon entrevistador –i, per tant, no l'hem de prendre com a model.

Un primer pas consistirà a fer una selecció dels diferents tipus de textos orals per a treballar, intentant que siguin variats: textos col·loquials, tècnics, esmerçats, etc. (L. Cortés i A.M. Bañón, 1997). Una opció que es pot prendre per a aconseguir textos orals variats consisteix a enregistrar en àudio o en vídeo-àudio mostres reals de conversa, diàleg, etc.

Possiblement un segon pas necessari seria, després de fer la gravació en vídeo o àudio, **transcriure** algunes de les seqüències, o fins i tot l'enregistrament sencer.

El comentari del text oral mitjançant la transcripció i la visualització dels enregistraments en vídeo permet d'aconseguir dos objectius:

- Treballar una sèrie de continguts conceptuals que són fonamentals per a conèixer les característiques específiques dels diferents tipus de textos orals. Es tractaria d'impulsar el desenvolupament metalingüístic de l'aprenent.
- Ajudar a ser més conscients de com parlen les persones, què fa que un professor, per exemple, sigui més fàcil de seguir que un altre, què significa afirmar que un orador s'expressa molt bé, que hi ha tertulians que sempre aconseguen convèncer l'audiència, independentment del tema de discussió, etc.

Un cop feta la transcripció, però sense abandonar la gravació, us proposem, d'acord amb L. Cortés i A.M. Bañón (1997), dissenyar tasques que incideixin en tres nivells: nivell superestructural, nivell marcoestructural i nivell microestructural.

El nivell **superestructural** fa referència, d'una banda, a la forma global del **gènere discursiu** o, dit d'una altra manera, a l'esquema textual sobre el qual se sustenta un determinat gènere (entrevista, debat, tertúlia, taula rodona, etc.) i que, al mateix temps, permet d'identificar-lo amb rapidesa i amb alta proba-

Lectures recomanades

L. Cortés; A.M. Bañón (1997). *Comentario lingüístico de textos orales. Teoría y práctica (La tertulia)*. Madrid: Arco/Libros.

C. Lomas (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (vol. 1 i 2). Barcelona: Paidós.



Nen enregistant una activitat de llengua oral per a analitzar-la després.

Lectures recomanades

Per a fer la transcripció us poden ajudar les referències següents:

M. Siguán; R. Colomina; I.Vila (1989). *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.

B. MacWhinney (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk* (3a. ed.). Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

H. Calsamiglia; A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Gèneres discursius

Segons Günthner i Knoblauch (1995) (citat a H. Calsamiglia i A. Tusón, 1999), els gèneres es caracteritzen funcionalment per ser "solucions complexes, històricament i culturalment establertes i premodelades, per a problemes comunicatius recurrents". Pel que fa a l'estructura, un gènere es defineix com "un patró comunicatiu complex d'elements que es poden situar en tres nivells estructurals diferents".

bilitat d'encert. B. Gallardo (1996) va proposar aquesta superestructura per al gènere discursiu de l'entrevista: a) introducció (que pot o no haver estat precedida d'un preàmbul); b) pregunta inicial; c) seqüències d'història.

D'altra banda, el nivell superestructural fa referència als **factors contextuais** que poden incidir de manera diferent en un text o un altre i que en determinen el desenvolupament posterior (nombre i caracterització dels participants, funció que exerceixen, lloc en el qual es desenvolupa aquesta interacció, mitjà de transmissió de la interacció, data i hora en la qual es desenvolupa la interacció, etc.).

El nivell **macroestructural** fa referència al **comentari temàtic i argumentatiu** del text. Finalment, el nivell **microestructural** atén a la segmentació, **combinació i anàlisi dels diferents plans** compresos en la unitat de comunicació que denominem *enunciat* (aspectes fònics, morfosintàctics, sintacticopragmàtics, lèxics, etc.).

L'ús de la parla en situacions significatives i el coneixement metalingüístic són dos dels factors més influents en el desenvolupament i l'aprenentatge de la llengua oral, tal com diu el paràgraf següent:

“A través del uso (observación, recepción, producción de mensajes...) y de la reflexión (conceptualización, análisis, generalización, abstracción...) se consiguen las destrezas y habilidades discursivas.”

L. Cortés; A.M. Bañón (1997, pàg. 34).

Adoptant un punt de vista més tècnic, D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1997) proposen aquesta classificació de textos orals:

1) Comunicacions **autogestionades** (exposició, conferència, xerrada, discurs): l'autogestió és l'art de l'oratoría, de parlar en públic, de convèncer o simplement d'informar.

2) Comunicacions **plurigestionades** (diàleg, tertúlia, entrevista, conversa, debat): la plurigestió és l'art de la conversa, de l'intercanvi i la col·laboració entre interlocutors, de saber conduir un debat o de saber “esquivar” certs temes com en un joc de pilota.

Actualment molts autors utilitzen com a sinònims els termes de *gènere discursiu* i de *registre*, per a referir-se a qualsevol tipus de discurs propi de les diferents situacions comunicatives. Malgrat tot, podem afirmar que tots dos són reflex de graus d'abstracció diferents: el gènere és el pla de contingut del registre i el registre és el pla de l'expressió del gènere. D'aquesta manera, podem considerar els registres llenguatge en acció, i el gènere, instàncies convencionals de textos organitzats (L. Cortés i A.M. Bañón, 1997).

Nivells d'anàlisi de textos orals

L. Cortés i M.A. Bañón (1997) proposen tres nivells per analitzar textos orals:

- 1) Superestructural
- 2) Macroestructural
- 3) Microestructural

Els textos orals es poden classificar...

... de maneres diferents. J. Badia i altres (1988) proposen diferenciar entre el següent:

- 1) Comunicació singular: discurs polític, exposició magistral, cançó enregistrada.
- 2) Comunicació dual: trucada telefònica, diàleg de dos amics, entrevista.
- 3) Comunicació plural: reunió de veïns, debat a classe, conversa d'amics.

Les activitats de comentari lingüístic de textos orals aportaran coneixements als estudiants que els ajudaran a entendre un aspecte fonamental que ja hem anat assenyalant al llarg del text: quan aprenem una llengua hem de saber fer frases **correctes**, des d'un punt de vista gramatical, i **adequades** segons el context. D'això es desprèn que tindran més elements per a distingir entre el **sistema abstracte** de la llengua i la seva **actualització** en una situació comunicativa significativa.

Lectura recomanada

Com a exemple d'una proposta curricular de llengua castellana podeu revisar el text següent:

F. Zayas (1987). *Propuesta curricular de lengua castellana. Enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*. València: Generalitat Valenciana.

A més a més, amb aquestes activitats ajudem a reflexionar en l'àmbit **metalingüístic** i a adquirir coneixements sobre els temes següents:

- 1) La importància de la llengua oral i la seva relació amb la llengua escrita.
- 2) Els diferents tipus de textos orals.
- 3) La rellevància del domini de les habilitats de llengua oral en diferents contextos.
- 4) La necessitat d'incloure activitats de llengua oral en el marc de l'àrea de llengua.

El tercer i quart objectiu, a més de ser susceptibles de ser treballats amb exercicis de comentari de textos orals, es poden assolir mitjançant activitats adreçades específicament a aconseguir aquests objectius. 🗣️

Estratègies per a portar a terme activitats de llengua oral comunicativa

El professional que es plantegi treballar la llengua oral des d'un punt de vista comunicatiu pot optar per emprar diferents estratègies per a dur a terme activitats d'ensenyament i aprenentatge.

M.J. del Rio (1993) proposa una sèrie de tècniques o estratègies d'ensenyança per a portar a terme activitats de llengua oral.

“Son técnicas que el profesor emplea para favorecer la interacción; por ejemplo, el *role-playing*. Algunos de ellos corresponden a formatos frecuentes en los intercambios comunicativos reales que se reproducen en las actividades; un ejemplo sería la entrevista. Los intercambios comunicativos reales tienen con frecuencia una estructura identificable, pero estos formatos o estructuras no son actividades en sí mismas.”

M.J. del Rio (1993, pàg. 77).

Tal com assenyala l'autora, aquestes tècniques es poden interpretar com a tals, però també es poden entendre com a continguts en si mateixos, clarament

Tema d'interès

Per a una gran part dels aprenents, el partit de la final de la *Champions League* entre el Reial Madrid i el València podria ser d'interès. El fet de tenir en compte els seus interessos per a l'elecció del tema del debat seria important. Però no n'hi ha prou, perquè un debat sigui formatiu i constructiu per als alumnes, que el tema els interressi i els motivi. És necessari que tinguin prou habilitats perquè el debat sigui ric i se'n puguin desprendre determinades conclusions.

Lectures recomanades

J. Badia i altres (1988). *Llengua 1r. BUP*. Barcelona: Teide.

T.A. Van Dijk (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

D. Cassany; M. Luna; G. Sanz (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

de tipus procedimental, és a dir, continguts d'ensenyament que tenen a veure amb aprendre a "saber fer alguna cosa". Entenem que totes dues opcions són correctes i poden ser adequades.

A continuació, exposarem les tècniques o estratègies que presenta M.J. del Rio (1993):

1) La tècnica del joc de rols (*role-playing*)

Aquesta tècnica consisteix a representar papers o personatges que interactuen els uns amb els altres, en una situació o amb un argument establerts prèviament. Això significa que la improvisació té un paper fonamental. Els estudiants no s'aprenen un text i el reproduïxen, sinó que tenen coneixements de les característiques d'una determinada situació i intenten de posar-se en el paper d'una persona concreta, o d'una tipologia, i actuar de la manera més semblant possible a aquest prototipus, sia com a metge, pacient, mare d'un nen petit, adolescent, polític, etc.

Del que acabem de dir es desprèn que aquesta tècnica permetria de treballar tipus variats de gèneres discursius i, al mateix temps, permetria que els estudiants possessin en pràctica habilitats comunicatives molt diverses, tenint en compte, evidentment, les característiques específiques de la situació que s'hagués decidit reproduir.

2) La dramatització

Aquesta tècnica és similar a l'anterior, però se'n diferencia fonamentalment en el fet que el grau d'espontaneïtat és molt baix. També hi ha representació de papers i personatges –en aquest cas, els diàlegs s'han escrit prèviament– que els estudiants han hagut d'aprendre abans de representar.

3) Les entrevistes

En aquest cas, es tracta de portar a terme entrevistes reals o simulades que per alguna raó tinguin un interès especial per als participants. Evidentment, és un treball per parelles, tant si és d'aprenents com de parelles compostes pel mateix professional i la persona amb qui es durà a terme el treball d'intervenció.

A més de la realització "real" de l'entrevista i la seva gravació, es pot programar una activitat de preparació o bé d'anàlisi final, amb l'activitat metalingüística oportuna de reflexió sobre com s'ha d'extreure la informació necessària, com s'ha d'adreçar a la persona, com s'ha d'iniciar l'entrevista, com s'ha de reaccionar davant d'una resposta inesperada, com s'ha de tancar l'entrevista, com s'ha de recuperar un tema perdut, com s'ha de fer referència a un tema sense que sigui massa evident, com s'ha de fer dir a la persona el que no vol dir, etc.

La tècnica del joc de rols és utilitzada...

... de manera espontània pels nens petits (etapa infantil) quan desenvolupen un joc simbòlic als racons de perruqueria, de cuina o de taller de cotxes. Els mestres poden planificar sistemàticament les habilitats comunicatives i els exponents lingüístics que serien més adequats per a les diverses situacions.

Lectures recomanades

A. del Toro (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: La dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

J.M. Puyal (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I i Universitat de València.

Exercicis d'expressió oral

D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1993) proposen com a tècniques per a fer exercicis d'expressió oral les següents:

- 1) Drames
- 2) Escenificacions
- 3) Jocs de rols
- 4) Simulacions
- 5) Diàlegs dirigits
- 6) Jocs lingüístics
- 7) Treball d'equip
- 8) Tècniques humanistes

Motivació

No hi ha dubte que el tema de l'entrevista ha d'estar relacionat amb assumptes i temàtiques que interessin i motivin els participants/aprenents, però al mateix temps, la manera d'enfocar l'activitat, les ajudes que el professional ofereixi, les explicacions prèvies, les activitats de comentari d'altres entrevistes anteriors, etc., influiran en la motivació envers l'activitat i, com a conseqüència, en l'aprenentatge i rendiment final.



Entrevista televisiva

4) Els debats amb col·loqui

El debat és una de les activitats que tradicionalment s'han utilitzat més quan els professionals s'han proposat millorar les habilitats comunicatives d'un grup.

