

- CAMPS, A. i COOMER, T. (Coord) (1998). L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària. Quadern de formació del professorat, núm. 14. ICÉ de la Univ. de Barcelona. Horson (BCN)

## CAPÍTOL II

### L'ensenyament de la llengua oral

*Anna Cros i Montserrat Vilà*

L'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària té una història relativament recent, ja que l'expressió escrita i els aspectes formals que s'hi relacionen han constituït tradicionalment l'eix central de la immensa majoria de les classes de llengua. Actualment, entre el professorat de secundària ha augmentat l'interès per atendre aquesta habilitat, però, tot i això, la llengua oral encara té una presència esporàdica a les aules, poc sistematitzada i a remolc dels altres aprenentatges.

En el cas de Catalunya, l'especificitat de la seva realitat sociolingüística ha fet decantar l'ensenyament de la llengua sobre aquells aspectes que han semblat més prioritaris i urgents en cada moment històric, de manera que, com veurem a continuació, el procés que s'ha seguit en el tractament de la llengua oral ha estat diferent al d'altres lllocs.

Fins als anys setanta, l'ensenyament de la llengua catalana depenia de la voluntat de determinades escoles privades i d'institucions o fundacions interessades en la promoció del català. En aquell context, es considerava que l'objectiu prioritari era cobrir déficits en els usos escrits i especialment en els aspectes relacionats amb la correcció gramatical. L'oralitat es deixava de banda o únicament es tractava esporàdicament per tal d'eliminar-ne els barbarismes que enfosqueixen la genuïtat i la correcció lingüística.

A mesura que la llengua catalana es va anar introduint i generalitzant en els diferents nivells educatius, va caldre adaptar-ne els objectius, els continguts i els mètodes d'ensenyament a les necessitats específiques de cada àmbit sociolingüístic. Així, en el cas dels estudiants d'origen no-catalanoparlant va ser necessari tractar específicament els usos orals a fi de compensar els seus déficits lingüístics. En canvi, pel que fa als estudiants catalanoparlants, es tractaven sobretot els problemes relacionats amb la llengua escrita.

Darrerament, hi ha hagut un consens força generalitzat entre el professorat de secundària sobre la conveniència d'atendre les habilitats orals amb una sistematització similar a la de la llengua escrita (tant si es tracta en situacions d'LL1 com d'LL2), en un intent d'adequar l'ensenyament de l'oralitat a les necessitats comunicatives dels alumnes. Aquest enfocament parteix dels criteris següents. En primer lloc, en la mesura que els estudiants dominen els usos informals de la llengua, caldria treballar-ne prioritàriament els formals perquè són els que més s'allunyen de la seva pràctica quotidiana extra-acadèmica. En segon lloc, s'haurien de tractar equilibradament els diferents components que conformen la competència comunicativa i que permeten produir discursos adequats al context. I, en tercer lloc, caldria reflexionar i ensenyar a regular els processos que intervernen en la producció de discursos orals formals<sup>1</sup>.

La intenció d'aquest capítol és presentar les bases d'un enfocament teòric i metodològic per a l'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària, que parteix dels criteris que hem esmentat anteriorment. En una primera part, exposarem una panoràmica general de les diferents tendències que s'han anat intercalant i succeïnt en l'ensenyament de la llengua oral durant els darrers decennis. I, a continuació, presentarem una proposta per a l'enfocament de la llengua oral que es fonamenta en gran part en les aportacions a què ens haurem referit anteriorment.

<sup>1</sup>No obstant això, en l'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària aquest plantejament no sempre es veu reflectit en les propostes didàctiques a l'aula, sobretot ja que les activitats orals requereixen una metodologia més complexa que les escrites perquè no permeten un tractament simultani sinó successiu en el temps, cosa que alenteix i dificulta les pràctiques orals; perquè l'efectivitat i els resultats de l'activitat oral són immediats i públics, fet que justifica la necessitat de seleccionar acuradament les activitats; i perquè en l'avaluació de l'oral també es posen en relleu altres components (trats de personalitat, actituds, etc.) que intervenen tant com els pròpiament verbals i que poden entorbellir el grau d'objectivitat de l'avaluació. A més, a part d'aquestes dificultats metodològiques, encara no es disposa d'un ventall de recursos i de materials que permetin triar les propostes o activitats més pertinents en un determinat moment i per a cada grup d'alumnes.

## 1. TENDÈNCIES EN L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL DURANT ELS DARRERS DECENNIS

### 1.1. La concepció de l'ensenyament de la llengua oral basada en les activitats d'expressió lliure i de sistematització gramatical

Aquest enfocament neix com a resposta a la concepció tradicional de l'educació segons la qual l'alumne es considera un subjecte passiu a qui se li transmeten els coneixements i se li imposen els valors socialment admesos. A finals dels anys seixanta sorgeixen diversos corrents socioculturals i polítics que postulen models de ruptura, de canvi i de transformació social. Aquests moviments tenen una gran repercussió en el terreny educatiu, i especialment en l'ensenyament de la llengua.

