

L'ENSENYAMENT DE L'ORAL I LA INTERACCIÓ A L'AULA

Propostes per a millorar les habilitats cognitives i comunicatives dels alumnes

Carmina Bosch Grau
Curs 20002 - 2003

Els límits del meu llenguatge
són els límits del meu món.

Ludwig Wittgenstein

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	4
2. TREBALL REALITZAT.....	5
I PART: REFERENTS TEÒRICS DE LA COMUNICACIÓ ORAL	
3. LA COMUNICACIÓ	8
3.1. Quin paper juga en la cohesió de comunitats i grups.....	8
3.2. Característiques i propietats de la comunicació.....	8
3.3. Conductes comunicatives	10
4. EL LLENGUATGE EN EL MARC EDUCATIU	19
4.1. Font i eina d'expressió de pensament i raonament	20
4.2. Vinculació amb les emocions	22
4.3. Construcció del saber i del saber-fer col·lectivament	25
4.4. Aprendre a conviure i a resoldre conflictes	26
4.5. Construcció de llenguatge interior	27
II PART: LA COMUNICACIÓ ORAL EN EL CONTEXT ESCOLAR	
5. L'AULA: UN ESPAI PRIVILEGIAT PER A LA COMUNICACIÓ	29
5.1. L'aula: un context comunicatiu	29
5.2. Estils de gestió d'aula	35
5.3. Finalitats i situacions d'ús del llenguatge oral: interaccions a l'aula	36
5.4. La parla i les intervencions dels mestres	41
5.5. La parla i els comportaments dels alumnes	48
5.6. La conversa: un privilegi	55
5.7. L'intercanvi verbal en el treball cooperatiu	57
6. LA DIDÀCTICA DE L'ORAL	63
6.1. Per què d'una didàctica de l'oral	63
6.2. Els gèneres de l'oral i els tipus de text	64
6.3. El llenguatge metafòric	71
6.4. El context	72
6.5. Les competències comunicatives	75
6.6. L'escolta activa	77
6.7. L'avaluació	78

III PART: OBSERVACIÓ, ANÀLISI I INTERVENCIÓ EN DIFERENTS SITUACIONS D'AULA

7. METODOLOGIA	81
8. ANÀLISI D'UNA CONVERSA	83
8.1. Context	85
8.2. Transcripció	86
8.3. Observació i anàlisi fetes per mestres i alumnes	100
8.4. Consideracions finals	108
9. SEQÜÈNCIA D'UNA EXPOSICIÓ: “com millorar les nostres exposicions” a 6è	
9.1. Context i planificació	109
9.2. Transcripció de la primera exposició	111
9.3. Observacions i anàlisis fetes per mestres i alumnes	113
9.4. Planificació de les sessions de treball	120
9.5. Estructuració d'una nova exposició	122
9.6. Transcripció de la segona exposició	122
9.7. Avaluació de la segona exposició	124
9.8. Consideracions finals	129
10. EXPLIQUEM CONTES: La narració a 5è de primària	130
10.1. Context	130
10.2. Transcripció	132
10.3. Anàlisi i propostes de millora	133
10.4. Consideracions finals	135
11. LES ASSEMBLEES D'AULA: Exemples de pràctiques docents a 3r i 4t primària	
11.1. Context	136
11.2. Transcripcions i anàlisi de les assemblees de 4t	137
11.3. Transcripcions i anàlisis de les assemblees de 3r	145
11.4. Consideracions finals	150
12. DEL SABER FER AL FER SABER: De la construcció d'una maqueta	
a 2n a l'exposició del procés de construcció a 6è	152
12.1. Context	152
12.1. Transcripció del “saber fer”	153
12.2. Observacions i anàlisi	155
12.3. Transcripció del “fer saber”	156
12.4. Observacions i anàlisi	159
12.5. Consideracions finals	161