M.J. del Rio (1993) planteja el debat com una activitat amb dues parts diferenciades. D'una banda, l'exposició d'un tema per part d'un aprenent o un expert, i de l'altra, el debat pròpiament dit, és a dir, una discussió sobre el tema que s'acaba de plantejar.

5) L'exposició oral

Aquesta és una tècnica força utilitzada i també requereix una audiència real o fictícia. Consisteix, bàsicament, en el fet que els estudiants es preparin un tema i l'exposin oralment. Potser és una activitat, tal com assenyala M.J. del Rio (1993), que no sembla gaire interactiva, però si entenem que l'activitat de l'audiència és comunicativa en si mateixa i que després es poden fer preguntes i comentaris, aleshores ja se'n veu més clarament el caire interactiu.

Mitjançant aquesta activitat podem promoure:

- a) La construcció de textos orals monogestionats coherents i adaptats a l'audiència.
- b) Les habilitats per a escoltar d'una manera activa que permetin de comprendre i fer preguntes i comentaris crítics.

Tal com assenyala M.J. del Rio (1993), un dels aspectes més importants que s'han d'ensenyar mitjançant l'exposició oral fa referència a la capacitat dels oradors d'**adaptar-se a l'audiència**, regular el nivell de lèxic emprat, l'entonació, els factors de temps i comunicació gestual, etc.

Insistim, per tant, que no es tracta únicament que el llenguatge utilitzat en les exposicions orals sigui correcte gramaticalment parlant, sinó que

Potser no us heu parat a pensar...

... en els diferents tipus d'entrevistes possibles sense sortir de l'àmbit de la psicologia i la psicopedagogia. Des d'entrevistes de selecció de personal fins a entrevistes clíniques, entrevistes entre pares i mestres, entre pares i cangurs, etc.

El debat

Dins el debat es poden reconèixer els papers següents: introductor, moderador, secretari i participants. Però no sempre cal establir aquestes figures. Sens dubte, es tracta d'una de les activitats que, dutes a terme de manera planificada per part del professional, amb tot el que això implica, possibiliten el treball d'un nombre de funcions i habilitats comunicatives més elevat.

L'habilitat de fer preguntes...

...com qualsevol altra habilitat, es pot aprendre.

Exposició oral

Malgrat que es tracta d'una activitat que no és gaire habitual en la vida quotidiana, sí que aporta elements essencials per a ser un bon comunicador en entorns universitaris, i també en l'exercici de professions com l'advocacia o la docència.

pragmàticament s'ha d'ajustar a les característiques de l'audiència tant pel que fa al tipus de vocabulari utilitzat com al grau d'abstracció, la utilització de fórmules col·loquials, etc. De tot el que hem dit es deriva que és un dels tipus de discursos orals que s'hauran de treballar més a fons a les classes de comentari de textos orals.

6) L'observació i l'anàlisi de situacions comunicatives

M.J. del Rio (1993) introdueix en la definició d'aquesta tècnica alguns elements que potser no s'han exposat de la mateixa manera en l'apartat anterior, i ens aporta nous punts de reflexió:

“Observar y analizar segmentos de películas (diálogos, por ejemplo), vídeos, fragmentos de programas de televisión (entrevistas) y otras y hacer los análisis detallados y críticos de los componentes comunicativos, etc.”

M.J. del Rio (1993, pàg. 82).

Diferents autors han publicat obres amb propostes d'activitats encaminades a potenciar les habilitats comunicatives i el coneixement pràctic de la llengua oral, sota classificacions i estructures variades. Algunes estan pensades per a treballar a l'escola, d'altres per a capacitar futurs professionals, d'altres per a enfocar l'ensenyament de llengua estrangera de manera pragmàtica, però en totes es poden trobar idees útils per a la intervenció psicològica o psicopedagògica. A continuació presentem algunes d'aquestes obres.

El criteri que hem seguit a l'hora de seleccionar aquests exemples és el de trobar obres amb la intenció clara de potenciar les habilitats comunicatives i expressives.

A. Carpena (1999) ha escrit un llibre amb el propòsit de donar resposta a una percepció força generalitzada que ja hem assenyalat al llarg del mòdul:

“Pero precisamente porque ‘el habla se aprende sola’, en la escuela a menudo se abandona el trabajarla de una manera sistemática, tal y como se hace con otros aspectos considerados ‘más formales’ de la lengua.”

A. Carpena (1999, pàg. 13) (les cometes són de l'autora).

Coincidim també amb el que assenjala més endavant l'autora, quan diu que el treball d'expressió oral té un paper important en els anys de la primera infància, però que justament aquest ús aparentment correcte del llenguatge oral, en acabar l'educació infantil, de vegades és el que fa pensar que el desenvolupament del llenguatge ha finalitzat. Al contrari, en aquest moment les capacitats lingüístiques s'amplien a partir de la base que s'ha adquirit en els primers anys.

La tècnica d'observació...

... i l'anàlisi de situacions comunicatives té moltes similituds amb les activitats que hem proposat en l'apartat anterior sota l'epígraf de “Comentari lingüístic de textos orals des d'un punt de vista comunicatiu”.

L'examen oral

L'examen oral, si es generalitzés als centres educatius, ajudaria els estudiants a millorar les habilitats comunicatives, sobretot en relació amb la funció informativa.

Propostes d'activitats

El fet que les propostes hagin estat elaborades per diversos autors, ens permet de detectar que no tots segueixen exactament el mateix model, que els uns especifiquen clarament les funcions comunicatives que es pretenen treballar i els altres no tant, que els uns estan pensats per a fer en una única sessió i els altres per a desenvolupar com una activitat al llarg d'un trimestre o un curs escolar, etc.

Lectura recomanada

A. Carpena (1999).
El lenguaje oral en la escuela.
Barcelona: CIMS.

L'autora fa una sèrie de propostes interessants per a treballar la llengua oral a l'etapa de primària, sobretot al 2n. i 3r. cicles, i es proposa potenciar l'ús funcional del llenguatge mitjançant unes activitats que ella mateixa qualifica d'estimulants, divertides i agradables.

A. Carpena (1999) proposa un conjunt d'activitats pensades per a treballar de manera individual, en parelles, en petit grup i amb tot el grup classe. A més a més, presenta un seguit d'objectius que globalment pretenen aconseguir millorar els coneixements dels estudiants sobre el que és lingüístic i sobre els senyals extralingüístics. També es proposa facilitar l'expressió dels pensaments, ajudar els estudiants a adquirir precisió lèxica, i l'adquisició d'agilitat per a entendre i expressar exposicions orals. Altres objectius se centren en aspectes més formals, com corregir defectes de pronunciació.

Títol	Exposició de temes.
Nivells	Cinquè i sisè.
Continguts	
– Fets i conceptes	La comunicació i la interacció.
– Procediments	Recollida d'informació, ordenació d'idees, elaboració d'un esquema, cerca de vocabulari adequat al tema, ajustament a un nivell de llenguatge adequat al tema, elaboració de suport escrit, ús del suport escrit en l'expressió oral.
– Actituds i valors	Adquisició de seguretat a l'hora de parlar en públic, conscienciació de la pròpia capacitat per a comunicar coneixements, valoració de les aportacions dels companys, atenció per a escoltar, interès per participar.
Durada	20 minuts.
Organització	Amb tot el grup classe.
Material	Segons el tema.
– Desenvolupament de l'activitat (resum):	Individualment, cada grup tria el tema que més li agradi. Té un temps per a documentar-se i es prepara suport per escrit. Amb l'ajuda del mestre ordenen les dades recollides i les explicacions, i elaboren un pla d'exposició. El dia de l'exposició cadascú portarà el seu material (fotografies, gravats, objectes, etc.) i farà l'exposició a la classe. Els qui escolten, en acabar, adreçaran preguntes als qui han exposat, si ho consideren oportú. Després de l'exposició es farà una crítica respecte de l'ordre i la coherència en l'exposició, la pronúncia, el nivell de llenguatge utilitzat, el vocabulari, etc. Es poden considerar tots aquests aspectes al mateix temps o, abans de començar l'activitat, es pot haver acordat quin aspecte es considerarà.

En el primer cicle de primària

Amb l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sovint es deixa en un segon pla l'atenció al llenguatge oral. En finalitzar l'etapa d'infantil i primària, el treball en llengua oral és, pràcticament, inapreciable. Aquest fet és certament paradoxal, sobretot si tenim en compte que el domini de les habilitats en llengua escrita està fortament relacionat amb les habilitats en llengua oral. No té gaire sentit dedicar hores i hores a treballar la llengua escrita sense tenir en compte la forta relació entre aquests dos sistemes de llenguatge.

La llengua oral i la llengua escrita...

... estan profundament relacionades, en tant que són dos sistemes de llenguatge diferents però complementaris. El domini de les habilitats de llengua oral potencia l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De la mateixa manera, els coneixements adquirits pels estudiants sobre la llengua escrita i la lectura, potencien la millora de les habilitats orals.

Una de les activitats que proposa A. Carpena en el seu llibre se centra justament a analitzar textos orals enregistrats en àudio o en vídeo (seqüències de pel·lícules o de programes de ràdio, anuncis de televisió, etc.). En aquest cas s'expliciten, com a objectius conceptuals, les funcions comunicatives. A partir de la proposta de l'autora es poden fer petites variacions, tenint en compte els criteris que hem presentat en pàgines anteriors, especialment pel que fa a la funcionalitat i la planificació de les activitats.

A l'activat que ens proposa A. Carpena, una de les funcions principals que s'està posant en marxa i, per tant, que es podria explicitar com a objectiu, és la d'**informar**. Algunes de les habilitats comunicatives que s'hi inclourien serien la d'informar de fets, descriure, narrar, informar sobre fets del passat, expressar sentiments i emocions, etc. Una altra funció que sens dubte es posaria en joc



Alumnes fent una dramatització davant dels seus companys.

seria, per part dels estudiants que escolten l'exposició, la d'obtenir informació, al llarg o al final de l'exposició, i també la **metalingüística**, quan, per exemple, al final de l'exposició un estudiant faci l'esforç d'extreure la idea principal de tota o d'una part de l'exposició, o quan un estudiant preguntí sobre el significat d'alguna expressió utilitzada pels companys que han exposat.

Cal considerar tot el que acabem de comentar com a idees que poden resultar útils quan un professional es proposa utilitzar materials i propostes elaborades per altres autors, amb la finalitat de fer-les seves, d'ajustar-les als estudiants i, sobretot, d'ajudar els estudiants a millorar l'ús de les diverses funcions i habilitats comunicatives durant les activitats de llengua oral.

E. Baldó i C. Sabarich també proposen activitats per a potenciar l'ús de la llengua en infants i joves de diferents edats:

“Des de l'educació infantil fins al cicle superior, s'han de dur a terme un seguit d'estratègies que permetin que el creixement lingüístic de l'alumnat sigui el màxim de complet possible i que tingui un bon model de referència. Només a partir de la pràctica s'aconsegueix un desenvolupament òptim de les habilitats lingüístiques. Per això l'escola ha de preparar els estudiants, perquè siguin capaços d'explicar vivències, d'exposar un tema, de fer una entrevista, de demanar una informació, d'explicar al mecànic quin problema tenen amb la bicicleta, etc., o bé, més endavant, com es presentaran davant el grup de l'Institut, o més encara, com actuaran quan els entrevistin quan busquin feina.”

E. Baldó; C. Sabarich (1999, pàg. 63).

Les autores descriuen l'activitat detalladament, i assenyalen els passos a seguir tant pel que fa als participants considerats emissors com als receptors. També assenyalen components de la llengua oral que es treballen mitjançant les activitats, i diferencien entre components lingüístics, sociolingüístics, discursius i estratègics. Finalment expliciten, de manera sintètica, quins aspectes de l'activitat avaluaran i com ho faran.

Un dels aspectes més interessants de la proposta d'aquestes autores rau en la diferenciació entre els objectius i els passos que han de seguir els estudiants que tenen el rol d'emissors i els que tenen el rol de receptors. Sovint aquesta distinció no es fa, la qual cosa pot portar a confusions a l'hora d'identificar quines funcions i habilitats comunicatives s'estan potenciant. Un segon aspecte que ens sembla important ressaltar d'aquesta proposta és el fet de considerar i explicitar la manera com s'avaluarà l'activitat, la qual cosa implica un nivell de sistematització i de planificació força elevat.

