



PARLAR AL SERVEI DEL DESENVOLUPAMENT DE TOTES LES HABILITATS LINGÜÍSTIQUES



David Duran i Gisbert

Llicenciat en Psicologia, doctor en Psicologia de l'Educació. Professor a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicat nombrosos articles i llibres sobre aprenentatge cooperatiu. En el camp de la literatura ha publicat diverses novel·les juvenils.

La parla a l'aula ha estat definida pels psicòlegs socioculturals com l'eina educativa més important per guiar l'aprenentatge i per a la construcció conjunta de coneixement.

La parla a l'aula ha estat definida pels psicòlegs socioculturals com l'eina educativa més important per guiar l'aprenentatge i per a la construcció conjunta de coneixement. A les aules, la parla pren diferents formes:

- 1) Parla social: utilitzada per cohesionar el grup i convertir l'aula en una comunitat d'aprenents.
- 2) Parla exploratòria: enraonar, pensar en veu alta, com a mecanisme per avançar en les idees pròpies i qüestionar idees d'altres. A diferència de la parla disputativa

(caracteritzada per desacords i decisions individuals) i l'acumulativa (sumar sense raonament), la parla exploratòria sustenta l'aprenentatge col·laboratiu.

- 3) Parla expositiva: utilitzada no només pels docents, sinó també quan els alumnes presenten allò que han après i, fins i tot, ho aprenen millor en reflexionar-hi.
- 4) Metaparla: quan la parla es fa visible per reflexionar sobre el seu ús.
- 5) Parla crítica: quan els alumnes adopten una posició que els permet reflexionar críticament sobre els seus propis punts de vista i el dels altres.

La conversa entre docent i alumnes, que pren sobretot el primer objectiu de guiar l'aprenentatge, utilitza de forma preminent la parla social i expositiva, per tal de gestionar l'aula (organitzant les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i regulant les relacions interpersonals) i presentar els continguts. La forma prototípica de conversa docent-alumnes adopta la coneguda estructura tripartida: IRF, en la qual el docent inicia (I) la interacció i formula una pregunta, que és resposta (R) per l'alumne interpellat, i acaba amb una retroacció o *feedback* (F) a la resposta de l'alumne per part del docent.

Però, evidentment, el paper fonamental del docent, respecte a la parla, consisteix a promoure situacions de conversa educativa, amb la participació activa dels alumnes. Així, el patró de conversa IRF pot ser enriquit obrint nous cicles de *feedback* o bé, com molts docents fan, convertint-lo en IDRF, en promoure regularment un torn de conversa de discussió (D) abans de formular la pregunta. Aquesta conversa sobre la informació oferta, en parelles o petits grups, permet episodis d'activació de coneixements previs i d'aprenentatge entre iguals, a més de preparar respostes davant del gran grup.

Les limitacions que té una conversa entre un docent i un nombrós nombre d'alumnes es veuen superades quan el docent promou converses entre alumnes. La interacció un a un (que permet la tutoria entre iguals) o un respecte a un nombre molt reduït (dos o tres companys, en el cas de l'aprenentatge cooperatiu) dona lloc a un enriquit de l'estructura de diàleg, emprant una estructura que s'ha anomenat IRFCA, la qual parteix de l'IRF -que també es reproduïx al si dels equips-, i afegeix una sèrie d'intercanvis per millorar la primera resposta, a través d'ajudes col·laboratives (C), que acaben en una avaluació dels membres de l'equip (A).

Les limitacions que té una conversa entre un docent i un nombrós nombre d'alumnes es veuen superades quan el docent promou converses entre alumnes.

El nombre reduït de participants en situacions d'aprenentatge entre iguals permet crear entorns de confiança que fomenten la participació i augmenten les oportunitats de diàleg. Però és ben sabut que no n'hi ha prou a situar els alumnes en equips perquè cooperin. Cal estructurar la interacció seguint els principis de l'aprenentatge cooperatiu: interdependència positiva, responsabilitat individual, interaccions positives, ús apropiat de les habilitats socials i autoreflexió d'equip. Per garantir la parla exploratòria, ens convé molt prestar atenció al tercer principi, tot maximitzant les oportunitats d'interacció que permeten dinàmiques interpersonals d'ajuda, assistència, suport, animació i reforç entre els membres de l'equip; per la qual cosa, a més de limitar el nombre de membres de l'equip, cal estimular la confiança, l'intercanvi de recursos, la motivació, la retroacció i la presa conjunta de decisions.