13. CONSIDERACIONS FINALS: ÚS QUE SE'N POT FER DEL TREBALL.....	162
13.1. Elements de reflexió sobre la docència compartida	162
13.2. Eines que possibiliten l'anàlisi i la reflexió de la pràctica docent ..	162
13.2.1. Pauta de reflexió del tractament de l'oral a l'escola ..	163
13.2.2. Fitxes d'enregistraments analitzats	166
13.3. Models de tractament de l'oral en situacions diferents	169
14. BIBLIOGRAFIA	170
15. AGRAÏMENTS	172
16. ANNEXOS	173
Transcripció nº 1: "Hem convertit l'aula en un espai de muntanya" 5è curs	174
Transcripció nº 2: "On és el Cavall Bernat?" 2n curs	177
Transcripció nº 3: " T'ajudo a corregir" 4t curs	178
Transcripció nº 4: "Com ens veuen els altres i com ens veiem" 3r curs	180
Transcripció nº 5: "Fem les tapes de l'àlbum" 4t curs	181
Transcripció nº 6: "A què juguem al pati" 4t curs	182
Transcripció nº 7: "Com fem un salt?" 3r curs	183

1. INTRODUCCIÓ

L'interès que em va portar a sol·licitar de fer un estudi sobre la pràctica docent va estar provocat per la necessitat d'endinsar-me més en aquest mar de complexitats que representa el llenguatge a l'escola i, en especial, el llenguatge oral.

Em va semblar interessant prendre distància i poder veure l'escola des d'una perspectiva més reflexiva, que m'ajudés a destriar el què és primordial del que és superflu i tornar a redefinir aquells temes pels quals cal dedicar l'esforç a l'aula.

Molts dels mestres en exercici encara som hereus d'una cultura escolar basada en el silenci, la disciplina, l'esforç individual, la memorització, el saber condensat en exàmens, programacions a llarg termini amb continguts molt ben predeterminats i en unes relacions estructurades en uns marcs normatius pràcticament inqüestionables. Al mateix temps que hem estat els receptors d'aquest sistema educatiu, també hem estat els encarregats de democratitzar l'escola al pas que ho va fer la societat. Però en aquesta transició hi ha desconcert, afloren indecisions respecte a si modificar o no les bases que sustentaven moltes de les creences i certes del passat.

L'escola de la democràcia està en procés de definir els seus propis valors i d'assumir-ne les conseqüències. Com en tot procés de canvi, hi ha diferents ritmes d'adaptació (o de negació) i, al mateix temps, es qüestionen els resultats i sorgeixen les inseguretats. Els claustres de professors s'han de reequilibrar i reconèixer-se com a equip, a base de reflexions, discussions i acords.

Si abans teníem una escola homogènia, monolítica i jeràrquica amb uns rols reconeguts i acceptats per la majoria, amb unes normes força compartides per la societat, ara ens trobem amb escoles complexes, heterogènies, pluriculturals on conviuen infinitat de creences i ideologies diferents. En aquesta diversitat ens trobem que molts dels valors i normes s'han d'anar pactant i reconstruint tot sovint; que el tractament de la responsabilitat substitueix l'obediència cega a l'autoritarisme; que la construcció compartida del coneixement i del funcionament desplaça el silenci de l'aprenent; que els ventalls de fonts d'informació que furguen i penetren en tots els mons del coneixement substitueixen el saber unidireccional i enciclopèdic; que la complexitat de cada grup-classe promoguda per la diversitat dels seus membres ha desbancat el concepte d'homogeneïtat.

En aquest procés d'adaptació de l'escola a una realitat tan diversa, complexa i fraccionada, m'interessa especialment l'ús del llenguatge. El llenguatge com a eina clau de representació simbòlica, d'adaptació al món que ens envolta, d'accés als coneixements i la possibilitat de desxifrar-los per compartir-los, de segurització d'un mateix i de relació amb els altres.

De la mateixa manera que en una societat autàrquica el gènere oral més utilitzat és el discurs, un discurs retòric que no dóna lloc a rèpliques, no només per la seva compactació textual, sinó també pel to de veu, l'èmfasi recolzat en el gest i la grandiositat del vocabulari, l'autoritat implícita, etc., en una democràcia participativa els gèneres del llenguatge oral s'amplien: és important debatre per prendre decisions, s'ha d'argumentar per convèncer, s'ha de raonar bé per justificar, s'ha de narrar coherentment a fi de relacionar les causes i les conseqüències...

Així doncs, l'escola amplia els seus espais de relació, de conversa, d'intercanvi d'idees, de resolució de conflictes, de planificació d'accions pactades ... I en totes aquestes activitats, el llenguatge és un instrument privilegiat.