Dels exemples i comentaris que hem presentat fins ara en aquest apartat es desprèn que és possible treballar la llengua oral a les classes d'infantil i primària des d'un punt de vista funcional i comunicatiu i, sobretot,

Ajudes ajustades

Un aspecte fonamental a tenir en compte és preveure i explicitar el tipus d'ajuda que haurà de proporcionar el mestre als estudiants, de manera que l'atenció a la diversitat estigui garantida des d'un bon començament. Sens dubte aquest aspecte és difícilment generalitzable, atès que les característiques de cada grup i de cada estudiant en particular són específiques i ens hi haurà d'ajustar. A més a més, el fet de tenir clar aquest aspecte també facilita la planificació dels instruments i criteris que es tindran en compte per a fer l'avaluació.

En l'apartat "Objectius i continguts" hem introduït el concepte de funció i habilitat comunicativa.



Activitats entre cicles

En la proposta d'exemples concrets d'activitats entre cicles, E. Baldó i C. Sabarich (1999) expliciten el següent: **a)** activitat (molt breument); **b)** cursos que interactuen; **c)** objectius (diferenciant entre estudiants emissors i estudiants receptors); **d)** tipologia textual (per exemple, text descriptiu, explicatiu, retòric, etc.); **e)** agrupament; **f)** durada aproximada; **g)** lloc on es desenvolupa l'activitat, i **h)** material.

Lectura recomanada

L'equip de formadors i formadores de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona expliquen una interessant experiència en un capítol titulat "Llengua i aprenentatge a l'etapa d'educació primària", dins de l'obra següent: **J. Jorba; I. Gómez; A. Prat** (ed.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: UAB/ICE.

amb un interès clar per sistematitzar i planificar les classes. A més a més, s'ha posat de manifest que és possible tenir en compte els criteris per al disseny d'activitats de llengua oral elaborats per M.J. del Rio (1993), tot i que en alguns casos el mestre que vulgui desenvolupar aquestes activitats haurà de fer un esforç per a explicitar més clarament alguns dels aspectes als quals fan referència els criteris.

També D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1997), autors potser d'un dels millors textos sobre aquest tema, presenten les diverses tècniques que es poden utilitzar per a fer exercicis de llengua oral, i introdueixen, sistemàticament, exemples d'activitats concrets.

A partir de la idea d'improvisar sobre una paraula, es pot proposar una activitat planificada i sistematitzada en la qual s'explicitin aspectes com els objectius concrets (per als emissors i receptors), les edats per a les quals està pensada, la manera en què treballarà, els passos que se seguiran, els diferents tipus d'ajuts que es proporcionaran, l'avaluació, etc.

M.J. del Rio, I. Campillo, F. Montané, M. Ortega i M. Sentís van elaborar, l'any 1991, un interessant i útil document amb el suggeridor títol de *Parlem*, que malauradament no ha estat publicat, on van incloure un seguit de propostes d'activitats de llengua oral que integren de manera clara i explícita els criteris psicopedagògics proposats per M.J. del Rio (1993).

En el darrer capítol del document els autors presenten vint-i-cinc activitats agrupades en cinc blocs, que corresponen a les cinc funcions comunicatives a les quals hem fet referència abans. Totes les activitats es presenten seguint una mateixa estructura bàsica.

A continuació reproduïm una de les activitats proposades per M.J. del Rio i altres (1991) per a treballar, com a funció principal, la d'obtenir informació, titulada "Quin és el millor?".

Funció	Obtenir informació i informar.
Nivell	Mitjà.
Objectiu	L'estudiant demostra habilitats lingüístiques per a obtenir informació i expressar opinió i dubte.
Descripció de l'activitat	
– Context	Una botiga de material esportiu.
– Personatges	Dos estudiants que van a comprar i un/a dependent/a.
– Material	No és necessari cap material especial.
– Argument	Dos joves amb intenció de comprar un monopati van a una botiga d'esports per demanar-ne característiques i preus. El/la dependent/a no mostra gaire interès a contestar a les demandes dels joves.
– Procediment	Joc de rols Primera fase: un grup d'estudiants, amb l'ajut del professor, preparen el diàleg de la dramatització tenint en compte les pautes que se suggereixen en el diàleg model.

Com a exemple per a treballar la tècnica de...


... la improvisació a partir d'una paraula, D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1993) proposen aquesta activitat: els estudiants apunten en un paperet una paraula que designi un objecte corrent i concret. Es recullen i barregen els papers i es tornen a repartir. En grups de sis o vuit persones, cadascú ha de parlar durant tres minuts sobre la paraula que li ha tocat.

Alguns dels títols de les activitats....

... proposades per M.J. del Rio i altres (1991) són prou explícits i explicatius, a més d'originals, perquè ens puguem imaginar en què consisteix l'activitat:

1. Ens hem perdut...
2. La rentadora no funciona.
3. Què em passa...?
4. Anem de vacances!
5. Què li ha passat a...?
6. Envio un paquet a l'estranger.
7. Ens hem d'organitzar!
8. Cerco feina.
9. Havia pensat, aquest any, cobrar l'hora a cinc-centes.
10. Puc agafar-te la Vespino aquesta tarda?
11. Sembla que avui plourà...!
12. De part de qui?"

– Avaluació	Segona fase: es representa l'escena diverses vegades amb la participació d'altres estudiants de la classe o bé fent inversió de rols, i s'incorporen al diàleg altres formes i/o estratègies lingüístiques suggerides en els comentaris dels estudiants al final de cada dramatització.
Diàleg	Es considerarà superada l'activitat quan en les dramatitzacions s'aconsegueixin utilitzar les formes lingüístiques adequades per a obtenir la informació desitjable en aquest tipus de situació.
Suggeriments	Es presenta un diàleg model. Aquesta mateixa activitat es pot fer per a obtenir informació de la qual depèn una decisió.

Com a recursos útils, a més del que ja hem citat respecte de les activitats presentades anteriorment, destaquem el model de diàleg que s'inclou per a cada activitat. També subratllem el fet d'explicitar clarament les funcions comunicatives, i la manera d'avaluar l'activitat. 

“Puc agafar-te la vespino aquesta tarda?”

Diàleg model:

NOI: Hola! Puc entrar?

GERMANA: Sí, passa.

N: Tens un moment o t'estimes més que torni més tard?

G: Dignes, dignes...

N: Volia demanar-te permís per agafar la Vespino. Et va bé?

G: Ja hi som! (*expressió de disgust*). Escolta..., la Vespino és meva. No vull estar-me tota la tarda sense la moto.

N: Si no serà tota la tarda. Vindran a recollir-me a les sis i cap a dos quarts de nou ja seré de tornada.

G: Que no! A més, he de trucar per veure si ja estan les ulleres. Què vols, que hi vagi en autobús i perdi tota la tarda?

N: Vols que passi a recollir-te-les jo? Passo pel davant, demano si ja estan i te les porto, d'acord? Va, tia, enrotlla't!

G: Està béeee! Té, els papers.

N: Gràcies!! Això és una germana! (*li dona un copet a l'espatlla*)

G: Recorda't de posar-hi benzina!

N: Quin remei!”

Quant a l'ordenació o seqüenciació de les activitats de llengua oral cal dir, com assenyala M.J. del Rio (1993), que es tracta de qüestions delicades. Respecte de la seqüenciació dels continguts de llengua oral, l'autora fa aquesta afirmació:

“Ni la psicolingüística del desarrollo ni la propia psicología evolutiva pueden aportar, hoy por hoy, una pauta evolutiva general y completa de la competencia comunicativa. Por otro lado, los principios generales psicopedagógicos para la secuenciación de contenidos son, por lo común, demasiado generales, y no siempre se adaptan con suficiente precisión al área que nos ocupa. A pesar de todo, es posible encontrar ideas interesantes para la secuenciación en distintos ámbitos...”

M.J. del Rio (1993, pàg. 87).

En el text citat l'autora proposa tres tipus de criteris:

1. Criteris evolutius.
2. Criteris psicolingüístics.
3. Criteris psicopedagògics.”

M.J. del Rio (1993).

a) Criteris evolutius

M.J. del Rio (1993) considera que no és possible afirmar que hi ha **criteris evolutius** per a seqüenciar l'àrea de comunicació oral. Malgrat això, la necessitat de fer-ho sovint ha portat els professionals i els investigadors a extrapolar algunes de les aportacions d'autors com J. Piaget i L. Vigotski al camp de la didàctica. Si bé no neguem que els coneixements dels diferents estadis descrits per J. Piaget en la seva teoria, i les nocions lògiques que els nens i joves van adquirint, són dades que ens poden ajudar a l'hora de programar determinats continguts, entenem que no n'hi ha prou. !

També és possible aplicar alguns dels conceptes clau de la teoria de Vigotski, com la **lleï de la doble formació dels processos psicològics superiors** o la **zona de desenvolupament pròxima** a l'àrea del llenguatge oral.

Prenent com a base les aportacions d'L. Vigotski, i situant-nos en el punt de vista de qui ensenya, cada seqüència educativa tindria tres fases diferenciades: 1) Una primera fase en què a l'ensenyant li correspon pràcticament tota la **iniciativa**, atès que ha d'aportar prous **ajuts** perquè l'estudiant pugui fer amb ajuda l'activitat proposada, i relacioni els continguts que es treballen amb els coneixements previs. 2) En un segon moment l'ensenyant té la responsabilitat d'anar **cedint progressivament el control** de la situació a l'estudiant perquè sigui cada cop més autònom. 3) Finalment, en una tercera fase, el paper de l'ensenyant es limita a **supervisar** l'estudiant, que ja és capaç d'actuar amb **independència**.

Si bé aquests tres passos o fases, que estan fortament relacionats amb nocions com **bastida** o **participació guiada**, són útils per a analitzar i dissenyar microprocessos d'interacció, no ho són tant si l'objectiu és planificar activitats macro on s'inclouen un gran nombre de microprocessos.

b) Criteris psicolingüístics

Els resultats més rellevants obtinguts per la psicolingüística evolutiva es poden resumir en dos. D'una banda, se sap que el llenguatge **continua evolucionant** després dels sis anys. Tot i que aquest resultat ens pot semblar en un primer moment absolutament conegut i gens nou, la realitat és que sembla que no està prou interioritzat, i això fa que no es tingui gaire en compte a l'hora d'ajudar a millorar la llengua oral d'un estudiant, pacient o usuari.

El segon resultat, menys encoratjador, és que sabem molt poc, amb un suport empíric, sobre l'**evolució de les habilitats comunicatives** en l'edat escolar. Malgrat això, podem disposar de coneixements sobre la seqüència evolutiva dels exponents lingüístics, que sovint s'utilitzen com a guia de la seqüenciació comunicativa.

El nen,...

... per a conèixer i dominar plenament els recursos comunicatius del llenguatge, primer ha de participar en situacions comunicatives amb altres persones més hàbils, i lentament s'anirà fent independent i autònom en l'ús d'aquests recursos.



Pare i fill interactuant en un procés de creació d'una zona de desenvolupament proper.

Psicolingüística del desenvolupament

Si bé la majoria de dades procedents de la psicolingüística del desenvolupament de què es disposa fan referència, fonamentalment, a l'evolució dels aspectes **formals i de continuïtat**, també s'apunta tímidament la seqüència de l'evolució del **discurs i la narració**.

c) Criteris psicopedagògics

D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1993), prenent com a base els criteris generals d'L. del Carmen, entenen que la proposta de seqüenciació de continguts ha de sorgir a partir de la resposta a tres preguntes bàsiques:

- Procediments: quines són les necessitats de les persones amb les quals treballam, segons els àmbits en què desenvolupen l'activitat?
- Conceptes: quins coneixements lingüístics o extralingüístics han de tenir per a comprendre i/o produir aquests textos, amb la màxima correcció i adequació possibles, sempre en relació amb la capacitat?
- Actituds: quines actituds és bo desvetllar i treballar perquè les activitats expressades en les preguntes anteriors es desenvolupin amb la màxima fluïdesa i profit possibles?

Per la seva banda, M. Pujol (1999), com a criteris psicopedagògics generals, utilitza la pujada d'una escala per a il·lustrar com entén la seqüenciació dels continguts, prenent com a base les propostes de D.P. Ausubel i J.D. Novak sobre l'aprenentatge significatiu. Els diferents esglaons serien els següents:

- 1) Organitzar els continguts.
- 2) Enumerar els continguts.
- 3) Ordenar els continguts (conceptes d'inclusió).
- 4) Presentar els continguts.
- 5) Generalitzar, concretar i relacionar.