Des d'aquesta nova perspectiva, en els àmbits escolars innovadors es concep la llengua com una eina d'expressió i de creació. Aquesta concepció parteix de les aportacions de l'Escola Nova, dels Moviments de Renovació Pedagògica i de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, entre d'altres, o d'autors com Freinet o Rodari, que es basen en el coneixement intuïtiu i pràctic de l'infant i en el seu interès prioritari per l'expressió lliure i per la creació divergent. Pel que fa a l'LL1, aquest enfocament se centra en la creació de situacions que afavoreixen la motivació dels estudiants per expressar-se. Es parteix de la convicció que, per desenvolupar les habilitats orals n'hi ha prou amb crear situacions d'ús que estimulin l'interès per parlar. Aquesta posició es podria resumir de la següent manera: de parlar, se n'aprèn parlant. Així doncs, les activitats a l'aula tenen com a finalitat desenvolupar les capacitats creatives i interpretatives dels alumnes de manera lúdica, dinàmica, oberta i activa; i posen l'èmfasi en les propostes d'exercicis que estimulen la imaginació i que permeten trencar les barreres convencionals<sup>2</sup>.

A finals dels anys setanta, a Catalunya, la progressiva incorporació del català a l'escola afavoreix que algunes d'aquestes activitats lúdiques (jocs, dramatitzacions, simulacions, etc.) estiguin molt presents en l'ensenyament de la llengua catalana per a estudiants d'origen no-catalanoparlant. La intenció d'aquest tipus de pràctiques és facilitar la desinhibició dels alumnes a l'hora de parlar una llengua que no dominen i d'afavorir una actitud positiva respecte d'aquest aprenentatge. Paral·lelament, la influència de l'estructuralisme europeu afavoreix la incorporació de mètodes per a l'ensenyament de segones llengües, com ara l'anà-

<sup>2</sup>En relació amb aquest enfocament apareix bibliografia que posa l'èmfasi en l'expressió escrita creativa (Freinet, 1973; Rodari, 1973). En la mateixa línia, pel que fa a la llengua oral, es publiquen materials que constitueixen recursos per organitzar activitats a l'aula, com ara Bratosevich i Rodríguez, 1973; reculls de jocs i activitats lúdiques, com, per exemple, Badia i Vilà, 1984; Recasens, 1987 entre d'altres; i diversos articles en el *Bulletí de la DEC*, 1977 o a *Gaixà*, 1978.

lisi contrastiva i el mètode àudio-lingual<sup>3</sup>, que es basen en la sistematització dels aspectes formals de la llengua.

Durant aquest període, per tant, en l'ensenyament de la llengua oral entesa com a L1 i com a L2 cohabitaven dos tipus d'activitats. Les unes, clarament influïdes pels estudis lingüístics europeus, es basen en exercicis de sistematització gramatical: de correcció fonètica (discriminació auditiva i producció dels sons diferencials respecte del castellà), de correcció gramatical sobretot a través d'exercicis estructurals (repetició, commutació i substitució d'estructures) i d'ampliació de vocabulari i d'eliminació d'interferències lèxiques. L'avaluació d'aquestes activitats es fa a través de tests que pretenen valorar objectivament els coneixements lingüístics dels estudiants.

Les altres són activitats lúdiques i creatives que intenten motivar l'ús espontani de la llengua a través del joc i d'altres recursos que dinamitzen i completen les classes de llengua. Aquestes pràctiques, en general, s'avaluen globalment, és a dir, com que no pretenen uns objectius específics i clarament delimitats, es valora l'expressió dels alumnes com un tot.

### 1.2. Els enfocaments anomenats comunicatius

Aquests enfocaments, que tenen l'origen en el marc de l'ensenyament de llengües estrangeres, apareixen com una reacció a les concepcions espontànies i de sistematització gramatical descontextualitzada de l'ensenyament de la llengua. Tot i que parteixen de bases teòriques i metodològiques diferents, coincideixen en la idea central que l'adquisició del llenguatge és un aprenentatge social. Per tant, ensenyar llengua és ensenyar a fer-la servir per comunicar-se en les diferents situacions en què es pot trobar un parlant. Així, doncs, es veu la necessitat d'ampliar el concepte de competència lingüística amb la introducció en l'ensenyament de la llengua d'habilitats i de continguts que van més enllà del sistema lingüístic.

D'entre els enfocaments didàctics que han tingut més rellevància en l'ensenyament de la llengua oral ens referirem, en primer lloc, a les propostes que s'han aplicat per a l'ensenyament del català oral com a L2 en l'educació secundària.

<sup>3</sup> La metodologia contrastiva aplicada a l'ensenyament es fonamenta en el principi següent: els aprendents tendeixen a transferir les formes i els significats de la seva llengua, així com la seva distribució a l'L2; Des d'aquesta òptica, amb una programació adequada, els errors dels estudiants es poden prevenir i evitar.