Malgrat tot, com en qualsevol procés de canvi, cal afegir que la situació esdevé terreny abonat per a la creativitat i la intuïció per abordar imprevisibles. Al mateix temps, no podem oblidar que la formació permanent, individual i col·lectiva és una eina clau per afrontar canvis i buscar noves fórmules d'adequació.

2. TREBALL REALITZAT

A) El primer període de la llicència el vaig dedicar a llegir la bibliografia que havia relacionat en el projecte i la que m'ha anat sorgint a mesura que anava avançant el treball. A partir d'aquests textos de reflexió teòrica, he anat establint les perspectives o angles de mira sobre els quals indagar més detalladament sobre el tractament de l'oral. Durant aquest procés he hagut de triar, resumir, sintetitzar i organitzar la informació triada i trobar similituds i/o discrepàncies entre diferents autors.

B) La part pràctica ha tingut dues vessants:

B.1) Recollir fragments d'aula que m'ajudessin a exemplificar les aportacions teòriques d'experts.

B.2) Experimentar amb seqüències completes d'intervenció a l'aula seguint els passos següents: entrada a les aules tot fent un primer enregistrament, visionat i reflexió tant de mestres com d'alumnes, propostes de millora fetes tant a través del que han vist, com de models i pautes d'altres experiències i tenir l'oportunitat d'exercitar per provar-ho de nou.

Fent un breu resum, podria dir que el treball pretén exposar un ampli ventall d'elements que identifiquen i determinen els actes comunicatius i, alhora, exemplificar situacions que demostren que el llenguatge oral té uns efectes indiscutibles sobre les habilitats de pensament, sobre els mecanismes d'apropiació i expressió de coneixements i sentiments i sobre les bases de relació interpersonal.

L'aula és un espai de comunicació: els alumnes interactuen entre ells i amb els mestres i aquests actuen i prenen decisions constantment, essent el llenguatge l'eina privilegiada. En el treball he fet un recull de les manifestacions verbals i no verbals de mestres i alumnes de manera que ajudi a analitzar des de diferents àmbits quines poden ser les intencions explícites i implícites i què es pretén aconseguir en la pràctica docent. Aquest recull fa possible disposar de més elements d'anàlisi per poder enquadrar la pràctica docent i per saber llegir millor quines són les estratègies i actuacions que es posen en joc per aconseguir els propòsits. En la part més pràctica del treball faig anàlisis d'interaccions a l'aula i propostes de seqüències que ajuden a fer créixer el coneixement sobre el desenvolupament del discurs, i com aquest esdevé una eina interessant:

- a) per fer créixer l'autoconeixement,
- b) per aprendre col·lectivament nous continguts i
- c) per consolidar relacions de convivència.

El treball està estructurat en tres parts:

En la primera part es conforma un cos teòric sobre característiques i bases de la comunicació en general. Hi ha un recull d'aquelles aportacions teòriques que resulten interessants pel fet de ser comuns a tots els àmbits de relació i també hi ha

un recull de molts dels elements que podem tenir en compte a l'hora d'analitzar, desgranar i avaluar la pràctica docent.

En la segona part es fa una aproximació a la comunicació en el context escolar. Aquí es fa esment als elements que condicionen i intervenen en les situacions comunicatives d'aula i s'ofereixen pautes per emmarcar la pràctica docent en relació al tractament del llenguatge oral.

A la tercera part és on es desenvolupa el treball pràctic i hi exposo unes seqüències d'ensenyament-aprenentatge de situacions d'ús de l'oral, tot seguint el recorregut representat en la pàg

l, finalment, hi ha un apartat que recull unes breus consideracions finals i una reflexió sobre l'ús pràctic que se'n pot fer d'aquest treball.

PART I: REFERENTS TEÒRICS DE LA COMUNICACIÓ ORAL

3. LA COMUNICACIÓ

3.1. Quin paper hi juga en la cohesió i evolució de comunitats i grups

En Sebastià Serrano en el seu llibre "Comprendre la comunicació" (1999) narra i descriu de manera ocurrent, recurrent i metafòrica, el que deuria ser l'evolució dels primats fins arribar a homínids i acabar essent l'home actual. Al llarg del llibre descriu la importància de la comunicació en aquesta evolució, de com acabarà desembocant en la creació del llenguatge i de la formació de cultures i de com un i altre es complementen tot afavorint la modificació i el creixement mutus:

"...el cervell humà veu l'engrandiment de les zones prefrontals lligades a la planificació, la capacitat d'establir connexions, l'atenció, la motivació i, fins i tot, certes cares de la memòria i de l'aprenentatge. Les connexions amb informacions processades per equipaments tàctil, visuals i auditius, fan un paper clau en el teatre dels desplegament de la competència verbal.