Criteris psicopedagògics

Força relacionats amb les aportacions de D.P. Ausubel i J.D. Novak, M. Pujol (1999) assenyalava altres criteris de caire general, que considera importants per a la seqüenciació:

- 1) Anar del que és més general al més particular.
- 2) Partir del que envolta l'estudiant, és a dir, l'entorn.
- 3) Partir del que ja coneix, és a dir, dels coneixements previs.
- 4) Veure quines són les representacions que l'estudiant té del que volem ensenyar.
- 5) Anar de situacions de comunicació senzilles a situacions de comunicació cada vegada més complexes.
- 6) Contextualitzar els actes de parla, progressivament (pensament abstracte).
- 7) Partir d'estructures i continguts lingüístics comuns a les dues llengües que són motiu d'ensenyament-aprenentatge.

Del que hem dit fins ara és possible deduir que no es pot parlar d'una seqüència de l'adquisició de les funcions i habilitats comunicatives. El que sí que és possible concloure és que el llenguatge dels nens de l'etapa infantil compleix totes les funcions de qualsevol taxonomia pragmàtica que puguem trobar, exceptuant, segons com es defineixi, la funció metalingüística.

Criteris per a seqüenciar

L. del Carmen (1992) proposa els criteris següents per a seqüenciar els continguts en general:

- Relació amb el desenvolupament evolutiu dels estudiants.
- Coherència amb la lògica de la disciplina.
- Adequació dels nous continguts als coneixements previs dels estudiants.
- Priorització d'un tipus de contingut.
- Continuitat i progressió.
- Equilibri.
- Lògica.

La proposta final de seqüenciació...

... per cicles que fan D. Cassany, M. Luna i G. Sanz (1993) és la següent:

- Selecció de textos orals, referits als àmbits propis d'actuació dels estudiants.
- Anàlisi del grau de dificultat de cada tipus de text.
- Selecció, ordenació i distribució dels textos per a cada cicle.
- Determinació dels coneixements lingüístics necessaris per a la comprensió o la producció dels textos seleccionats.
- Anàlisi de la capacitat dels estudiants per a treballar, en cada cicle, les actituds que proposa el disseny curricular.

Lectura recomanada

L. del Carmen (1992). *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: ICE/Graó.

Aquest llibre us pot ser útil a l'hora de pensar en els criteris per a seqüenciar els continguts.

Cal dir que el que sí que evoluciona durant l'etapa escolar és, sens dubte, la quantitat i la qualitat de les habilitats comunicatives:

“El niño pequeño sabe pedir: sabe regular la acción de las personas que le rodean, pero de una forma muy directa, relacionada con los objetos y las personas presentes. A medida que se hace mayor, va aprendiendo nuevas estrategias para regular la actividad de los otros, de manera indirecta, y con grados diferentes de imperiosidad; por ejemplo: aprenderá a amenazar veladamente, a prohibir, a desaconsejar, a inducir, a proponer... Según el esquema que hemos trazado anteriormente, la Función pragmática continuará siendo la misma, regular la acción, pero se diversifican y amplían las habilidades comunicativas relacionadas con la citada función.”

M.J. del Rio (1993, pàg. 93).

La proposta que fa M.J. del Rio (1993) és, doncs, que la seqüenciació de continguts de llengua oral es faci basant-se en l'evolució de les habilitats comunicatives, i mantenint les cinc funcions com a organitzadores de base. Atenent al criteri de **progressió**, l'autora, que reconeix la importància dels aspectes formals i de contingut, se centra també en l'eix pragmàtic. En aquest sentit, considera que és possible resumir la competència comunicativa, quant als aspectes pragmàtics, atenent al criteri de senzillesa o complexitat de les situacions comunicatives. La proposta concreta és la següent:

Eixos de progressió de l'habilitat comunicativa. Aspectes pragmàtics (M.J. del Rio, 1993)

<p>Situacions comunicatives més senzilles: manejables per interlocutors menys experts.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Referents presents – Referents concrets – Pocs interlocutors – Nombre de torns equilibrats – Torns breus – Similar densitat de torns – Poca responsabilitat sobre la gestió de la conversa <p>L'interlocutor menys expert demostra...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... baixa capacitat d'ajustament del nivell de llenguatge de l'interlocutor. ... recursos formals limitats. 	<p>Situacions comunicatives més complexes: manejables per interlocutors més experts.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Referents absents – Referents abstractes – Molts interlocutors – Desequilibri de torns – Torns llargs – Densitat de torns desigual – Molta responsabilitat sobre la gestió de la conversa <p>L'interlocutor més expert demostra...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... alta capacitat d'ajustament del nivell de llenguatge a l'interlocutor. ... recursos formals amplis.
---	--

La taula anterior pot ser un recurs útil per a fer programacions d'ensenyament de llengua oral, sobretot en relació amb els aspectes pragmàtics que són els que sovint presenten més dificultat.

4.1.4. L'avaluació de les activitats

El problema que ens trobem amb l'avaluació de les activitats de llengua oral té força punts en comú amb el relatiu a la seqüenciació: tenim força bibliografia i dades empíriques sobre l'avaluació en general, però quan volem concretar l'avaluació en l'àrea que ens ocupa, tot esdevé més dispers. Per començar, des dels enfocaments comunicatius es valora més l'adequació del missatge a la situació

Àrees d'interès possibles

Un criteri a tenir en compte a l'hora de seqüenciar els continguts és l'interès que té per als estudiants. En aquest sentit, S. Estaire i J. Zanón (1990) presenten una llista de temes d'interès possibles per a un conjunt de sessions de llengua oral comunicativa:

- Les nostres famílies.
- La casa dels nostres somnis.
- La nostra escola.
- La nostra ciutat.
- L'organització d'una festa.
- Hàbits alimentaris.
- De compres.
- Què va passar?
- Viatjar.
- Un músic i la seva època.

Lectura recomanada

Per a seqüenciar els continguts de llengua oral es poden tenir en compte els eixos transversals que s'estiguin treballant en un moment donat a l'escola (educació ambiental, educació moral i cívica, educació per al desenvolupament, etc.). En aquest sentit, us pot anar bé consultar l'article següent: J. Palos (2000). “Concepte i funció educativa dels eixos transversals: una reinterpretació del currículum”. A: *Perspectiva Escolar* (núm. 243).

Lectura recomanada

S. Estaire; J. Zanón (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”. A: *Comunicación Lengua y Educación* (núm. 7-8, pàg. 55-91).
Per a la seqüenciació de continguts de llengua us pot ser especialment útil revisar aquest llibre.

i a la satisfacció de necessitats comunicatives que no pas a la correcció formal, tot i que aquesta última és important.

La correcció pel que fa als aspectes formals és fonamental, però no és un requisit únic per a aconseguir l'eficàcia comunicativa, que és el propòsit bàsic de l'ensenyament de la llengua oral.

Correcte o apropiat?

El tipus de judicis que es fan quan s'adopta el criteri d'avaluar en termes d'adequació o "ser apropiat" són, segons M.J. del Rio (1993), els següents:

- Aquesta expressió no és l'adequada per a aquest context o aquest interlocutor.
- Si tenies la intenció de convèncer la teva germana perquè et deixés la moto, hauria estat més útil utilitzar aquesta habilitat comunicativa o aquella altra (persuasió i negociació, en comptes d'insults i amenaces).

Altres maneres d'avaluar la marxa de la intervenció en llengua oral en un moment determinat són les següents:

- Mitjançant avaluacions convencionals en les quals s'utilitzin categories prèvies, en situacions "artificials" dins de l'aula, per exemple durant una activitat de representació de papers.
- Observant situacions comunicatives reals dins de l'escola, al menjador, al pati, a les classes, etc. Aquesta situació potser és més possible per a mestres de l'etapa d'infantil que no pas de primària i secundària.
- Demanant informació a altres professors, pares, etc. Seria fonamental poder-ho fer, per exemple, al final de cada curs, o si més no al final dels diferents cicles, per part de tot el professorat que ha estat en contacte amb un determinat estudiant.

No té gaire sentit ensenyar la llengua oral a partir de situacions clarament orals i avaluar-les després fent ús d'una prova escrita. Cal aconseguir una certa coherència entre la metodologia utilitzada a les classes i l'avaluació.

Eficàcia comunicativa

Alguns exemples proposats per M.J. del Rio (1993) per a desglossar el concepte d'eficàcia comunicativa són els següents:

- Autonomia comunicativa.
- Ajustament als interlocutors.
- Capacitat d'improvisació.
- Capacitat receptiva de l'estudiant.
- Capacitat metapragmàtica.
- Capacitat per a comprendre i utilitzar el llenguatge poètic, metàfores, acudits, etc.

Lectura recomanada

En el camp de l'avaluació clínica s'han desenvolupat diferents estratègies per a avaluar aspectes comunicatius. Podeu revisar el text següent com a exemple d'avaluació d'aspectes de llengua oral:
M. Puyuelo (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.

Lectura recomanada


Ensenyar a aprendre a autoavaluar-se és el que es proposen les autores en un apartat d'aquest capítol:
T. Mauri; N. Sanmartí (1998). "Estratègies d'aplicació a l'aula". A: J. Jorba; I. Gómez; A. Prat (ed.) *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona UAB/ICE.

Lectures recomanades

Les relacions família-escola actualment susciten un gran interès.
I. Vila (1997). "Les relacions família-escola i els programes de suport a les famílies". A: *Entorn social i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
A. Oliva; J. Palacios (1998). "Familia y escuela: padres y profesores". A: M.J. Rodrigo; J. Palacios (coord.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

4.2. Estratègies d'intervenció i instruments

En el marc de l'escola i la família es donen moltes situacions, planificades o no, que naturalment impulsen el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge. Són les anomenades **pràctiques educatives en context familiar i escolar**.

El que tractem a continuació és el tema de les estratègies que els adults poden utilitzar durant totes les hores que estan en el context familiar i escolar per a facilitar l'adquisició de les habilitats comunicatives i lingüístiques dels fills i estudiants. Es tracta tant d'unes estratègies que els adults ja fan servir espontàniament quan interactuen en situacions significatives amb els nens, com d'estratègies que es poden adaptar i utilitzar conscientment; un cop s'han interioritzat, s'utilitzen inconscientment al llarg de totes les activitats que es duen a terme durant la jornada. 

Una bona part de les estratègies que explicarem en aquest capítol estan basades en les anàlisis i descripcions de les interaccions que es produeixen entre els adults i els nens petits que estan aprenent a parlar. A partir d'aquestes característiques, diversos autors han fet l'esforç d'estudiar-les i formular-les com a estratègies, per aplicar no solament en un context familiar entre els pares i els nens petits, sinó en altres contextos, com l'escolar o el terapèutic.

Les estratègies educatives implícites, que podreu revisar en format web, tenen l'origen en els treballs d'alguns autors, com E.L. Moerk (1983), que es van interessar per analitzar molt sistemàticament les interaccions entre les mares i els nens petits. D'aquesta manera, l'autor es va adonar que les mares parlen als nens d'una manera inusual, que es comporten verbalment d'una manera diferent de quan interactuen amb adults. Algunes d'aquestes diferències consisteixen a repetir una o dues vegades el que diu el nen, repetir algunes paraules de l'emissió més d'un cop, o recollir la paraula que acaba de dir el nen i afegir-ne una o dues més, etc. E.L. Moerk, i altres autors, van considerar que aquestes maneres de respondre tenien un valor educatiu respecte del desenvolupament de la comunicació i el llenguatge dels nens. El que podreu llegir en aquestes pàgines és, doncs, un intent d'identificar la presència d'aquestes estratègies, i d'altres proposades per altres autors, en les interaccions entre adults i nens. I això amb dos objectius per a la intervenció:

- a) Identificar pràctiques familiars o escolars optimitzables i intervenir-hi efectivament per a millorar-les.
- b) Fer servir les estratègies adaptades amb la finalitat d'intervenir directament en els aprenents.

En tots dos casos es tracta del que s'anomena **intervenció naturalista**.



Nois i noies conversant a l'institut.

Lectura recomanada

Grups d'investigadors han recollit algunes de les característiques més destacables de les interaccions comunicatives entre els adults i els nens petits. L'article següent n'és una mostra:

M.J. del Rio; M. Gràcia (1997). "Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos". A: *Infancia y Aprendizaje*" (núm. 75, pàg. 3-20).

Sabem que la majoria dels pares, quan interactuen amb els fills, utilitzen –d’una manera més o menys adequada, ajustada o freqüent– aquestes estratègies interactives d’una manera espontània i natural. Els mestres també ho fan a l’aula, quan interactuen amb els estudiants, tot i que llavors les estratègies adopten unes característiques pròpies del context escolar.