Les activitats que centren la pràctica àudio-lingual són els diàlegs i els exercicis estructurals. Segons Girard (1972) "El repartiment dels elements lingüístics en el curs seguirà una triple progressió: fonètica, gramatical i lèxica. Aquests enunciats es presentaran dins de diàlegs en situació, destinats a crear situacions de comunicació. Conté bateries d'exercicis que permetran fixar les estructures que constitueixen l'esquelet d'aquests diàlegs de parència".

Una aplicació d'aquests enfocaments es recull en el curs d'ensenyament del català a no-catalanoparlants per mitjans audiovisuals estructuro-globals de Fontcuberta, Castellanos i Espinal, 1980.

dària. A continuació, exposarem els diversos plantejaments que, provinents de diferents àmbits, s'han adaptat per ensenyar la llengua oral bàsicament en situacions de L1: les tipologies textuals, la interacció a l'aula i els projectes per aprendre llengua.

### 1.2.1. L'ensenyament de la llengua oral per a no-catalanoparlants a l'educació secundària

A principis dels anys vuitanta apareixen a Catalunya enfocaments didàctics sota la influència d'aportacions provinents de la psicolingüística (Tirone, 1976), la lingüística contrastiva (Lado, 1973; López del Castillo, 1976) i de la didàctica de la llengua (Tió, 1981). Aquests enfocaments forneixen les bases de l'ensenyament de la llengua oral per a alumnes que no han fet un aprenentatge sòlid i continuat de la llengua catalana durant l'ensenyament primari. El que pretenen és dotar els no-catalanoparlants d'un domini dels aspectes fonològics, ortogràfics, morfosintàctics i lèxics bàsics, de manera que aquests aprenentatges serveixin de pont per incorporar profitosament aquests estudiants al treball de llengua catalana que fan els catalanoparlants.

Durant aquest període, l'heterogeneïtat de nivells en el domini de la llengua catalana que cohabitaven a les aules fa imprescindible que els enfocaments didàctics siguin prou oberts i complets perquè permetin atendre les necessitats individuals i col·lectives dels alumnes<sup>4</sup>. Des del punt de vista metodològic, aquests enfocaments interrelacionen els diferents continguts lingüístics i expressius, amb un intent d'ensenyar la llengua de forma global. Parteixen d'un punt de referència bàsic, el text, que es converteix en l'eix principal de la lliçó conjuntament amb l'apartat d'ampliació lèxica. Sobre aquests dos punts descansen directament les activitats d'expressió oral (activitats planificades i espontànies). Com a norma general, parteixen de la lectura del text inicial i de les activitats de comprensió oral i lectora (a través de preguntes tancades i obertes o lliures), i posen l'èmfasi en l'explicació de les paraules i construccions difícils o problemàtiques (les interferències) per als alumnes d'origen no-catalanoparlant. A partir d'aquí es practiquen exercicis orals i escrits de sistematització gramatical amb la intenció que repercutixin en l'expressió oral dels alumnes.

Quant a l'avaluació, tenen una àmplia divulgació els tests de llengua estandaritzats o normalitzats (Tió, 1979) que intenten allunyar-se de la subjectivitat que presentaven les proves tradicionals de segones llengües. La recerca d'una major objectivitat és l'origen d'aquests tests els quals avaluen les quatre habilitats lingüístiques (comprensió oral i lectora i expressió oral i escrita) així com els continguts (fonologia-ortografia, lèxic i morfosintaxi). Aquests tests parteixen

<sup>4</sup> D'aquí ve la diversificació d'activitats, exercicis, suggeriments, etc. que presenten materials com ara els de Fargas, Guasch i Tió, 1981 o de Badia i altres, 1979, 1980.

xen de situacions de comunicació autèntiques que permeten fer parlar els estudiants en situacions el màxim de versembiants possible.

A partir de la Llei de Normalització Lingüística de 1983, es constata la necessitat de programar l'ensenyament del català oral com a L2, especialment per a la població adulta no-catalanoparlant. En aquest cas, s'adapten els mètodes nacionals-funcionals d'ensenyament de llengües estrangeres que es van desenvolupar a Europa a partir dels anys seixanta en el marc del Projecte de Llengües Modernes del Consell d'Europa. L'objectiu prioritari d'aquest mètode multi-mèdia és ensenyar una segona llengua d'acord amb les necessitats d'ús dels aprenents.

Aquest plantejament parteix, d'una banda, de la teoria dels actes de parla proposada per autors com Austin i Searle, sorgida en el marc de la filosofia del llenguatge. És a dir, de la concepció que la llengua serveix per fer i per aconseguir coses. D'altra banda, d'allò que Breen (1990) anomena una interpretació limitada del concepte de competència comunicativa de Hymes i Gumperz. Es considera restringida perquè se centra bàsicament en el component lingüístic, és a dir, en el treball sistemàtic de funcions, nocions i temes relacionats amb els actes de parla. Aquest mètode preveu un tipus d'avaluació centrada en la capacitat de l'aprenent d'utilitzar correctament la llengua en les situacions comunicatives més habituals.