Els humans multiplicarem aquesta comunicació multicanal primat fins a posar-la a la base dels mecanismes més sofisticats de la seducció. Les manifestacions expressives emotivament més contundents ben sovint barregen informació procedent de tots els sentits. Aquest missatge polièdric farcirà de seguida la cara de l'interlocutor o interlocutora de microexpressions escrites amb la cal·ligrafia del *feed-back* més expressiu."

"Vet aquí com gràcies a unes habilitats comunicatives potenciades per la ductilitat del llenguatge, la persona arriba a controlar el seu comportament i, més, amb la cultura reelabora contínuament les seves estratègies de supervivència."

Si la cooperació i la comunicació han estat elements imprescindibles per la supervivència de les espècies, amb el llenguatge prenen una dimensió considerable. Amb l'aparició del llenguatge es consoliden cultures, que van transmetent els seus valors i creences oralment. Al mateix temps, l'expressió oral de les cultures tradicionals condiona, també, els processos del seu pensament. I el fet de compartir un llenguatge, una cultura, unes creences, cohesiona una comunitat, permetent a cada individu sentir-se vinculat al seu grup. I aquest sentiment de pertinença li proporciona una gran dosi d'estabilitat emocional. Però al mateix temps, el llenguatge pot proporcionar reflexions i pensaments independents, pot crear les bases de la dissidència i la crítica, permetent als homes i les dones desmarcar-se de la cultura fomulada i reformulada al llarg dels anys. I en aquest equilibri a la corda fluixa entre tradició i evolució també hi té un gran paper el llenguatge. Cal afegir, que de la mateixa manera que es pot afirmar que la forma d'expressió oral de les cultures tradicionals condicionava els processos del seu pensament, avui els nostres processos de pensament estan absolutament condicionats per l'oral i l'escrit, com dues fonts indissociables en la nostra cultura.

3.2. Característiques i propietats bàsiques de la comunicació

Segons Morrow (1977), Widdowson (1978) i Breen i Candlin (1980), citats per M. Llobera, entenen que la comunicació té les característiques següents:

- a) és una forma d'interacció social i, en conseqüència, s'adquireix normalment i s'usa mitjançant la interacció social;
- b) implica un alt grau d'impredictibilitat i creativitat en forma i contingut;
- c) es dona en llocs discursius socioculturals que regeixen l'ús apropiat de la llengua i ofereixen referències per a la correcta interpretació de les expressions;
- d) es realitza sota el pes de limitacions psicològiques i altres condicions com restriccions de memòria, cansament, distraccions;
- e) sempre té un propòsit (establir relacions socials, persuadir, prometre...);
- f) implica un llenguatge autèntic, oposat al llenguatge inventat dels llibres de text; i

g) sovint, es jutge que es realitza amb èxit o no en base a l'obtenció de resultats concrets.

Tot i que aquests autors pensen en aquestes característiques en referència a l'aprenentatge d'una segona llengua, crec que molts d'aquests punts els hauríem de tenir presents a l'escola per al tractament de la llengua en general.

Si traslладem aquestes característiques al marc escolar o d'aula, és fàcil de reconèixer cada una d'aquestes característiques en nombroses situacions, ja que l'aula és un espai de comunicació constant. Fent un repàs, veurem que l'aula és un espai ric per a l'intercanvi i la interacció. Una aula d'estil autoritari no dona joc a la interacció de manera que està impeding bones oportunitats per a exercitar les habilitats lingüístiques. L'aula hauria d'oferir espais oberts on es pogués produir aquest grau d'impredictibilitat en què el llenguatge esdevé una eina creativa, combinant l'espontaneïtat i la planificació. Caldria ressaltar la idea d'una comunicació real a través d'un llenguatge autèntic per aconseguir propòstis autèntics i obtenir els resultats proposats. Sovint ens trobem a les aules que els mestres resolem ràpidament les necessitats i propòstis dels alumnes i, després hem d'inventar situacions fictícies per a practicar el llenguatge amb exercicis fictícis.