Les diferències entre les pràctiques educatives familiars i escolars estan relacionades amb tres aspectes:

1) Les diferències que hi ha entre l’espai comunicatiu familiar i l’escolar (rol de pare / mare i rol de mestre, interaccions diàdiques / grupals, continguts instruccionals / sabers populars, normes, valors, etc.) poden explicar, en part, per què aquestes estratègies són diferents en el context escolar.

2) També es poden explicar les diferències per la dificultat que comporta comunicar-se i parlar amb nens que presenten determinades problemàtiques, sobretot les que afecten el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge. Per exemple, quan el mestre d’educació especial o algun altre professional del centre treballa amb un grup d’estudiants reduït, o fins i tot amb un de sol, o quan l’especialista en pedagogia terapèutica d’un IES també treballa amb un grup petit d’estudiants d’incorporació tardana.

3) Els pares, com a agents educatius naturals, no tenen una intenció educativa explícita pel que fa a l’ensenyament de la llengua oral, no són conscients dels processos implicats ni de l’existència d’uns possibles objectius ni d’una planificació dels procediments d’ensenyament i d’avaluació.

Entenem que conscienciar-se del valor educatiu de les estratègies, mitjançant un procés d’assessorament o un procés formatiu, contribueix a incrementar les estratègies en les interaccions verbals dels pares, dels docents i dels mateixos psicòlegs que treballen en l’àmbit de la llengua oral.

Bidireccionalitat i influència mútua

Si entenem la comunicació com un procés interactiu de caràcter bidireccional (vegeu el subapartat “Els processos interpersonals: la interacció” d’aquest mòdul), estarem en condicions d’entendre que les característiques específiques d’un interlocutor afecten l’altre. D’aquesta manera, entindrem que el fet que un estudiant presenti determinades dificultats pot influir i determinar la manera d’actuar del mestre i, de vegades, aquests canvis poden no ser positius ni adequats per a promoure un desenvolupament òptim del llenguatge de l’estudiant.

4.2.1. Estratègies interactives per a fomentar la comunicació i l’aprenentatge del llenguatge

En aquest apartat presentem un conjunt d’estratègies interactives, “naturalistes”, que **fomenten la comunicació**. Com veurem de seguida, hi ha un primer grup d’estratègies –de planificació i modificació de l’entorn– que estan centrades en les característiques de l’entorn físic i social on tenen lloc les interaccions entre l’adult i el nen. Les segones posen de manifest la necessitat de crear rutines interactives de base, que justament faciliten l’aparició i l’ús del tercer grup d’estratègies que denominarem d’**intervenció lingüística**.

Estratègies de planificació i modificació de l'entorn

Es tracta d'estratègies consistents en la modificació d'alguns aspectes de l'entorn que poden ajudar a potenciar la comunicació. Això implica prendre consciència d'aspectes **socials** com la presència d'altres persones, les seves actuacions, el rol social o real atribuït, l'estructura de l'acció, les tasques a fer, les interaccions en què s'impliquen els participants, etc. Entre les característiques físiques s'inclouen l'organització de l'espai, els materials i objectes presents, la seva col·locació, les condicions acústiques i d'il·luminació, etc.

Tots els aspectes que acabem d'esmentar, tant els més clarament socials com els més físics, afecten d'alguna manera els processos comunicatius que tenen lloc a l'escola. La seva anàlisi ens pot portar a adonar-nos, en determinades ocasions, de la necessitat de modificar-los en algun sentit.

M. Sánchez Cano (1999) destaca algunes estratègies de modificació de l'entorn físic, entenent que amb aquests canvis se'n poden aconseguir d'altres en l'entorn social, que al seu torn ajudin l'aprenent a trencar barreres, a ser més comunicatiu i a participar millor en el seu procés d'adquisició del llenguatge. Les estratègies són les següents:

- a) Garantir unes **condicions ambientals** que permetin un entorn d'interacció adequat i agradable. Per exemple, mirar llibres d'imatges junts pot ser una situació òptima per a impulsar el desenvolupament del llenguatge tant a casa com a la sessió d'intervenció. Però si hi ha molt de soroll ambiental, poca llum i l'adult està en una posició des de la qual no pot veure la cara de l'infant, es perdran moltes oportunitats d'interactuar de manera apropiada.
- b) Plantejar objectius d'ensenyament-aprenentatge a partir dels materials i/o activitats pels quals l'estudiant **mostra interès**. D'aquesta manera es facilita que prengui la iniciativa i s'impliqui més en l'activitat. Donar a triar entre un conte o un altre, en lloc d'imposar-ne un de triat prèviament per l'adult; pot semblar una cosa sense importància, però de fet condiciona l'interès inicial i l'atenció del nen.
- c) Pel que fa a la **ubicació** de l'estudiant en relació amb el docent, M. Sánchez Cano també proposa l'estratègia de cercar una proximitat física que faciliti la comunicació entre estudiant i docent. Un bon criteri per a veure si s'adopta la proximitat física adequada, és comprovar que ajudi a percebre els senyals comunicatius, lingüístics i no lingüístics, entre l'un i l'altre, sense envair, per aquest motiu, l'espai personal.

Pel que fa a les estratègies relacionades amb l'adequació del context **social**, M. Sánchez Cano proposa les següents:

- a) Atenent a l'**actitud d'acollida**, l'autor considera que és útil introduir en la relació els elements que fan que l'estudiant se senti acollit com, per exemple,

Lectures recomanades

Algunes de les estratègies que presentem en aquest apartat han estat sovint suggerides a mares de nens amb discapacitat i retard en el desenvolupament del llenguatge, com a part d'un programa naturalista adreçat a ajudar les mares a millorar la qualitat de les interaccions amb els fills:

M. Gràcia; M.J. del Rio (2000). *Revista síndrome de Down* (núm. 17, pàg. 2-14).

M. Gràcia; M.J. Galván (1999). "Naturalistic intervention in the development of children's communicative and linguistic skills". A: *Pragmatics* (vol. 9, núm. 4).

Lectura recomanada

M. Sánchez Cano (1999). *Ensenyant i aprenent a parlar*. Lleida: Pagès.

Es tracta d'un llibre que us resultarà útil i interessant per a ajudar els estudiants –mitjançant determinades estratègies– a millorar les habilitats de llengua oral.

fer-lo sentir com un membre actiu del grup, valorar-ne els aspectes positius, adreçar-s'hi amb una entonació càlida, etc.

b) Respecte de la **integració** de l'estudiant amb els companys, l'estratègia proposada consisteix a afavorir que l'estudiant amb dificultats se senti respectat i integrat entre els companys. Amb aquesta finalitat, cal facilitar el contacte amb els companys, tenir en compte quina informació es dona, quina col·laboració es demana, etc.

c) Les **expectatives** dels mestres respecte dels estudiants són l'aspecte al qual fa referència l'estratègia següent, que consisteix a mantenir unes expectatives realistes i valorar els avenços que es produeixen. El punt de partida que tothom és educable ha d'ajudar a interpretar de manera positiva els aprenentatges assolits i, fins i tot, les seves aproximacions.

Creació de rutines interactives

El suggeriment de crear rutines interactives s'origina en el coneixement que tenim respecte de la rellevància que tenen, quan es donen entre el nen petit i la mare en el context familiar, per al desenvolupament del llenguatge de l'infant. Aquest fet ha estat estudiat per nombrosos autors, entre els quals J. Bruner (1986) i K. Kaye (1986).

Si bé és cert que M. Sánchez Cano inclou aquesta estratègia com una més dins del bloc d'estratègies d'adequació de l'entorn social, preferim presentar-la com una estratègia diferent, atenent a classificacions prèvies (M. Sánchez Cano i M.J. del Rio, 1995) del mateix autor.

L'estratègia de creació de rutines interactives consisteix a crear i mantenir pautes d'interacció estables amb els estudiants per a facilitar la percepció de regularitats i potenciar-ne la implicació.

Entenem que aquesta estratègia es pot considerar com una manera d'assegurar-nos que es donen unes situacions tan adequades com sigui possible per a utilitzar altres estratègies d'intervenció lingüística. Cal dir que qualsevol activitat que es duu a terme en el context escolar es pot convertir en una rutina interactiva en el moment que compleixi, en més o menys grau, aquestes condicions:

a) Que es produeixi gairebé cada dia de manera molt semblant.

b) Que sigui una activitat en la qual els dos interlocutors –educador i estudiant– participin activament i s'influencin mútuament.

Una bona informació...

... sobre les característiques de les necessitats educatives i, sobretot, de quin tipus d'actitud s'espera que mantinguin respecte del company, ajuda molt, segons M. Sánchez Cano (1999), a la seva integració i a crear un context de col·laboració adequat.

Lectures recomanades

M.J. del Rio; M. Sánchez Cano (1996). "Enseñar lengua oral en clase". A: J. Escoriza; J.A. González; A. Barca; R. González (ed.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

M. Sánchez Cano; M.J. del Rio (1995). "La interacción en el aula". A: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (núm. 3, pàg. 24-31).

c) Que l'activitat en si mateixa tingui una estructura repetitiva, que permeti a l'estudiant, després d'haver-la gestionat conjuntament amb l'educador i d'haver detectat certes regularitats, de poder predir el que vindrà després i, per tant, anticipar-s'hi. Al mateix temps, l'educador traspasarà progressivament el control de l'activitat i ajudarà l'estudiant a ser més autònom.

Respecte del tema que ens ocupa, doncs, entenem que el mestre hauria d'aprofitar aquestes rutines interactives per introduir elements lingüístics adequats a la situació, i també a les dificultats i capacitats que presenten els nens. M. Sánchez Cano (1999) planteja un exemple d'aprofitament de les situacions interactives, en el sentit d'ajudar el nen a ser més actiu, força il·lustratiu:

“L'Albert és un estudiant que presenta un retard important en la comunicació i el llenguatge i manté una actitud molt passiva en la relació amb els educadors. Accepta que li tinguin atencions, que li facin carícies, etc., i les demandes que fa són molt subtils. De vegades mira un tobogan que hi ha a la classe. La Rosa M., la logopeda que ve a donar suport, pensa que potser li agrada baixar pel tobogan; asseu l'Albert a la part més alta i li dóna la mà. Un cop a dalt, el deixa anar pel pendent i es mostra content. Amb l'estudi d'aquesta situació decidim introduir una petita modificació. Quan està assegut a dalt del tobogan i agafat de les mans, la Rosa M. li comença a dir: *Vinga, Albert, baixem: una, dues i..., tres*. Aquesta seqüència es continua treballant diverses vegades i posteriorment, quan la Rosa M. diu *Una, dues i...* l'Albert continua: *Tes*. De seguida, quan sent *Una, dues i...*, incorpora el moviment de donar-se impuls per baixar la rampa.”

M. Sánchez Cano (1999, pàg. 101).

Altres situacions propícies per a treballar rutines interactives a l'aula ordinària serien, segons M. Sánchez Cano (1999), les següents:

- Salutació, benvinguda i inici de la sessió.
- Començament i acabament de tasques.
- Comiat.
- Agraïment.
- Tots els intercanvis comunicatius que tenen estructures regulars i engloben actuacions d'anada i tornada i de participació conjunta.

4.2.2. Altres estratègies d'intervenció lingüística

Fins ara hem presentat fonamentalment dos tipus d'estratègies que podríem dir que preparaven, en cert grau, el terreny per a poder utilitzar altres menes d'estratègies, que són les que ara explicarem. Si bé les primeres no se centraven en els aspectes lingüístics, ara sí que tenen un paper protagonista. Les idees i propostes que introduïrem en aquest apartat estaran, sobretot, relacionades amb el llenguatge que els educadors utilitzen quan interactuen amb els aprenents.

“Todos los profesores son profesoras de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos.”

C. Lomas (1999, pàg. 295).

Rutines interactives

Si bé la major part dels exemples de rutines interactives se centren en les activitats entre les mares i els nens petits (jocs de tipus “cucut”, mirar contes, fer ralet, etc.), hi ha algunes propostes pensades per a treballar amb nens petits a l'escola. La que presentem a continuació n'és un exemple:

R. Bassa (1991). *Llengua de pe-daç*. Palma de Mallorca: Moll.

Hàbits

Sabem que un dels objectius de l'etapa d'infantil consisteix en el fet que els nens adquireixin hàbits d'autonomia, entesos com a activitats rutinàries, que es fan cada dia de la mateixa manera. Sense negar aquesta evidència, entenem que el més rellevant de les rutines és que siguin interactives, la qual cosa implica entendre que l'estudiant és actiu durant aquestes activitats i que a poc a poc controla més la situació.