### 1.2.2. El plantejament fonamentat en la tipologia textual

Paral·lelament a l'ensenyament de la llengua catalana com a segona llengua, a finals dels anys vuitanta, en l'ensenyament de la llengua escrita comencen a concretar-se les propostes dels autors francòfons agrupats entorn del corrent de la lingüística del text.

Les recerques dutes a terme per diversos autors (Adam, 1985, 1987, 1992, Bronckart 1987, Combettes i Tomassone 1988, etc.) sobre tipologies textuals i sobre la seva transposició didàctica<sup>5</sup> així com les reflexions sobre els esquemes textuals propis de cada tipus de text (Van Dijk, 1978), l'anàlisi dels mecanismes que els confereixen coherència i cohesió (Charolles, 1978) permeten ordenar i sistematitzar l'ensenyament d'algunes habilitats que, encara que molt sovint se centren en l'ensenyament de l'escrit, són aplicables paral·lelament a l'oral.

D'acord amb aquests models, a partir d'una proposta de tipologia textual que intenta especificar les característiques pròpies de cadascun dels tipus de text, es comencen a delimitar els objectius d'ensenyament de la llengua oral. Per una banda, es treballen aspectes relacionats amb l'estructura interna del text

<sup>5</sup> L'aplicació didàctica d'aquest enfocament apareix a revistes com *Pratiques*, *Langue Française*, *COM. Enseñar català a adults* i en alguns monogràfics de les revistes *Articles* i *Textos*. Els actuals Disseny Curriculars per a la Reforma de l'Ensenyament Secundari Obligatori es basen en aquest enfocament per organitzar la llengua oral i escrita.

(per exemple, en el cas del text narratiu, les parts de la narració, la successió cronològica, el punt de vista, etc.) i, per l'altra, alguns continguts lingüístics que hi poden estar relacionats (els temps verbals propis de la narració, els adverbis temporals, en aquest marxiu cas), o bé que es consideren d'ordre general (relacions amb la correcció fonètica o gramatical). El treball a l'aula parteix de la producció de textos de tipologia diferent. D'acord amb aquest plantejament, i mitjançant unes pautes d'observació molt completes, s'avalua la capacitat dels aprenents per reconèixer i saber fer servir les estructures pròpies de cada tipus de text, així com la correcció lingüística i els aspectes paralingüístics i no verbals<sup>6</sup>.

### 1.2.3. L'enfocament basat en la interacció

La influència de les propostes anglofones agrupades a l'entorn dels corrents d'anàlisi del discurs (l'anàlisi de la conversa, la pragmàtica lingüística, l'etnografia de la comunicació, etc.) interessades per la investigació sobre l'ús lingüístic, especialment de les situacions interactives, ha permès considerar les interaccions orals com a activitats socials estructurades i subjectes a regles, co-nèixer les variables que regulen els intercanvis comunicatius (la intenció, els participants, l'estructuració mitjançant els torns de paraula, etc.) i, alhora, ha proporcionat eines d'observació i d'anàlisi dels discursos orals. En aquest marc, l'acte comunicatiu no s'entén com un procés lineal, sinó com un procés cooperatiu, en el qual els participants construeixen conjuntament el discurs i l'interpreten gràcies a la seva voluntat cooperativa i al seu coneixement compartit.

Com que la intenció d'aquest plantejament és estudiar la llengua en situació, es proposa una anàlisi que es caracteritza per la seva multidimensionalitat. D'aquesta manera, a més de la descripció i valoració de la producció lingüística, s'hi poden integrar factors d'ordre cognitiu, sociocultural, etc. Aquestes propostes permeten ampliar el concepte de competència comunicativa de les propostes funcionals/nocionals i ampliar-lo d'acord amb l'adaptació per a l'ensenyament de llengües estrangeres que fan autors com Canale i Swain (1980) i Canale (1983), entre d'altres.

En l'ensenyament de la llengua oral, aquestes propostes<sup>7</sup> posen l'èmfasi en l'observació d'una gran diversitat de situacions orals interactives (converses espontànies, entrevistes, discursos produïts a l'aula, etc.) amb la intenció d'analitzar-ne la incidència del context, l'estructura, les normes d'ús lingüístic, les relacions

<sup>6</sup> Tot i que la majoria dels materials que es relacionen amb aquest plantejament estan destinats al treball d'expressió escrita, se'n poden citar alguns per al treball específic de la llengua oral com per exemple, De Luca, 1983; Coromina, 1984; Garcia i altres, 1986

<sup>7</sup> En relació amb aquestes propostes, presenten propostes d'anàlisi d'interaccions autors com, per exemple, Abascal, Benito i Valero, 1993; Lomas, Osoro i Tusón, 1993; Nussbaum, 1995; Tusón, 1995, entre d'altres.

de poder que s'estableixen entre els participants, el funcionament dels torns de paraula, etc. La finalitat d'aquest enfocament és doble. En primer lloc, pretén millorar les destres dels estudiants per saber interpretar les interaccions orals (és a dir, per reconèixer la intenció de l'emissor, els enunciats implícits del discurs, la funció dels recursos no verbals, etc.). I, en segon lloc, ofereix models per produir discursos adequats en les diverses situacions comunicatives en què es poden trobar els parlants. En aquest enfocament, l'avaluació dels estudiants se centra prioritàriament en la seva capacitat per analitzar i interpretar el funcionament de les interaccions orals, així com per participar-hi.