És obvi, doncs, que l'aprenentatge requereix parlar -dialogar amb altres-, però alhora, com sovint s'ha sostingut, cal aprendre a parlar. Cal ensenyar a parlar, a desenvolupar la competència oral per participar efectivament en els diàlegs educatius. Això comporta, per part de l'alumne, aprendre a respectar torns de conversa, escoltar activament i oferir ajuda.

(...) des d'una perspectiva competencial, ensenyar a parlar permet desenvolupar la resta de les habilitats lingüístiques que es troben íntimament relacionades: escoltar, llegir i escriure.

Ensenyar a parlar no només permet la participació adequada en els intercanvis comunicatius a l'aula, maximitzant les oportunitats de construir coneixement; també permet aprendre a pensar (planificar el discurs, tenint en compte el destinatari i el contingut) i aprendre a conviure (considerar els punts de vista dels altres i participar en l'activitat social). I, per descomptat, des d'una perspectiva competencial, ensenyar a parlar permet desenvolupar la resta de les habilitats lingüístiques que es troben íntimament relacionades: escoltar, llegir i escriure.

Escoltar és el comportament dialògic que permet que la parla individual esdevingui conversa. Cal ensenyar a escoltar per poder participar de la conversa amb pauses estructurades, torns de paraula, paràfrasis i elaboració conjunta de discurs. Aprendre a

escoltar i comprendre el que s'escolta (comprensió oral) és imprescindible per prendre part de la conversa educativa, però també ho és per implicar l'interlocutor i, per tant, per ser escoltats. Moltes activitats orals permeten posar en joc l'escolta activa: entrevista, lectura en veu alta, formulació de preguntes, dramatitzacions, debats... Sovint, amb infants, l'escolta activa ha de ser deliberadament ensenyada. Una possible seqüència pot consistir a establir-ne la necessitat (a partir d'experimentar què passa quan no som escoltats), definir-la entre tots, fer-ne una pràctica guiada i, finalment, generalitzar-la a partir de la reflexió sobre el seu ús en diferents activitats.

(...) l'escolta activa ha de ser deliberadament ensenyada.

Llegir pot ser entès com la capacitat de comprendre i utilitzar textos escrits, i de reflexionar i implicar-s'hi personalment amb la finalitat d'aconseguir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i participar en la societat. La perspectiva interactiva ens ha ensenyat que la lectura és un procés que requereix un paper actiu de lector, el qual reflexiona i interpreta el significat del text, a partir dels seus coneixements previs i objectius de lectura. Tret d'algunes excepcions (lectura de dades), la lectura implica comprendre el text escrit.

Per desenvolupar aquestes estratègies és necessari rebre ajuda, a partir de la creació d'espais on, justament, es parla i es reflexiona sobre el que es llegeix.

La comprensió lectora es situa, doncs, al centre de la lectura, i esdevé un procés en el qual intervé el text (en la seva forma i contingut) i el lector (amb les seves expectatives i coneixements). El desenvolupament de la comprensió lectora requereix del domini, per part de lector, d'una sèrie d'estratègies que han de ser ensenyades: comprendre la finalitat de la lectura; activar els coneixements previs; guiar l'atenció sobre les informacions essencials; avaluar la consistència entre coneixements previs i contingut del text; comprovar la comprensió a partir de recapitulació i interrogació; i elaborar inferències -més enllà del text- a partir d'interpretacions, prediccions o conclusions. Per desenvolupar aquestes estratègies és necessari rebre ajuda, a partir de la creació d'espais on, justament, es parla i es reflexiona sobre el que es llegeix. Una forma efectiva de fer-ho és mitjançant l'aprenentatge entre iguals. Un exemple de treball cooperatiu és l'ensenyament recíproc, en el qual estudiants distribuïts en equips de quatre, davant d'un text complex, assumeixen cadascun el rol corresponent a una funció cognitiva

implicada en la comprensió. El primer llegeix en veu alta i sintetitza el text; el segon formula preguntes complexes; el tercer les respon; i el quart fa una hipòtesi de com continuarà el text o bé en fa la conclusió, si és al final. Un exemple de tutoria entre iguals: l'alumne que fa el paper de tutor guia la conversa seguint les diferents estratègies esmentades.