Com ja hem esmentat en més d'una ocasió al llarg d'aquest mòdul, el contingut relatiu a les estratègies de gestió de la conversa i les estratègies educatives implícites, que són dos tipus d'estratègies d'intervenció, el teniu en format web a l'espai de l'assignatura.

Lectura recomanada

Des d'una perspectiva metodològica i amb un propòsit clarament pràctic amb vista als ensenyants, en aquest llibre es recullen propostes relacionades amb les estratègies d'intervenció lingüística:

W. Littlewood (1992). *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell.

Cadascun dels tres subapartats està relacionat amb un aspecte diferent d'aquest llenguatge que els educadors produeixen quan interactuen amb els estudiants. Quan parlem d'estratègies de **gestió de la conversa** estem fent referència al que fa l'adult per a manejar les situacions de comunicació i de conversa amb els estudiants, sia en situació de grup o diàdica.

Vegeu el material que teniu en suport web.



Algunes d'aquestes estratègies es focalitzen en l'**estructura** de la conversa (procurar que els torns de conversa siguin equilibrats, que no hi hagi torns molt densos i d'altres molt curts, etc.). D'altres, en canvi, se centren en la **fluidesa** (procurar que la iniciativa al llarg de les converses sigui equilibrada per part dels dos interlocutors, fer el possible per mantenir el tema de conversa el màxim de temps possible, procurar tancar el tema de manera adequada o utilitzar les estratègies de regulació idònies, en general i també quan apareixen situacions conflictives).

M. Sánchez Cano (2000) presenta una interessant proposta d'aplicació de les estratègies lingüístiques en activitats de **conversa a l'aula**. En primer lloc, l'autor diferencia entre conversa espontània i conversa organitzada. Més endavant, quan tracta dels aspectes estructurals de la conversa, detalla quines serien les diferents estratègies que es podria proposar el docent respecte del contingut de la conversa, com es pot triar conjuntament els temes de conversa o planificar la informació que cal buscar. Pel que fa a la gestió de la conversa, proposa acordar conjuntament les normes de gestió, recordar-les i/o adaptar-les al tema que es desenvolupa, i potenciar el valor implícit del seguiment de les normes. Després de fer alguns suggeriments sobre el context, dona un seguit d'orientacions per a avaluar l'activitat de conversa a la classe, complementades amb un full de registre que de ben segur pot resultar útil als docents.

Val a dir que les estratègies de gestió de...

... la conversa estan fortament relacionades amb la funció de gestió de la comunicació explicada en el primer apartat d'aquest mòdul. Això significa que en certa mesura, quan l'educador utilitza aquestes estratègies no solament està preparant la base per a poder utilitzar altres estratègies d'intervenció lingüística, sinó que esdevé un model per als estudiants que podran reproduir quan es trobin en situacions adequades.

Estratègies d'ajustament de les característiques formals de la parla

Està comprovat que els pares i altres adults ajusten les característiques formals de la parla, com la fonologia, la morfosintaxi i el lèxic, quan interactuen amb els nens.

Prenent com a base algunes de les característiques de l'anomenat *baby talk*, alguns autors s'han interessat per estudiar fins a quin punt aquestes especificitats també són presents en les interaccions entre els mestres i els estudiants. Posteriorment s'han formulat com a estratègies deliberades d'intervenció perquè els educadors les utilitzin conscientment durant les interaccions en l'entorn escolar.

"Fine tuning és el terme que s'ha utilitzat per a descriure com els adults alteren el que diuen als nens com a resposta al que suposen que els nens estan pensant o fent. En la literatura sobre el *fine tuning* sovint s'assumeix que com més estreta és la relació entre l'*input* de llenguatge i el pensament del nen, millors són les condicions per a la comprensió i l'aprenentatge del llenguatge per part del nen."

N. Lund; J. Duchan (1988, pàg. 64).

Algunes de les estratègies d'ajustament dels aspectes formals de la parla que entenem que haurien d'utilitzar i incorporar els educadors en el context escolar

Lectura recomanada


Una proposta molt interessant i útil per a plantejar-se l'estudi del llenguatge en contextos naturals és la que podeu trobar en el llibre següent:
N. Lund; J. Duchan (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Nova Jersey: Prentice-Hall.

per a ajudar els estudiants a millorar les habilitats comunicatives i lingüístiques són les següents:

- a) Utilitzar un **vocabulari ajustat** al nivell del nen o nena quant a complexitat i grau d'abstracció. L'adult ha d'intentar de contextualitzar el vocabulari a la situació en què s'utilitza, és a dir, a l'entorn més immediat. A poc a poc es podrà produir un procés de descontextualització posterior.
- b) Utilitzar **enunciats breus i d'estructura gramatical senzilla**, i adaptar-los al grau de desenvolupament morfosintàctic del nen o el jove.
- c) Utilitzar un **ritme pausat i pronunciar** les paraules **clarament**. D'aquesta manera l'adult s'assegura que els aprenents entenen tot el que els diu i, a més a més, també els dóna un model fonològic adequat respecte de la manera de parlar: clara i sense entrebancar-se.
- d) Adoptar una **entonació càlida i acollidora**, que resulti agradable. Parlem d'una estratègia que té dos valors importants. D'una banda, utilitzar una entonació agradable ajuda a tothom a implicar-se en una interacció, a participar activament en una activitat i a fer-ho content. Una determinada entonació pot ajudar l'aprenent a adonar-se de quina és la part més important de la frase, què està emfasitzant l'adult. L'entonació pot matisar el significat del que s'està dient, o fins i tot donar un sentit contrari al que s'expressa verbalment. També ens indica si és una pregunta, una amenaça, un compliment o un suggeriment, etc.

M.M. Batjín (1993) considerava que l'entonació s'ubicava en la frontera entre el que és verbal i el que no ho és, entre el que es diu i el que no es diu. A més a més, atesa la seva naturalesa social, afirma que l'entonació és el que permet al parlant d'entrar en contacte amb el receptor.

A més a més, el fet d'utilitzar una entonació càlida, no solament amb els més petits sinó també amb els més grans, està relacionat amb aspectes afectius, de manera que pot contribuir a fer que totes les persones, i especialment les que presenten dificultats especials, se sentin acollides.

Malgrat tot el que acabem de dir respecte de l'entonació i la seva rellevància, hem de dir que no sempre és fàcil suggerir als pares i mestres que utilitzin una entonació càlida quan no ho fan. Una manera subtil de fer-ho consisteix a explicar-los la importància de l'entonació en general com a transmissora d'informació i, a partir d'aquí, assenyalar que una de les sensacions importants que pot transmetre una entonació determinada és la de calidesa. 

Baby talk

Ja fa uns anys que un grup d'investigadors sobre el desenvolupament del llenguatge infantil van detectar que quan les mares parlaven amb els fills petits ho feien d'una manera peculiar, pel que fa als aspectes formals de la parla. Per exemple, utilitzaven un to de veu molt greu, l'entonació era molt exagerada, parlaven a poc a poc, utilitzaven un vocabulari molt senzill i frases curtes, ajustades a la longitud de les frases dels nens. Aquest llenguatge el van anomenar *baby talk* o *llenguatge bebè*.

La longitud mitjana de l'enunciat (LME)...

... és una de les mesures que s'utilitzen clàssicament, tot i que no exclusivament, per a mesurar el nivell de desenvolupament gramatical d'un infant. Es calcula dividint el nombre total de paraules entre el nombre d'enunciats d'un parlant en un corpus d'aproximadament cent paraules. Un aspecte important a tenir en compte en la intervenció respecte de les característiques formals de la parla està relacionat amb l'ajustament de l'LME del nen i del mestre. S'ha de produir un desnivell òptim per a promoure un desenvolupament gramatical adequat.

Fluïdesa

Un problema que sovint presenten molts estudiants de l'etapa d'infantil en general, i més encara els afectats per un retard específic de llenguatge, té a veure amb la fluïdesa. Els nens parlen molt de pressa, s'entrebanquen, i això fa que la intel·ligibilitat de la seva parla sigui molt baixa. El fet que el nen s'acostumi a escoltar adults que parlen a poc a poc i pronuncien molt els diferents sons de les paraules, pot contribuir a millorar progressivament la seva fluïdesa. A més, cal recordar que si parlem a poc a poc ajudem els nens a fer més comprensible el missatge.

Resum

El primer mòdul de l'assignatura *Psicopedagogia de la llengua oral i escrita* inclou la introducció de la disciplina i els capítols dedicats específicament a la llengua oral. En la introducció es fa una aproximació teòrica al tema, amb l'objectiu central d'arribar a definir-lo de la manera més àmplia i comprensiva possible.

Les bases teòriques de la psicopedagogia de la llengua oral s'han de buscar en la psicologia i les ciències del llenguatge, disciplines que han experimentat un avenç molt important durant aquest segle i que encara progressen acceleradament. Aquest fet dóna idea del grau d'innovació i obertura amb què cal tractar l'ensenyança de la llengua oral.

Els infants aprenen a comunicar-se i a parlar en contacte amb moltes situacions diferents; és per això que l'estudi de l'ensenyança sistematitzada de la llengua oral té com a context bàsic els marcs familiars i escolars. Per als psicòlegs és important saber fer una anàlisi dels factors i processos que, des de l'escola i la família, impulsen les capacitats comunicatives i lingüístiques dels infants i joves. Si els professionals i les famílies comparteixen unes idees bàsiques sobre la importància de la llengua oral, la millor manera d'enfocar el procés d'ensenyament / aprenentatge i la seva utilitat, sens dubte cada cop més clara i evident en la nostra societat, estarem en condicions d'ajudar millor els nostres estudiants i fills.

El disseny d'activitats psicopedagògiques de llengua oral s'ha tractat de manera prioritària, amb la intenció d'aportar idees i coneixements sobre els objectius, els continguts, la seqüenciació i l'avaluació de les activitats. Ateses les característiques diferencials que presenta el contingut de llengua oral, sobretot pel caràcter clarament procedimental, hem dedicat una bona part d'aquestes pàgines a presentar maneres de portar a terme aquestes activitats en les sessions de treball individuals i a les aules.

Al llarg de tot el mòdul hem subratllat l'enfocament comunicatiu que adopta la nostra proposta i la de molts altres investigadors i professionals que actualment treballen en aquest àmbit.

Pensem que amb tots aquests elements els estudiants podran ser capaços de fer una síntesi per arribar a tenir unes idees pròpies sobre la naturalesa de la psicopedagogia de la llengua oral i dels continguts específics que la integren.

En resum, la llengua oral pot ser objecte d'intervencions psicològiques, didàctiques i terapèutiques. L'objectiu, si s'adopta un enfocament comunicatiu, és, en primer lloc, impulsar la competència comunicativa de l'aprenent. En aquest

objectiu general se n'inclouen de més concrets i subordinats: el treball psicopedagògic per a millorar els aspectes següents:

- a) La producció correcta de la parla i els seus aspectes formals, com l'articulació o la formació de frases i discursos correctes.
- b) L'ampliació dels significats i continguts semàntics del llenguatge.
- c) El domini de les convencions i regles pragmàtiques i funcionals que regeixen els intercanvis comunicatius, i adequen el llenguatge al context, als interlocutors, a les intencions comunicatives, etc.

Actualment hi ha molts recursos psicopedagògics per a intervenir en aquesta àrea fonamental del desenvolupament humà. El disseny d'activitats de llengua oral, que fomentin la interacció, que facilitin l'ús efectiu de la llengua oral i la consecució de les intencions comunicatives, és un dels recursos globals més eficaços.

Per a dur a terme una intervenció correcta cal, a més, ordenar i sistematitzar els objectius i procediments que es treballaran en les activitats i preveure sistemes d'avaluació.

Activitats

1. Observeu una conversa entre una nena i un adult (pot ser un germà més gran o un educador, per exemple) mentre fan alguna cosa junts, com ara dibuixar, resoldre problemes o llegir un conte.

a) Graveu en àudio quinze minuts i després seleccioneu-ne cinc a l'atzar. Intenteu de transcriure aquest segment de conversa sobre paper. Podeu seguir les normes del llibre d'M. Siguán, M. Corominas i I. Vila que figura a la bibliografia.

b) Quant de temps trigueu a transcriure cinc minuts de conversa?

2. Una vegada tingueu feta la transcripció, analitzeu les dades del llenguatge de la nena des dels punts de vista següents:

a) Formal:

Aspectes fonològics: articulació, ús de pauses i accentuació, "errors" articularis o fonològics en les síl·labes, les paraules, etc.

