



PARLAR I ESCOLTAR OBJECTE DE CONEIXEMENT



Anna Cros Alavedra

*Llicenciada en Filologia Catalana i en Geografia i Història per la UB.
Doctora en Filologia Catalana per la UAB. Professora titular
del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials i membre del grup de recerca consolidat LLETRA.*

*(...) la llengua oral i l'escrita interpretada oralment representen un
instrument fonamental, al costat de l'escrit, per vehicular els
aprenentatges i per ajudar a desenvolupar els processos mentals
que permeten transformar el coneixement*

1. Tractar la llengua oral com a objecte de coneixement a l'educació secundària

En l'edat escolar, com ens recorda Anna Camps (1989), la llengua oral i l'escrita interpretada oralment representen un instrument fonamental, al costat de l'escrit, per vehicular els aprenentatges i per ajudar a desenvolupar els processos mentals que permeten transformar el coneixement.

També ens recorda que els estudiants estan adquirint les estructures lingüístiques pròpies de l'oral i de l'escrit que permeten fer un ús descontextualitzat de la llengua, que és un dels usos característics de les situacions escolars.

Si ens centrem en l'àrea de llengua, podem observar que, en iniciar l'educació secundària, els estudiants solen conèixer els usos contextualitzats de caràcter conversacional de la llengua oral, però, en acabar l'escolaritat obligatòria, cal que dominin altres usos orals formals per poder participar en les activitats que proposen els centres escolars (l'exposició de coneixements, la presentació oral d'un informe, el debat, la defensa d'un punt de vista, la lectura en públic, la presentació d'una activitat, etc.) i per poder participar en activitats socials, culturals, polítiques i professionals a les quals estan poc avesats. Aquests usos demanen saber passar de la immediatesa de l'oral espontani a situacions menys immediates que, igual que en l'escrit, exigeixen el control d'una sèrie de sabers d'ordre lingüístic, discursiu i procedimental que difícilment s'aprenen de manera intuïtiva. Així, doncs, per tal d'assegurar el desenvolupament de la competència oral dels estudiants, especialment en els usos més allunyats de les situacions espontànies, cal considerar la llengua oral com un objecte de coneixement que demana un treball escolar explícit i sistemàtic, emmarcat en practiques d'ús de la llengua significatives i reconegudes socialment (Vilà i Castellà 2014).

2. Ensenyar i aprendre llengua oral prenent com a eix els gèneres discursius

(...) la producció dels gèneres formals exigeix sempre una planificació prèvia per part dels estudiants que ha de tenir un acompanyament didàctic.

L'ensenyament i l'aprenentatge dels gèneres discursius té un ampli reconeixement en el treball escolar de la parla i l'escriptura perquè permeten treballar la llengua en la seva globalitat i a partir de produccions reals i contextualitzades. Els gèneres orals formals que han de conèixer els estudiants d'educació secundària es caracteritzen perquè els paràmetres del context, com ara la intenció, el destinatari i el grau de formalitat de la situació, només coincideixen en part amb els de la situació immediata i perquè l'estructura

i les formes lingüístiques que s'hi associen estan marcades per unes convencions relativament restrictives. Això comporta la necessitat d'una planificació didàctica per part del professorat que ha de tenir en compte no només tot allò que els estudiants han d'aprendre per reconèixer i poder produir un gènere discursiu determinat, sinó també que la producció dels gèneres formals exigeix sempre una planificació prèvia per part dels estudiants que ha de tenir un acompanyament didàctic.

Els gèneres de la comunicació pública, com ara el debat parlamentari, la conferència, el congrés d'especialistes, etc. es poden treballar a l'aula a partir de simulacions, però val la pena tenir en compte que l'àmbit escolar, com diu Anna Camps (1989), ofereix un marc privilegiat per als usos del llenguatge descontextualitzat inserits en situacions reals de comunicació. L'ús real de la llengua oral pot servir de base per a una possible sistematització i exercitació posteriors, que al seu torn poden servir per millorar els usos reals. Així, activitats escolars, com ara la presentació d'un conferenciant, la defensa d'una activitat de final de curs davant d'altres propostes, l'explicació d'un tema complex a uns estudiants d'un altre curs o la lectura del discurs de graduació, per exemple, poden ser reconeguts fàcilment com a gèneres pels estudiants. Tenen un objectiu definit i uns destinataris reals, una estructura prototípica i exigeixen uns coneixements lingüístics (mecanismes de connexió, registre lingüístic, selecció lèxica, etc.) i retòrics (l'ús d'arguments per convèncer els destinataris, l'exemplificació per il·lustrar un concepte complex, les pauses i l'entonació per produir un efecte emocional, etc.) que ajuden el professorat a planificar el tipus d'acompanyament didàctic que cregui necessari.

3. Tenir en compte l'especificitat de la llengua oral

El control dels aspectes suprasedgmentals i no verbals, condicionats per la personalitat de l'orador i per la tensió produïda per la situació, pot condicionar d'una forma important l'èxit o el fracàs del discurs i s'ha de treballar a l'aula al costat dels continguts lingüístics i discursius.