Aquests tipus de lectures compartides, que requereixen rescatar la lectura en veu alta - innecessària en el treball individual, però imprescindible en el treball cooperatiu- generen oportunitats de desenvolupar la competència oral en crear situacions comunicatives reals, a través de les quals els alumnes aprenen a reflexionar sobre l'ús de la llengua i la metacognició en general.

Escriure no és una tasca simple. Requereix posar en joc coneixements sobre la temàtica sobre la qual s'escriu (això implica a vegades parlar o llegir prèviament); sobre la llengua com a codi (gramàtica, ortografia, lèxic, coherència i cohesió); sobre la situació comunicativa (ajustament a finalitat i destinatari); sobre gèneres discursius; i sobre el procés de composició escrita (planificació, regulació i revisió).

Així doncs, escriure no és simplement posar en paper el que es pensa: comporta organitzar i reorganitzar els coneixements per ajustar-los al propòsit comunicatiu. Per aprendre a escriure, no n'hi ha prou a suggerir temes de redacció i oferir correccions individuals. És del tot necessari crear espais deliberats on es parla i es reflexiona sobre el processos complexos implicats en l'escriptura. En aquest sentit, novament, l'escriptura col·laborativa, ja sigui en parella o en petit grup, pot oferir oportunitats als alumnes per parlar per aprendre a escriure. Amb aquest propòsit, el docent no només ha de proposar l'elaboració d'un text explicitant-ne clarament la finalitat i el destinatari, en un context tan autèntic com sigui possible, sinó que, a més, ha de proporcionar l'espai confortable per a l'avaluació formativa i regulació i millora del procés d'escriptura.

És del tot necessari crear espais deliberats on es parla i es reflexiona sobre el processos complexos implicats en l'escriptura.

Organitzats en parelles o petits grups, i amb l'ajuda d'una guia que permeti orientar els diferents passos de la composició escrita, els alumnes poden oferir-se ajuda mútua en la planificació, elaboració de l'esborrany i revisió del text. Sovint, ajudats per una distribució de rols o funcions, el company pot oferir el paper d'assistència del procés,

oferint idees, monitoritzant l'esborrany, ajudant a revisar-lo i actuant com a futur lector del text, donant un sentit real d'audiència i oferint retroacció immediata. A diferència de l'escriptura individual, on els processos d'escriptura resten ocults, en l'escriptura cooperativa la parella o petit grup es veu obligat a explicitar (o seguir) aquests processos i a intervenir-hi, a partir de la negociació i raonament. Es parla per escriure i per aprendre a escriure.

En conclusió, el paper del docent per crear condicions perquè els alumnes participin efectivament en converses que els permetin desenvolupar la competència comunicativa, requereix, en primer lloc, guiar els alumnes en l'ús de la llengua i mostrar maneres d'utilitzar-la per pensar, convertint l'aula en un espai confortable per parlar de tot, amb respecte i llibertat. En segon lloc, establir normes compartides per a la discussió (aprendre a escoltar i valorar idees dels altres; resoldre els conflictes a través de l'acord i oferir temps per a la reflexió). I, finalment, dissenyar activitats cooperatives, on els alumnes, en parella o petit grup, a través de la conversa, s'ofereixen ajudes mútues per aprendre.

Referències

Duran, D. (2016). *Aprensensar: Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. Barcelona: Horsori.

Duran, D. (Coord.). (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Barcelona: Horsori.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the Classroom. Putting it into Practice*. Londres: SAGE.

OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.

Pierce., K. M i Gilles, C. (2008). From Exploratory Talk to Critical Conversations. A N.

Mercer I S. Hodgkinson (eds). *Exploring Talk in School*. (37-53). London: SAGE publications.

Sánchez-Cano, M. (coord.) (2009). *La conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Vilà, M. i Castellà, J.M. (2014). *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.