Aspectes morfosintàctics: ús de morfemes, varietat lèxica, complexitat de la frase, temps verbals, nexes d'unió de frases, etc.

b) Continguts:

Vocabulari, nivell d'abstracció del lèxic, tipus de conceptes expressats lingüísticament: objectes, espai, quantitats, colors, mides, etc.

c) Pragmàtics:

Funcions comunicatives que expressa (repassu les primeres pàgines de l'apartat "Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia"), intencions comunicatives, capacitat d'escoltar i comprendre, ús de fórmules socials, com ara comiats i salutacions, etc.

3. Considereu que el llenguatge que fa servir és adequat per a la seva edat? En podeu fer una estimació utilitzant les escales de desenvolupament que trobareu en molts llibres de psicologia evolutiva.

4. Ara fixeu-vos en el llenguatge de l'adult i feu el mateix tipus d'anàlisi formal, de contingut i d'ús pragmàtic.

5. A continuació estudeu les seqüències d'interacció: la conversa es desenvolupa mitjançant torns de paraula? Hi ha un interlocutor que fa torns més llargs que l'altre? Quin dels dos interlocutors porta la iniciativa més sovint, per iniciar o tancar una seqüència, per exemple, o bé per canviar de tema, o per resoldre un conflicte comunicatiu o un malentès?

6. L'adult fa servir estratègies adequades de gestió de l'entorn? Repasseu les indicacions que es donen en l'apartat "Com es poden dissenyar activitats de llengua oral", i concretament les proposades d'M. Sánchez Cano.

7. Compareu el llenguatge de l'infant i el de l'adult i intenteu de decidir si el llenguatge adreçat al nen s'hi "ajusta" des del punt de vista formal, d'abstracció i de complexitat de les frases. Es tracta d'un tipus de llenguatge que el nen pot comprendre?

8. Podeu identificar la presència d'estratègies de gestió de la conversa per part de l'adult? I del nen?

9. En el segment que heu transcrit, hi ha alguna miniseqüència que tingui un valor especial pel que fa a impulsar millores en el desenvolupament comunicatiu o lingüístic del nen?

Exercicis d'autoavaluació

1. Penseu i responeu molt breument la pregunta següent: què vol dir la frase "si s'adopta una visió segons la qual els canvis lingüístics són promoguts exclusivament per factors innats i interns a l'individu, la naturalesa educativa de disciplines com la mateixa psicopedagogia de la llengua oral queda 'amençada'"?

2. En relació amb l'adquisició del llenguatge, els intercanvis significatius amb l'entorn, i molt especialment els intercanvis lingüístics amb persones, són condicions... (trieu només una de les opcions següents)

a) necessàries però insuficients.

b) intercanviables.

c) innecessàries.

d) necessàries i suficients.

3. Per a estudiar el llenguatge infantil de manera completa, cal tenir-ne en compte...

a) l'estructura morfosintàctica i fonològica.

b) les relacions semàntiques establertes amb el que és real.

- c) les funcions pragmàtiques.
- d) totes les opcions anteriors alhora.

4. Què vol dir la paraula *sistema* dintre de la frase “el llenguatge és un sistema...”?

5. Quins avantatges té per a l'estudi del llenguatge infantil parlar de *contingut* en lloc de fer-ho de *significats*?

6. Què vol dir que avui en dia la psicopedagogia de la llengua oral adopta majoritàriament un enfocament comunicatiu?

7. En el text es comenta el fet que l'estudi **evolutiu** del llenguatge infantil ja no té com a referència única el model del llenguatge adult. Per quin aspecte concret de la intervenció psicoeducativa aquest fet té un gran valor?

8. Esmenteu tres grups d'autors o corrents psicològics que han influït en les concepcions actuals de la psicopedagogia de la llengua oral i que es puguin incloure en la denominació comuna de *funcionals i interactives*.

9. Llegiu detingudament l'apartat “Psicologia del llenguatge: teories funcionals i interactives” i intenteu de contestar molt breument, des de la vostra òptica, la pregunta següent:

Què uneix els corrents psicològics que s'han denominat dins el text *funcionals i interactius*?

10. Què són, en conjunt, les anomenades *ciències del llenguatge*?

11. La sociolingüística és una disciplina que, entre altres coses, estudia el llenguatge... (trieu només una de les opcions següents)

- a) com a producte social.
- b) de les diferents classes socials.
- c) a i b són certes.
- d) al marge de les situacions educatives.

12. Les relacions entre llengua oral i escrita són molt estretes. Això vol dir... (trieu només una de les opcions següents)

- a) que del coneixement d'una es deriva necessàriament el coneixement de l'altra.
- b) que totes dues requereixen processos educatius molt similars.
- c) que es poden ajuntar dins un concepte nou denominat *literacy* o *alfabetització*.
- d) que quan acaba l'adquisició de la llengua oral comença la de l'escrita.

13. Citeu les principals aportacions dels nens i nenes, en tant que aprenents, als seus propis processos d'aprenentatge de la llengua oral.

14. Expliqueu breument quines són les dues exigències dels autors més estrictes per a definir què és el coneixement metalingüístic.

15. Enumereu almenys tres raons per les quals és vàlid afirmar que els companys d'escola poden fer el paper d'agents educatius dins l'àmbit de la llengua oral.

16. Quines característiques han de reunir les situacions interactives per a tenir valor educatiu i impulsar així el desenvolupament de la llengua oral? Expliqueu breument en què consisteix cada una.

17. Quins són els criteris fonamentals que serveixen per a delimitar la **funció comunicativa** d'una emissió verbal?

18. Construïu, a partir de la lectura del text i les lectures complementàries, una definició d'habilitats pragmàtiques. Poseu-ne exemples.

19. Quines característiques han de reunir els textos orals per a ser considerats com a unitats didàcticament valuoses?

20. Citeu tres exemples de textos orals.

21. Que la psicopedagogia de la llengua oral adopti un enfocament comunicatiu no vol dir que s'exclouï l'ensenyament de conceptes. Quin tipus de conceptes s'haurien d'ensenyar a la classe de llengua oral comunicativa? Poseu-ne exemples.

Solucionari

1. Segons una visió innatista, el desenvolupament del llenguatge no té relació amb factors socials i interactius, per tant no podria ser ni après ni ensenyat.

2. a).

3. d).

4. És un fenomen complex, constituït per elements o components de diferent naturalesa coordinats entre si: els components formals, els de contingut i els funcionals. Els diferents components, al mateix temps, estan regulats per lleis, fonològiques, gramaticals, semàntiques i pragmàtiques; lleis que regulen els canvis, les substitucions i les combinacions dintre de cada component i entre components.

5. Els significats de les paraules són estudiats per la semàntica. Els camps semàntics, tal com com els fan servir els parlants adults, ja estan prefixats i recollits en els diccionaris. Si parlem de contingut, és més fàcil incloure els diversos continguts que els nens van construint fins a arribar a delimitar els dels parlants adults.

6. Es diu que avui en dia la psicopedagogia de la llengua oral ha adoptat un enfocament comunicatiu per l'especial consideració que atorga als aspectes funcionals, interactius i d'ús del llenguatge, i no únicament als aspectes formals.

7. Per l'avaluació i la determinació del que és i no és un error.

8. – L. Vigotsky i A. Luria i l'Escola Soviètica.

- El funcionalisme conductista i autors com A.W. Staats, J. Rondal i E.L. Moerk.
- Autors d'inspiració interactiva, com ara J. Bruner, K. Kaye i A. Lock.

9. Els corrents anomenats *funcionals* i *interactius* tenen en comú l'interès pel llenguatge considerat com a activitat, la qual cosa els porta a estudiar els aspectes funcionals, comunicatius i pragmàtics, i no tan sols els formals.

10. Les ciències del llenguatge representen un conjunt de disciplines que s'ocupen de l'estudi del llenguatge des de diversos punts de vista, com ara el sociològic, el cognitiu o el pròpiament lingüístic. Introdueixen nous conceptes dins l'estudi del llenguatge: els usos comunicatius, les unitats àmplies del discurs, el paper del context i de l'interlocutor, etc.

11. c).

12. c).

13. Els nens disposen d'unes estructures sensorials i neurològiques que els predisposen molt favorablement a fixar-se en els elements lingüístics, formals, semàntics i comunicatius de l'entorn, i a aprendre'n.

- Pot participar en diferents situacions comunicatives.
- Reconeix els components estables i constants de les situacions comunicatives i del llenguatge emprat.
- Fa diferenciacions i distincions cada vegada més acurades referides a les situacions comunicatives i al llenguatge.
- Aplica els seus coneixements i habilitats previs a situacions parcialment noves (procés de generalització i de transferència del coneixement).
- Es deixa ajudar i aprofita els ajuts, tant implícits com deliberats.

14. – Requereix l'aprenentatge i l'ús de conceptes abstractes referits al llenguatge.

- Requereix l'autocontrol dels processos lingüístics.

15. – Quan els companys interactuen és molt fàcil que es donin nivells alts de motivació i atenció conjunta.

- Els nens també donen suports educatius "naturals" als seus interlocutors encara més petits.
- El llenguatge dels companys més competents serveix de model als menys competents.

16. – **Bidireccionalitat:** quan un interlocutor està, si més no parcialment, influenciat pel que diu l'altre i viceversa.

- **Asimetria:** fa referència al fet que un dels interlocutors és més competent lingüísticament que l'altre i, per tant, té més responsabilitat que l'altre en el procés.
- **Consistència i flexibilitat:** vol dir dinàmica. Les activitats educatives han de tenir una estructura coneguda i parcialment previsible per a l'aprenent, però al mateix temps han d'acollir els canvis que es van produint en les seves habilitats i coneixements.

17. El context en què es produeix, la intenció de qui parla i els efectes de l'emissió sobre l'interlocutor.

18. Conjunts complexos de coneixements i capacitats d'actuació, verbals i no verbals, que permeten als individus de relacionar-se amb els altres en una pluralitat de situacions concretes, transmetre intencions i resoldre problemes comunicatius. Per exemple, demanar un aclamament, manifestar un dubte, fer un brindis.

19. Cohesió, coherència, intenció i estar relacionat amb un context.

20. La narració, la descripció, l'entrevista.

21. – Conceptes formals, com ara el concepte de text oral o d'estructura del diàleg, de l'entrevista, etc.

– Conceptes semàntics: per exemple, la noció de camp semàntic.

I sobretot:

– Conceptes pragmàtics: per exemple, la noció de funció pragmàtica, d'interacció i efecte sobre l'entorn, d'adaptació comunicativa, etc.

Glossari

activitats de llengua oral *f pl* Unitats estructurades i integradores per al treball psicoeducatiu, que representen, recreen o simulen situacions comunicatives quotidianes i que tenen com a objectiu facilitar als subjectes la pràctica, l'aprenentatge i, en darrer terme, el coneixement analític de les habilitats comunicatives (M.J. del Rio, 1993). Els continguts que s'ensenyen i s'aprenen durant aquestes activitats són fonamentalment procedimentals, però també conceptuals i actitudinals.

argumentació *f* Discussió en què es presenten una sèrie de raons a favor o en contra d'una proposició determinada.

competència comunicativa *f* En el text es fa servir aquesta expressió, en sentit ampli, per referir-se al conjunt de coneixements i habilitats que té una persona, en un moment donat, per participar en situacions comunicatives de manera activa i eficaç. En principi, tothom té una certa competència comunicativa, tant si està alfabetitzat com si no.

context lingüístic *m* En relació amb el desenvolupament del llenguatge, conjunt d'elements verbals, generalment orals, que estan a l'abast del nen: el llenguatge que s'utilitza davant seu, el que escolta i, molt especialment, el que se li adreça específicament. En termes més generals, pot fer referència als idiomes familiars i socials. La teoria lingüística qualifica formalment com a context lingüístic els elements (sons, síl·labes, paraules, frases, textos) que precedeixen o segueixen un signe lingüístic en un enunciat parlat o en un text escrit; temàticament es qualifica com les relacions de significació que determinen la comprensió d'un signe lingüístic.

contingència *f* Nexa o correlació entre dos fenòmens, sense que aquesta correlació sigui una relació causal ni obligatòria. En filosofia, les relacions contingents ho són per oposició a les relacions necessàries. En el text es parla de respostes dels adults que són contingents a les del nen quan l'adult actua en relació i com a conseqüència d'una actuació prèvia del nen. Les respostes contingents són valuoses pel fet que tenen moltes probabilitats d'estar molt adaptades a les de l'interlocutor.