En la societat alfabetitzada, llengua oral i llengua escrita s'interrelacionen i en l'àmbit escolar escriure, llegir, parlar i escoltar s'han de considerar com a processos

complementaris. Però, encara que els gèneres orals formals s'hibridin sovint amb els escrits i que en la planificació d'un discurs oral sigui necessari recórrer a la lectura i a l'escriptura, el treball escolar no pot oblidar l'especificitat de l'oralitat. El caràcter escenogràfic de les situacions orals fa que calgui tenir en compte tot allò que acompanya l'oralitat: la veu, com a element constitutiu de la parla (la dicció, l'entonació, el volum, la velocitat, el ritme i les pauses), la comunicació no verbal (la posició del cos, la mirada, la gestualitat) i altres elements situacionals que varien en funció del gènere (l'espai, la presència de públic, etc.). El control dels aspectes suprasegmentals i no verbals, condicionats per la personalitat de l'orador i per la tensió produïda per la situació, pot condicionar d'una forma important l'èxit o el fracàs del discurs i s'ha de treballar a l'aula al costat dels continguts lingüístics i discursius.

Per ensenyar i aprendre llengua oral és imprescindible dotar l'oralitat de recursivitat, és a dir, donar l'oportunitat als aprenents de planificar, revisar i millorar les seves produccions, igual com es planteja per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escrit.

Finalment, també és molt important tenir en compte que, amb l'excepció dels discursos enregistrats, el discurs oral es produeix de manera immediata i això fa que no sigui recursiu; un cop produït, no es pot revisar ni canviar. Per ensenyar i aprendre llengua oral és imprescindible dotar l'oralitat de recursivitat, és a dir, donar l'oportunitat als aprenents de planificar, revisar i millorar les seves produccions, igual com es planteja per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escrit. Cal, per tant, focalitzar l'aprenentatge en l'acompanyament durant el procés de composició del discurs i no únicament en la producció final. L'enfocament basat en el treball de diferents gèneres discursius i l'acompanyament durant la planificació del discurs afavoreix l'establiment d'objectius discursius i d'aprenentatge, així com de criteris d'avaluació compartits entre el professorat i els estudiants; facilita la planificació i la seqüenciació d'activitats d'aprenentatge, permet fer "esborranys" del discurs que es poden analitzar, avaluar i millorar i ajuda els estudiants a prendre consciència del seu aprenentatge.

4. Prendre com a referència didàctica el model de seqüències didàctiques per aprendre llengua

El model de seqüències didàctiques (SD) per aprendre llengua (Camps 2017), que recull la tradició del treball per projectes, desenvolupat en el marc de la didàctica de la llengua escrita, de la gramàtica i del discurs oral (Vilà -coord.- 2005) es sustenta en la consideració que l'aprenentatge ha d'estar relacionat amb l'activitat social; que la incidència didàctica durant el procés de planificació i composició dels discursos i el treball cooperatiu afavoreixen l'activació del control sobre l'activitat i la reflexió metalingüística dels aprenents i que al centre de l'activitat didàctica s'hi ha de situar l'avaluació -formadora i formativa- com a instrument de regulació i autoregulació de l'aprenentatge.

Les SD s'articulen en tres fases (inicial o de representació de la tasca, desenvolupament d'activitats orientades als objectius d'aprenentatge, final o d'avaluació i reflexió sobre els aprenentatges) a partir d'un seguit d'activitats interrelacionades i vertebrades per dos factors: l'objectiu discursiu i els objectius d'aprenentatge. El primer (preparar un recital de poesia, presentar una proposta de millora de l'institut al Consell Escolar, per exemple) emmarca la SD dins d'un context comunicatiu i li dona un sentit real. Els objectius d'aprenentatge (pronunciació, fluïdesa, estructures lingüístiques, connectors, registre lingüístic, vocabulari, etc.) normalment els decideix el professor o la professora, però els fa explícits i els comparteix amb els alumnes. Per arribar a produir el discurs final, es planifiquen un seguit d'activitats basades en l'anàlisi de models, en activitats de preparació del discurs final i en la sistematització de coneixements per treballar els continguts que s'han d'aprendre per elaborar el producte final.

En el desenvolupament d'una SD sobre un gènere discursiu oral formal, és molt important proposar pràctiques intermèdies col·laboratives per avançar en la planificació del producte final

En el desenvolupament d'una SD sobre un gènere discursiu oral formal, és molt important proposar pràctiques intermèdies col·laboratives per avançar en la planificació del producte

final, perquè, quan el discurs es planifica conjuntament els estudiants, a més d'assajar, reflexionen sobre els continguts d'aprenentatge i sobre els processos metacognitius que hi entren en joc i això afavoreix el control sobre l'activitat i la interiorització de les regles lingüístico-discursives i socials del discurs (Vilà 2005:127). Pel que fa a l'avaluació, és fonamental compartir-ne els criteris amb els estudiants, disposar d'instruments d'avaluació comprensibles i adequats i proposar avaluacions focalitzades per a cada una de les activitats que es duguin a terme. Els estudiants han de tenir temps i instruments suficients per ser conscients dels seus coneixements, i per replanificar i millorar el discurs a partir dels problemes amb què es vagin trobant durant el procés de composició. L'avaluació inserida en el procés d'aprenentatge afavoreix que els estudiants prenguin consciència de les pròpies habilitats i limitacions, activin l'aprenentatge durant el procés de composició del discurs, practiquin i revisin tots els aspectes que formen part dels objectius d'aprenentatge i d'avaluació, aprenguin a dur a terme una reflexió metadiscursiva. I atenuïn la sobrecàrrega cognitiva en el moment de la producció.

Els estudiants han de tenir temps i instruments suficients per ser conscients dels seus coneixements i per replanificar i millorar el discurs a partir dels problemes amb què es vagin trobant durant el procés de composició

Bibliografia citada;

CAMPS, A. (1989). Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 131: 10-16

CAMPS, A. (2017). Els projectes de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 75, 8-17

VILÀ, M. Coord (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó

VILÀ, M. i CASTELLÀ; J.M. (2014). *10 idees clau: ensenyar la competència oral a classe*. Barcelona: Graó