#### 1.2.4. Els plantejament basat en projectes per aprendre llengua

La necessitat d'emmarcar l'ensenyament de la llengua en situacions d'ús real i de poder fer una programació ordenada de continguts bàsicament procedimentals ha afavorit l'aparició, en els darrers anys, d'una línia didàctica<sup>9</sup> que proposa una metodologia inspirada en el treball per projectes per treballar la composició de textos orals i escrits en situacions de primera llengua o de llengua base d'aprenentatge: les seqüències didàctiques.

Tal com hem comentat en una altra ocasió (Cros i Vilà 1997), aquest model metodològic ens sembla especialment efectiu en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral, sobretot perquè permet que el professor pugui incidir regularment durant el procés de composició dels discursos orals formals que els estudiants han de preparar. En aquest sentit, és important recordar que la producció oral, a diferència de l'escrita, és successiva, immediata en el temps i irreversible, la qual cosa fa més difícil de controlar i de gestionar si no s'ha planificat adequadament.

D'altra banda, permet exterioritzar la planificació del discurs i alentir-la; aquesta exteriorització facilita la reflexió que ha de fer l'alumne sobre les habilitats i els coneixements que posseïx, condició imprescindible per millorar les seves habilitats expressives. Igualment, el fet d'alentir el procés permet que els alumnes disposin de més temps per solucionar els seus déficits i per desplegar les pròpies estratègies d'aprenentatge.

En resum, tal com hem vist al llarg d'aquest apartat, les diferents tendències que han influït en l'ensenyament de l'oralitat en les darreres dècades han incorporat gradualment plantejaments que parteixen de la idea que ensenyar llengua és ensenyar a fer-la servir adequadament en una gran diversitat de situacions comunicatives. A mesura que aquesta idea ha pres terreny s'han desplaçat els

<sup>9</sup> Aquesta orientació ha estat adoptada per diversos autors francòfons (per exemple, Halté, Petitjean, Dolz, Schneuwly), així com per autors del nostre entorn com ara Santamaría (1992), Camps (1994), Milian (1995), Fort i Ribas (1995). Els primers treballs s'orientaven exclusivament a l'aprenentatge de la llengua escrita, però més recentment s'han adaptat per al treball específic de llengua oral (Dolz 1997, Schneuwly 1997, Vilà, 1995; Cros i Vilà 1995 i 1997).

enfocaments centrats exclusivament en la competència lingüística o gramatical per incorporar-hi el treball dels altres elements que constitueixen la competència comunicativa oral.

D'acord amb aquest plantejament, la segona part d'aquest capítol parteix de la noció de competència comunicativa per exposar els objectius generals i específics de l'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària i per articular-ne els continguts.

## 2. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL A LA SECUNDÀRIA: EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA COMUNICATIVA

Els objectius generals de l'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària se centren en l'adquisició dels coneixements i de les habilitats necessàries per ampliar la competència comunicativa oral dels estudiants, especialment en els usos formals que requereixen planificació. Aquesta millora de la competència comunicativa implica el desenvolupament dels seus components: lingüístic, discursiu, sociolingüístic i estratègic. En relació amb aquests objectius, el professorat selecciona els continguts en funció de les característiques i de les necessitats de cada grup d'alumnes, la qual cosa fa que, especialment en l'ensenyament de l'oral, no es puguin seqüenciar uns continguts homogenis per a tota la secundària.

Per establir els objectius específics en l'ensenyament de la llengua oral, la proposta que es presenta en aquest apartat pren com a referència els diferents components que constitueixen la competència comunicativa.<sup>9</sup> I considera que els diferents continguts que s'han de treballar en l'ensenyament secundari es relacionen amb cada un d'aquests components. Evidentment, es tracta d'una organització feta amb una voluntat operativa, ja que establir classificacions sobre uns coneixements i unes habilitats que s'interrelacionen fa que resulti difícil traçar una frontera rígida que els separi. No es proposa un llistat complet dels continguts que haurien de ser objecte d'aprenentatge en l'educació secundària, sinó que s'exposen sucintament les aportacions teòriques que poden servir com a punt de referència per seleccionar-los i per seqüenciar-los.

El quadre que presentem a continuació sintetitza la relació entre els objectius específics, els continguts i les línies d'investigació que s'interessen per cada un dels components de la competència comunicativa.