Watzlawick i altres, citats per Heinemann (1976), formulen unes propietats o axiomes pragmàtics en referència la comunicació humana, que resumeixo aquí, tot fent referències al procés comunicatiu que suposa el procés educatiu a l'escola:

a) No es pot no comunicar

Tota conducta de persones que intervenen en connexió comunicativa té una funció en la comunicació i és, per tant, una conducta comunicativa. Això significa que actuar o no actuar, les paraules, el silenci, tenen sempre caràcter de comunicació. Per tant no podem dir que només es comunica quan ho fem de manera premeditada, conscient i amb resultat exitós.

Per tant, podem dir que a l'aula, mestre i alumne estan en comunicació constant, doncs tots els aspectes de la seva conducta són comunicatius.

b) Tota comunicació té un aspecte de contingut i un altre de relació, de tal manera que l'últim condiciona el primer i és, per tant, una metacomunicació.

És a dir, tota participació en un acte comunicacional abarca, a més d'un contingut (una informació, la transmissió d'unes dades...) unes indicacions sobre com voldria l'emissor que entengués aquestes dades el receptor. Així, és al mateix temps una comunicació i una metacomunicació.

En aquesta participació comunicativa, en què s'ofereix una informació més o menys objectiva, també es defineix la relació entre els participants. I aquest aspecte de la relació és bàsic per a l'èxit d'una comunicació, ja que si en el camp relacional no es pot establir una comprensió, queda fortament mermada la comprensió de la informació. L'aspecte relacional es comunica, sovint, al marge del llenguatge, en el que anomenem els trets paralingüístics. Ressalta Watzlawick "són impossibles les comunicacions en que només aparegui un aspecte o l'altre"

Totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge tenen un aspecte de relació i un altre de contingut. Està força demostrat que el primer condiciona el segon, de manera que el contingut de l'ensenyament està condicionat per la relació entre comunicants, tant entre mestre-alumne com per la relació dels alumnes entre sí.

- c) La naturalesa d'una relació està condicionada pels rols que van ocupant, o es van distribuint, els participants a mesura que avança la interacció.
 En un procés de comunicació, els interlocutors tendeixen a organitzar o conformar les seves formes de comportament en un esquema d'estímul-reacció, en la que, al llarg d'una cadena de formes de conducta, es van condicionant mútuament, tot procedint a una distribució o divisió de rols.
 A l'escola, les relacions dependran de la mútua comprensió de rols i de les expectatives de rol per part dels comunicants.
- d) La comunicació humana es serveix de modalitats digitals i analògiques.
 Les comunicacions digitals (més verbals, més lineals, més seqüencials) tenen una sintaxi lògica i complexa, però una semàntica insuficient en el terreny de les relacions. La comunicacions anàlogues (més holístiques i versàtil) disposen d'aquests potencial semàntic, que afavoreix l'empatia i l'entesa amb l'altre, però no sempre dominen una sintaxi lògica, necessària per a les comunicacions unívocues.
 Més tard, Watzlawick (1977) en "El lenguaje del cambio" distingirà aquestes dues modalitats comunicatives, les analògiques i les digitals, com les corresponents als dominis de l'hemisferi dret i l'hemisferi esquerre del cervell respectivament.
 A l'aula, les persones tant es comuniquen amb modalitats digitals com analògiques. Es comuniquen tan verbalment com no verbalment. Les comunicacions analògiques es posen en joc, sobretot, en les situacions de caràcter educatiu (resoldre un conflicte, situacions avaluatives...), mentre que el llenguatge, com a modalitat digital, té importància sobretot per a la comunicació en el seu aspecte de contingut (causes-conseqüències d'un experiment o d'un problema matemàtic)
- e) Els processos comunicatius interhumans són simètrics o complementaris, segons que la relació entre participants descansi en la igualtat o en la diferència.
 En les relacions simètriques les conductes dels participants es caracteritzen per l'esforç en pro de la igualtat i per aminorar les diferències relacionals entre els participants. En canvi, en les relacions complementàries, les conductes dels interlocutors es complementen amb les diferències. En aquestes relacions els comunicants adopten posicions diferents i complementàries, en que un manté una postura "superior" i l'altre una posició "secundària o inferior". Com exemples tenim les situacions de conversa entre pare i fill, entre metge i pacient, entre mestre i alumne.
 Tot i que en principi, la relació entre mestre i alumne és complementària, a l'aula cada cop es pot trencar més aquesta complementarietat i convertir-la en relació simètrica. Hi ha situacions en que és l'alumne que domina la informació (per exemple en relació a la informàtica) i la comunicació amb el mestre es simètrica o complementària, però essent l'alumne, en aquest cas, el dominant.