eficàcia comunicativa *f* Grau en què aconseguim comunicar a l'altra persona el que pretenem, de la manera més exacta possible. Que aconseguim fer-ho en un grau elevat dependrà de les nostres habilitats comunicatives quant a la capacitat de fer ús d'un llenguatge abstracte en contextos, situacions, amb persones i amb objectius cada cop més diferenciats, variats i complexos.

estratègies d'ensenyament *f pl* Tècniques que l'ensenyant utilitza per a afavorir la interacció durant les activitats de llengua oral. Algunes de les estratègies que s'expliquen en el text són la dramatització, el joc de rol (*role-playing*), el debat, etc. També es poden entendre com a continguts procedimentals que els professionals es plantegen afavorir en els subjectes de la intervenció.

estratègies d'intervenció lingüística *f pl* Formes de parlar, en el sentit més ampli de la paraula, que els professionals poden utilitzar per a ajudar les persones que ho necessiten a gestionar la conversa de manera més adequada o a utilitzar un llenguatge més correcte pel que fa als aspectes fonètics, lèxics, gramaticals, pragmàtics i discursius.

estratègies per a fomentar la comunicació *f pl* Conjunt de tècniques que els professionals poden utilitzar per a ajudar l'estudiant perquè es comuniqui més i millor. Algunes consisteixen a planificar i modificar l'entorn físic i social, i d'altres, a crear rutines interactives.

estructuralisme *m* Corrent de les ciències culturals i socials que emfasitza l'estudi de les combinacions i l'ordre dels elements d'un tot, tant si és un edifici com una peça musical o una llengua. L'estructuralisme lingüístic considera el llenguatge com un tot estructurat en el qual els elements ordenats jeràrquicament s'han d'estudiar sempre en relació amb la totalitat interna i fent ommissió expressa de qualsevol consideració extralingüística, lògica o psicològica.

etnografia de la comunicació *f* Disciplina que neix als anys seixanta des de l'interior de l'antropologia i que té com a objecte d'estudi, justament, la competència lingüística dels parlants. Els etnògrafs de la comunicació desenvolupen mitjans per a estudiar situacions comunicatives reals, complexes i diferents segons les cultures i subcultures.

funcions comunicatives *f pl* El que podem fer mitjançant el llenguatge. Són diversos tipus d'influències i afectacions mútues que es produeixen entre les persones que interactuen. Les diverses funcions que hi ha (informar, obtenir informació, regular l'acció, etc.) són, en definitiva, maneres diferents d'influir-se mútuament. Les funcions també es defineixen de vegades per la intenció comunicativa del parlant.

habilitats comunicatives *f pl* Maneres de comportar-se que permeten a les persones de comunicar-se eficaçment amb els altres. Les habilitats comunicatives es poden agrupar segons la funció amb la qual estan relacionades. D'aquesta manera podem parlar d'habilitats comunicatives relacionades amb la funció d'informar, o amb la funció de regular l'acció. Fan referència, doncs, a formes d'activitat humana específiques. Les habilitats comunicatives evolucionen al llarg del temps, i s'amplien i augmenten en quantitat. A mesura que el nen participa en situacions més variades, amb diverses persones i per a aconseguir objectius diferents, millora i augmenta les habilitats comunicatives, i és capaç d'aconseguir més objectius a mesura que es produeix aquest avenç.

heurístic-a *adj.* Dit d'alguna idea o teoria que serveix per a interrogar-se, per a formular més preguntes. Sistema d'ensenyança que guia o ajuda els estudiants perquè aprenguin per si mateixos.

implícit-a *adj* Inclòs, connotat, contingut en quelcom sense expressar-ho. El que es diu sense dir-ho, o bé el que es fa sense intenció expressa.

innatista *adj* Dit de les teories que expliquen els trets psicològics o lingüístics en funció de processos interns i individuals, aliens a l'experiència sensorial o social. Innat, oposat a après. Una característica de l'individu és innata quan no és apresada.

interacció *f* Acció o procés bidireccional en què participen dues o més persones, i en el qual cadascuna influeix i és influït pels altres. El fet capital de la interacció és que els que hi participen es troben en un camp comú, es dirigeixen els uns als altres i els seus actes són interpretats i regulats recíprocament.

(coneixement) metalingüístic *m* Capacitat específica que utilitza l'ésser humà per a dur a terme un acte de representació que té com a referent la utilització dels signes del llenguatge.

microprocés *m* Conjunt de fets o accions observats moment a moment, dintre d'una seqüència limitada temporalment. *Vegeu també* procés.

pragmàtica *f* La pragmàtica del llenguatge estudia factors com les relacions entre els comunicants en virtut dels rols respectius, la intenció o finalitat de la comunicació i les funcions comunicatives, és a dir: el que es pot fer amb el llenguatge. Inclou l'estudi de tots els components i les condicions de la comunicació.

procés *m* Sèrie d'accions que produeixen un canvi o desenvolupament al llarg d'un temps.

psicolingüística *f* Terme introduït per Osgood el 1954 per designar l'estudi psicològic dels fets lingüístics. De vegades la paternitat d'aquest terme també s'atribueix a McNeill.

text oral *m* Producció lingüística en la qual s'utilitza el canal oral. Hi ha diversos tipus de textos orals, com el text *conversacional* (que inclou la conversa cara a cara o telefònica, l'enquesta, l'entrevista, la tertúlia, l'examen oral, el debat, etc.), narratiu, descriptiu, predictiu, explicatiu, argumentatiu o retòric (C. Lomas, 1999). Alguns d'aquests textos també es poden produir pel canal escrit. Són susceptibles de considerar-se com a continguts de llengua oral, tant de caire conceptual com procedimental.

transferència (de coneixements) *f* Aplicació espontània dels aprenentatges per tal de resoldre tasques noves, sense dependre de l'actuació o el suggeriment d'altres persones.

Bibliografia

Bigas, M.; Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Barcelona: Síntesis.

Aquest text incorpora una visió molt actualitzada dels principis i les pràctiques que faciliten la tasca de l'especialista que treballa amb infants en l'àrea de llengua.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1997). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Encara que no estigui dedicat exclusivament a la llengua oral, ofereix un panorama molt complet de la intervenció psicoeducativa en aquest àmbit.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (vol. 1 i 2). Barcelona: Papeles de Pedagogía / Paidós.

L'enfocament etnometodològic i pragmàtic posat al servei de l'optimització dels aspectes pragmàtics de la llengua.

Rio, M.J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Paidós.

Un intent de sistematitzar les intervencions en llengua oral des d'una perspectiva comunicativa.

Sánchez Cano, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès.

Partint d'una anàlisi interactiva dels processos psicològics d'ensenyament i aprenentatge, l'autor explica com poden col·laborar ensenyants i psicòlegs per ajudar els infants i joves a millorar la competència comunicativa i lingüística.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Barcelona: Síntesis Educación.

Síntesi àmplia i actual sobre l'adquisició d'una segona llengua, que dóna moltes idees per al treball psicoeducatiu.

Referències bibliogràfiques

Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall. (trad. cast.: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, 1982).

Batjín, M.M. (1993). "La construcción de la enunciación". A: A. Silvestri; G. Blanck (ed.). *Batjín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Beaugrande, R.A. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.

Bernstein, B. (1972). *Class, code and control. Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge and Kegan.

Bruner, J. (1986). "De la comunicación al lenguaje". A: *Infancia y aprendizaje. Monográfico 1: La adquisición del lenguaje* (pàg. 115-132). Madrid: Pablo del Rio.

Bunce, B.H. (1995). *Building a Language-Focused Curriculum for Preschool Classroom*. Vol. II: *A planning guide*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia, H.; Cots, J.M.; Lorda, C.U.; Nussbaum, L.; Payrató, L.; Tusón, A. (1994). "Estrategias comunicativas e identidades socioculturales en *talk shows*: Un ejemplo de *La vida en un xip*". A: *Sintagma* (núm. 6, pàg. 39-50). Lleida.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. L'Haia: Mouton (trad. cast.: *Estructuras sintácticas*. Mèxic: Siglo XXI, 1974).

Coll, C. (1995). *Psicología de l'educació*. Barcelona: UOC.

Cooper, D.C.; Anderson-Inman, L. (1988). "Language and Socialization". A: Marilyn A. Nippold (ed.). *Later language development*. Boston: A College-Hill Publication.

- Cortés, L.; Bañón, A.** (1997). *Comentario lingüístico de textos orales*. Vol. I: *Teoría y práctica (La tertulia)*. Madrid: Arco/Libros.
- Flanders, N.A.** (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya (ed. original en anglès, 1970).
- Garton, A.; Pratt, C.** (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A.F.** (1992). *Social Interaction and the development of language and cognition*. Londres: LEA.
- Generalitat de Catalunya** (1989). *Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya** (1992). *Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament* (núm. 428). Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gobierno de Navarra** (1991). *Adaptación del diseño curricular*. Document intern. Pamplona/Iruñea: Gobierno de Navarra.
- Gobierno Vasco** (1992). *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. Lenguas*. Vitòria: Gobierno Vasco.
- Gràcia, M.; Rio, M.J. del** (2000). "La interacción entre niños pequeños y sus padres y la adquisición del lenguaje". A: *Revista Síndrome de Down* (núm. 17, pàg. 2-24). Santander.
- Gràcia, M.; Galvan, M.J.** (1999). "Naturalistic intervention in the development of children's communication and linguistic skills". A: *Pragmatics* (vol. 9, núm. 4). Antwerp.
- Hadley, P.A.; Schuele, C.M.** (1995). "'Come buddy, help, help me'. Verbal interactions with peers in a Preschool Language Intervention Classroom". A: M.L. Rice; K.A. Wilcox. *Building a Language-Focused Curriculum for Preschool Classroom*. Vol. I: *A foundation for Lifelong Communication* (pàg. 105-125). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A.** (ed.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: UAB/ICE.
- Kaye, K.** (1986). *La vida social y mental del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Labov, W.** (1969). *Educación y sociedad*. Madrid: Akal (trad. castellana del 1989).
- Lock, A.** (1980). *The guided reinvention of language*. Nova York: Academic Press.
- Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A.** (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A.** (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos (ed. original russa, 1958).
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1989a). *Diseño curricular Base. Educación primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1989b). *Diseño curricular Base. Educación secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- Oliva, A.; Palacios J.** (1998). "Familia y escuela: padres y profesores". A: M.J. Rodrigo; J. Palacios (coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pujol, M.** (1994). "Introducción a la didáctica de la lengua oral". A: *Comunicación, Lenguaje y Educación* (vol. 23, pàg. 9-19). Madrid.
- Pujol, M.** (1999). "Aspectes aplicats de la psicopedagogia de la llengua oral". A: M.J. del Rio (coord.). *Psicopedagogia de la llengua oral*. Barcelona: Eduoc.
- Puyuelo, M.** (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.
- Rio, M.J. del** (1992). "El desenvolupament del llenguatge més enllà dels sis anys". A: C. Triadó. *Psicologia evolutiva*. Vic: Eumo.
- Rio, M.J. del** (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/ Horsori.

Rio, M.J. del (ed.) (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

Rio, M.J. del; Sánchez Cano, M. (1996). "Enseñar lenguaje oral en la escuela". A: A. Barca; J. Escoriza; R. González; J.A. González (ed.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Rio, M.J. del; Gràcia, M. (1997). "Una aproximación a los intercambios comunicativos entre niños pequeños y adultos". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 75, pàg. 3-20).

Rondal, J. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Mèxic: Trillas.

Sánchez Cano, M. (1999). *Aprenent i ensenyant*. Lleida: Pagès.

Sánchez Cano, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb NEE, en el marc escolar. Un estudi interactiu*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Sánchez Cano, M.; Rio, M.J. del (1995). "La interacción en el aula". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (núm. 3, pàg. 24-31). Barcelona.

Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.

Schopenhauer, A. (1991). *L'art d'avoir toujours raison, ou dialectique éristique*. Saulxures: Circé (1a. ed. alemanya, Leipzig, 1864).

Siguán, M.; Coromina, M.; Vila, I. (1986). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.

Staats, A.W. (1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. Mèxic: Trillas.

Tusón, A. (1991). "Iguales ante la lengua, diferentes en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". A: *Signos. Teoría y práctica de la educación* (núm. 2, pàg. 50-59). Gijón.

Verschueren, J.; Östman, J.; Blommaert, J. (ed.) (1994). *Handbook of Pragmatics*. Filadèlfia: John Benjamin.

Vigotski, L. (1981). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vila, I. (1997). "Les relacions família-escola i els programes de suport a les famílies". A: *Entorn social i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.

Vilaseca, R.M. (1991). *La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.