<sup>9</sup> Partim de la proposta de Hymes (1972), aplicada a l'ensenyament per Canale i Swain (1980) i Canale (1983). Existeixen d'altres propostes per classificar els components de la competència comunicativa, com, per exemple, la de Kerbrat-Orecchioni (1986), la qual distingeix entre una competència lingüística, una competència enciclopèdica, que fa referència al conjunt de coneixements que posseïx el parlant, una competència lògica, que al·ludeix a la capacitat per produir i entendre enunciats que expressen raonaments, i, finalment, una competència retoricopragmàtica, entesa com el domini de les màximes conversacionals que permeten assegurar la cooperació entre els parlants. Hem triat la proposta de Hymes, ja que ha estat la base d'altres de les propostes que s'han elaborat posteriorment.

**Objectiu general:** ampliar la competència comunicativa oral

**Objectius específics:** treballar sistemàticament els diferents components de la competència comunicativa:

**COMPONENTS**

<p><b>competència lingüística de naturalesa formal.</b> relacionada amb el coneixement de les regles gramaticals de la llengua.</p>	<p><b>competència discursiva</b> relacionada amb els coneixements i les habilitats dels parlants per produir un discurs coherent i cohesionat.</p>	<p><b>competència sociolingüística</b> referida als coneixements i les habilitats dels parlants per adequar les produccions a la situació de comunicació.</p>	<p><b>competència estratègica</b> que actua sobre la resta de components, relacionada amb el domini de les habilitats per atenuar les deficiències en els altres components i per augmentar l'eficàcia del discurs.</p>
<p><b>continguts de referència</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonètica</li> <li>• Lèxic i semàntica</li> <li>• Morfologia i sintaxi</li> </ul>	<p><b>continguts de referència</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherència</li> <li>• Cohesió</li> <li>• Varietat discursiva</li> </ul>	<p><b>continguts de referència</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequació al context (emissor, destinatari, intenció, lloc social)</li> </ul>	<p><b>continguts de referència</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies retòriques i de cortesia (tipus d'arguments, recursos per atenuar l'agressivitat, recursos per facilitar la comprensió, etc.)</li> </ul>

**2.1. La competència discursiva**

El desenvolupament de la competència discursiva està relacionat amb el de tots aquells coneixements i habilitats que permeten produir un discurs coherent i cohesionat i que es refereixen, per exemple, a la selecció i l'organització del contingut, a la progressió de la informació, a les referències anafòriques i exofòriques, a la cohesió semàntica, a l'ús de connectors que enllacin les diferents parts del discurs i que indiquen les relacions que s'estableixen entre les idees, a la tria del gènere discursiu més adequat a la situació.

El marc teòric que permet treballar el component discursiu de la competència comunicativa ens el proporcionen sobretot les aportacions dels corrents lingüístics que se situen en l'àrea d'influència de la lingüística del text i que s'han interessat per les tipologies textuals i pels mecanismes que confereixen cohesió i coherència als textos.

Les tipologies textuals, tot i les seves limitacions, constitueixen una eina didàctica molt útil perquè permeten conèixer els esquemes arquetípics que es poden aplicar a l'anàlisi i a la producció dels diferents gèneres discursius. Els múltiples estudis sobre cohesió textual faciliten el treball sistemàtic de qüestions com la connexió entre les idees, la progressió temàtica, etc. Per exemple, els diversos estudis i els diferents intents de classificació dels organitzadors discursius faciliten la tasca del professor a l'hora de treballar una habilitat fonamental per estructurar qualsevol exposició oral: la utilització de connectors que permetin explicitar l'organització del discurs i permetin indicar d'una manera precisa quina és la relació que s'estableix entre les idees. Atendre aquest aspecte és fonamental durant un discurs monològic perquè el procés inherent a la llengua oral és sempre successiu i limitat en el temps; això fa necessària l'explicitació de l'estructura a fi que el receptor pugui reconèixer les parts dels discurs, seguir còmodament el fil conductor de les idees i identificar el tipus de relacions que hi ha entre elles.

Igualment, els estudis sobre la progressió temàtica ofereixen eines per trobar l'equilibri entre la presentació de nova informació en relació amb la informació coneguda, la qual cosa és molt important de tenir en compte en una situació oral en la qual la recepció es produeix d'una forma immediata. En aquests casos, la complexitat dels temes i la formalitat de la situació fa que sigui necessari rebaixar la densitat informativa del discurs, que seria característica en un escrit formal, perquè el receptor no pot utilitzar les mateixes operacions cognitives per processar la informació escrita que l'oral.

**2.2. La competència sociolingüística**

La competència sociolingüística està relacionada amb la capacitat d'adequar el discurs en funció de la intenció comunicativa, de la relació que s'estableix entre els interlocutors en un acte comunicatiu, dels coneixements que es tenen sobre el tema de què es parla, de la previsió sobre els coneixements del destina-

tari, del temps de què es disposa per parlar, etc. És a dir, amb la capacitat d'adequació al context.

Les aportacions dels diversos corrents que, sorgits de diferents camps d'estudi (de la pròpia lingüística, de l'antropologia, de la filosofia del llenguatge) s'han interessat per l'anàlisi dels discursos orals, han incidit en alguns aspectes fonamentals a l'hora d'estudiar l'adequació dels discursos a la situació comunicativa, ja que han estat aquestes disciplines, precisament, les que han mostrat la incidència del context en la producció i en la interpretació dels discursos.