3.3. Conductes comunicatives

L'escriptor Oscar Wilde va dir que, de vegades, en el discurs, convencem més a través de la forma de la paraula, del to i del ritme de veu que del contingut.

Pel que fa a la comunicació no verbal, el lingüista Sebastià Serrano assenyala que és un terme que es comença a utilitzar l'any 1956. Un psiquiatre, en el seu treball de

teràpia familiar, va descobrir com alguns aspectes no verbals de la comunicació podien ajudar a descobrir els acords o les desavinences al si d'una família.

Aquests aspectes no verbals ajuden a reflexionar més sobre el llenguatge verbal i entendre més les interaccions. La imatge, la gestualitat, l'expressió facial de les emocions, la mirada, així com la comunicació tàctil, són elements de gran força comunicativa que ajuden a reforçar l'expressió verbal. D'altra banda, aquests elements extralingüístics són difícils de seqüenciar i encara més de formalitzar ja que el món no verbal és fonamentalment no lineal. Ens fixem poc en ells, però poden ser particularment significants a l'hora d'establir i mantenir relacions de poder i control, a l'hora de transmetre emocions o a l'hora de negociar acords.

Com diu Sebastià Serrano a "El regal de la comunicació" (2001) la variable més fàcil per neutralitzar la situació d'intimitat és la mirada. Si evites la mirada et distancies automàticament, cosa que ens porta a reafirmar el paper dels ulls com a organitzadors principals de la sociabilitat. La mirada és un important mecanisme sobre el qual els interactuants intercanvien fluxos informatius i de rols, ara com a parlants, ara com a oients en una conversa. A més d'informació també negociem les nostres posicions relatives de poder, de dominància o de submissió.

Sembla ser, però, que la gran aportació informativa la fa la veu. I en parlar de veu fem referència al to, l'entonació, el ritme, la velocitat, la ressonància, la claredat, la inflexió o el timbre. Una veu harmoniosa és la que sap jugar amb tots aquets elements. La veu expressa de forma subtil allò que li passa tant mentalment com físicament a qui parla.

Una qualitat de veu que transporti seguretat i afecte reverteix directament en l'augment de l'empatia. La veu ofereix als altres un índex determinat de nosaltres mateixos: l'alegria, el nerviosisme, les expectatives, l'autoritat, la motivació, la por o l'interès. Una mala gestió de les qualitats de la veu: vacil·lacions, pobresa de to, velocitat inadequada, ressonància insuficient, volum monòton o ritme inadequat, poden generar ansietat en els oients i portar la conversa o l'argumentació al fracàs.

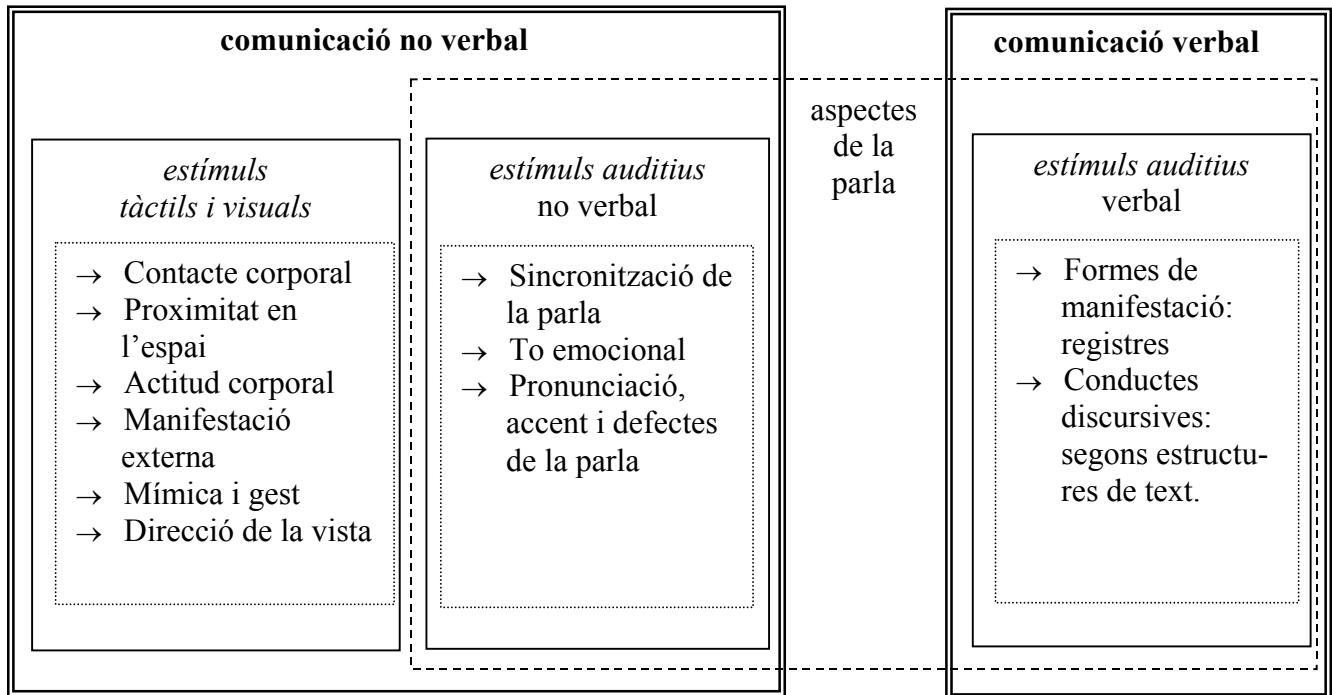
"Val més una bona actitud que una bona aptitud" declaren els especialistes en la comunicació. I les bones actituds es desenvolupen, fonamentalment, pels camins de la no verbalitat. Afegeix Sebastià Serrano a "Comprendre la comunicació":

"la comunicació verbal i no verbal mantenen una mena de distribució de papers en el sentit que quan hem de donar informació sobre la realitat exterior, sobre el que passa fora, sobre fets més o menys objectius capaços de ser descrits, fem anar el llenguatge verbal, mentre que per presentar la nostra identitat personal, estat d'ànim, emocions, motivació o sobre l'estat de les nostre relacions, mitjançant l'actitud fem anar molt més sovint els signes no verbals, ja que són més globals, més subtils, més fàcils de presentar i, també menys compromesos. De la mateixa manera que segons què diem podem sentir por, vergonya, culpa, ràbia o menyspreu, i és aqueta emoció la causant de l'expressió no verbal que aparenta de contradir el discurs".

En la comunicació interpersonal, paral·lelament al llenguatge, hi ha també elements no verbals, com els gest, la mímica, la postura i els moviments corporals que juguen una funció especial. Per això també haurien de tenir un espai dins de les activitats didàctiques.

Heinemann (1979) exposa que en els processos comunicatius s'ha de partir primer de les manifestacions observables. Aquestes manifestacions són les formes de conducta dels subjectes que es comuniquen.

I, seguidament, Heinemann (1979) recull l'esquema d'Argyle, en el qual em baso, tot i fer alguna modificació, per reflectir els onze elements de conducta social que caracteritzen la comunicació.



Quadre nº 1: Elements que caracteritzen la comunicació

Així, aquests elements fonamentals poden subdividir-se en conducta verbal i no verbal. I, al mateix temps, els canals de comunicació els trobem dividits en estímuls tàctils i visuals i en estímuls auditius. I encara, aquests últims que són també aspectes de parla es poden subdividir en aspectes verbals i no verbals.

3.3.1. El contacte corporal

Els contactes corporals tenen una funció important en les comunicacions interhumanes. En la primera fase de la vida, el contacte corporal és el mitjà amb el que el nen petit es comunica amb el seu entorn. A mida que va augmentant l'edat, s'hi sumen altres modalitats de comunicació (auditives i visuals).

Les mesures del contacte corporal entre els participants d'una interacció depèn fonamentalment de l'edat, de la relació entre el comunicants i de la cultura en la que tingui lloc la interacció. Sembla ser que en la societat americana, com hem pogut llegir en nombrosos articles periodístics últimament, el contacte corporal està molt sexualitzat, el que comporta que s'hagi eliminat completament a les aules de primària i secundària. A les nostres escoles, encara és un estímulo que té molta força i és utilitzat per alumnes i mestres.