En l'ensenyament de l'oral formal, és imprescindible que els estudiants aprenguin a analitzar la situació comunicativa en què es produeixen els discursos per poder planificar les seves produccions d'una manera adequada. Els estudis i les metodologies d'anàlisi que proporcionen, per exemple, els estudis de Hymes (1972) sobre els components dels esdeveniments comunicatius, o l'aportació de Bronckart (1985) sobre la noció de context<sup>10</sup>, ofereixen eines per delimitar els components de la situació comunicativa i per analitzar-los. El reconeixement dels gèneres discursius ajuda a saber què se sol dir i fer en determinades situacions comunicatives i incideix, per tant, en la selecció del contingut i de la forma d'organització del discurs, així com en determinades trias lingüístiques que es relacionen amb el registre lingüístic i amb l'estilística.

### 2.3. La competència estratègica

La competència estratègica està relacionada amb l'ús intencionat de tots aquells recursos lingüístics i no lingüístics que actuen sobre la resta de components per tal d'incrementar l'efectivitat de la comunicació: l'ús de diferents tipus d'arguments, de recursos per mantenir l'equilibri social entre els interlocutors, d'estratègies que facilitin la comprensió de les explicacions, etc.

En el treball sobre el component estratègic ens interessa tenir en compte les disciplines interessades per l'estudi de la comunicació efectiva, de les estratègies que permeten assegurar i augmentar l'eficàcia dels discursos dels parlants.

La retòrica clàssica fou la primera disciplina que estudià l'ús efectiu de la llengua, ja que el seu objectiu era persuadir el destinatari mitjançant les paraules<sup>11</sup>. Tot i que la crisi d'aquesta disciplina va provocar que a començaments del segle vint quedés reduïda a una sèrie d'inventaris de figures, inclosos sovint en

<sup>10</sup> Ens referim, d'una banda, als diferents components que Hymes associa amb l'acrònim de la paraula "SPEAKING" i que es refereixen a la situació, participants, finalitats, seqüències d'actes, clau d'interpretació, instruments i normes. De l'altra, ens referim a la noció de context que, segons Bronckart, està format per tot allò de l'extrallenguatge que pot intervenir en el control i en la gestió de l'activitat lingüística i que es pot delimitar en tres espais: l'espai del coneixement del món, l'espai de l'acte material de producció i l'espai de la interacció social.

<sup>11</sup> Així, a partir de les obres d'Aristòtil i Ciceró, i de la codificació de Quintil·lià, l'explicació i l'inventari dels recursos destinats a convèncer ha estat una constant al llarg de la història de la nostra cultura.

els manuals de literatura, des de finals dels anys cinquanta i a conseqüència, en part, de l'expansió del llenguatge publicitari, van aparèixer una gran quantitat d'estudis anomenats "neorretòrics", entre els quals destaca la important aportació de Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958), els quals han recuperat els objectius primers d'aquesta disciplina: estudiar les estratègies destinades a convèncer el destinatari.

D'altra banda, en relació amb la intenció d'aconseguir una comunicació efectiva i cooperativa és útil tenir en compte el tractament lingüístic de la cortesia, que han dut a terme disciplines com l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs, la pragmàtica, que comparteixen l'interès per l'estudi de l'ús lingüístic i de les interaccions verbals. Tot i la diversitat d'enfocaments, aquestes diferents disciplines estan d'acord a considerar que la cortesia és una estratègia conversacional. Així doncs, les estratègies de cortesia són el conjunt de fórmules verbals, paraverbals i no verbals que utilitzen els parlants en qualsevol situació comunicativa per assegurar l'eficàcia comunicativa, l'equilibri social i les relacions cordials entre els participants de la interacció, és a dir, per evitar o mitigar els conflictes que poden sorgir entre els objectius del parlant i els del destinatari. Aquestes estratègies consisteixen, fonamentalment, a utilitzar fórmules que permeten oferir una imatge positiva d'un mateix i valorar o no desvaloritzar gaire la imatge del destinatari.

Finalment, l'antropologia s'interessa pels sistemes de comunicació no verbal que actuen conjuntament o independentment del sistema lingüístic. Els més rellevants són el llenguatge proxèmic, el cinètic, el gestual i la imatge general. Aquests llenguatges tenen una pluralitat de funcions que varien segons la situació, les normes del grup i la relació social entre els interlocutors (Goffman, 1959).

En parlar de la classificació dels components de la competència comunicativa hem considerat que el component estratègic actua sobre la resta de components per tal d'assegurar i d'augmentar l'eficàcia comunicativa. De fet, si entenem que aquesta classificació constitueix una abstracció teòrica d'una sèrie d'usos lingüístics, podríem pensar que l'ús real de la llengua és intrínsecament estratègic, ja que es produeix en una situació comunicativa concreta on el parlant ha d'adequar-hi el seu discurs. Així doncs, el reconeixement, la pràctica i la reflexió sobre les diferents estratègies comunicatives que poden col·laborar a l'eficàcia del discurs és un aspecte molt important en l'ensenyament de les habilitats orals.

Així, per exemple, el reconeixement i la utilització d'alguns tipus d'arguments, així com de totes les fórmules concessives i de cortesia que permeten atenuar la disconformitat i l'agressió que es pot desprendre d'un discurs argumentatiu oral, poden ajudar els estudiants a elaborar discursos argumentatius ordenats i ben fonamentats i, al mateix temps, cooperatius, en el sentit que no resulten impositius per al destinatari. És a dir, la utilització d'estratègies argumentatives és fonamental de cara a produir un discurs que té la finalitat d'incidir en els valors i les actituds del destinatari.

## 2.4. El component lingüístic

La competència lingüística fa referència als coneixements de l'usuari de la llengua per produir i entendre correctament un conjunt il·limitat de frases. És l'àmbit, doncs, del coneixement receptiu i productiu del sistema lingüístic en el marc de les regles generals de la normativa i la seva aplicació en els diferents registres lingüístics<sup>17</sup>.

El marc teòric que, des del nostre punt de vista, serveix de base per treballar la competència lingüística oral és el que proporcionen els estudis lingüístics d'abast oracional, tot i que no consideren les característiques específiques de la llengua oral com un dels seus objectes d'estudi.

Les aportacions de la lingüística oracional sobre correcció fonètica i gramatical, així com, en el nostre cas, l'anàlisi de les dificultats més habituals dels estudiants no-catalonoparlants i els criteris d'intervenció per resoldre-les que s'han efectuat en l'àmbit de l'ensenyament del català com a segona llengua, poden donar eines per ajudar a resoldre les llacunes lingüístiques, sobretot les referides a la pronunciació i a les estructures gramaticals, que poden presentar alguns estudiants.

## 2.5. Conclusió

En aquest capítol hem intentat, en un primer moment, fer una revisió dels enfocaments didàctics que s'han anat succeint i complementant en l'ensenyament de la llengua oral a l'educació secundària i que, en funció de les necessitats de cada moment i dels plantejaments teòrics en què s'han basat, han focalitzat el seu interès en l'ensenyament d'uns aspectes determinats d'oralitat. Hem vist, doncs, que el recorregut que ha seguit aquest ensenyament durant els darrers dècennis ha anat desplaçant els enfocaments centrats exclusivament en el treball sobre l'expressió lliure o sobre els aspectes gramaticals i normatius de la llengua, i ha anat incorporant progressivament els plantejaments centrats en l'ús lingüístic i en el desenvolupament de la competència comunicativa.

Hem considerat que el treball per projectes i, concretament les seqüències didàctiques, són un model metodològic que s'ajusta a un plantejament de la llengua oral que té com a objectiu prioritari el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants, especialment en les situacions acadèmiques o extraacadèmiques d'un cert grau de formalitat. Per aquesta raó, més endavant presentem una seqüència didàctica que il·lustra aquest plantejament.

<sup>17</sup> En les situacions sociolingüístiques normalitzades, el registre col·loquial, pel seu caràcter generalment espontani, representa la llengua adquirida, la que s'utilitza habitualment sense gaire reflexió; no requereix, per tant, un aprenentatge sistemàtic a l'escola. En canvi, l'estàndard semipre té un grau més alt de selecció i d'elaboració i, per tant, requereix una reflexió metalingüística que s'ha de fer en l'àmbit escolar, especialment durant l'educació secundària.

## CAPÍTOL III

# L'ensenyament de la lectura

Teresa Colomer

## 1. LA CONCEPCIÓ DE LA LECTURA

L'ensenyament de la lectura depèn, en primer lloc, del que s'entengui per saber llegir, ja que aquesta capacitat ha tingut diferents significats en el transcurs de la història i a l'ample de les cultures. Les històries de la cultura, i de la lectura en particular (Cook-Gumperz, 1988; Escolano, 1992; Darnton, 1993, etc.), han descrit detalladament les diverses funcions atribuïdes a la lectura, — des de poder oralitzar els textos per als oients analfaberts, a poder memoritzar-los o, fins i tot, a tenir una «qualitat moral superior»—, fins arribar a unes societats alfabetitzades i postindustrials, en què llegir és del tot necessari per incorporar-se a unes formes de treball i de relació cada vegada més basades en els diversos codis de representació simbòlica de la realitat. No cal sinó comparar els objectius de les campanyes d'alfabetització en diferents països o les successives definicions fetes per organismes internacionals com la UNESCO, per veure que, també ara, el que s'espera de la capacitat de lectura dels ciutadans no deixa d'evolucionar cap a una ampliació progressiva de les expectatives incorporades, de manera que, tot i que la societat no havia tingut mai una quota tan alta de persones capaces d'operar amb la llengua escrita, hagin aparegut nous conceptes, com el d'*analfabetisme funcional*, per assenyalar l'incompliment de les exigències socials en aquest camp.