A les aules podem distingir diferents tipus de contactes que acompanyen les intencions comunicatives:

- empentes o cops entre alumnes com a acció agressiva i sense control
- abraçades com a expressió de camaraderia (entre alumnes)
- roçaments o carícies, de mestres a nens, com a acte paternal o sol·lícit i de nens a mestres com a reclam de reconeixement.

- contactes fermes o pressions, que normalment ofereixen els mestres als nens i que es dóna en situacions en que s'ha de tranquil·litzar un infant, quan se l'ha de frenar o contenir
- contactes en un context de ritual de salutació o acomiadament
- contactes ordenats a influir en els moviments de l'altre. Per exemple conduir a algú de la mà o del braç o ajudar-lo en l'execució de moviments difícils

Les variants del contacte corporal són la durada del contacte, la intensitat i força i la unicitat o duplicitat del mateix.

De tant en tant, a les aules, és fàcil trobar alumnes amb poques habilitats de domini corporal a l'hora de relacionar-se amb els altres: o s'arrepenguen constantment, o són desmanegats a l'hora d'intercanviar contactes amb els altres, o no controlen l'espai d'intimitat establert a la nostra cultura. Els pot ser de molta ajuda fer exercicis que els permeti adonar-se dels aspectes que poden modificar.

Cal, doncs, que els mestres, sàpiguen a quins nens els suposa un estímul positiu mantenir un contacte físic i a quins els indisposa; en quins moments són propicis i en quins se'n pot prescindir; en mantenir més o menys la durada del contacte en relació a la reacció de l'infant.

Gairebé tots els tipus de contactes, si són delicats i respectuosos, són expressió d'una elevada intensitat relacional que afavoreixen les possibilitats comunicatives.

3.3.2. La proximitat en l'espai o distància interpersonal

No ens podem oblidar de la influència que té la disposició del mobiliari a l'aula i les relacions d'espai entre les taules i els seients dels alumnes en la qualitat de la interacció: no és el mateix comunicar si els infants estan disposats en cercle, en grups o asseguts unidireccionalment en direcció a la pissarra. També condiciona el lloc que ocupa el professor: normalment, els alumnes asseguts a més distància d'on habitualment està el professor, participen menys. De la mateixa manera, té una importància decisiva si el mestre té un radi de domini del qual es belluga poc o si circula lliurement, constantment, per l'aula, propiciant un clima seguritzant, atorgant la mateixa categoria d'accés i d'intercanvi qualsevol espai o racó de la classe.

També les condicions arquitectòniques: llum, protecció climàtica, esmorteïment de sorolls ambientals, etc. influeixen sobremanera d'una manera positiva o negativa.

També cal fer un aprenentatge en relació a la proximitat. Tot individu reclama un territori de dimensions perfectament delimitades i vigila de mantenir aquests límits. Si l'altre no les respecta, es produeix un rebuig o un moviment que ajuda a recuperar la distància perduda.

Els mestres hauríem de tenir present que les distàncies també poden variar en funció del to de veu, de la intensitat o càrrega emocional. És a dir, si estem enfadats i fem un discurs que destil·la enuig haurem de prendre més distància que si participem d'un intercanvi d'opinions pausades.

3.3.3. Actitud corporal

El fet que una persona adopti una postura corporal erecta i oberta o encorvada i tancada pot influir en el judici que se'n pot fer d'ell. Una postura oberta i ample,

convida a l'intercanvi, ofereix una entrada implícita a l'altre; mentre que una postura tancada sembla més esquiva i provoca una certa incomoditat en l'interlocutor.

Des de la ciència, la psicologia, la filosofia... s'ha intentat establir connexions entre la constitució corporal i el caràcter fent relacions i classificacions diverses, que aquí no exposaré, però que donen la mesura de la importància que pot arribar a tenir.

Quan es produeix un intercanvi entre un petit grup també poden adoptar, en el seu conjunt, una posició tancada (en cercle donant l'esquena a l'exterior) tot oferint una barrera a qualsevol element extern o bé pot ser que la disposició dels components del grup sigui oberta (asseguts de maneres asimètriques en un banc) de tal manera que sigui fàcil la incorporació de qualsevol altre.

3.3.4. L'aspecte extern

La primera impressió que algú produeix en el seu mitjà pot ser decisiva en una situació comunicativa. Aquesta impressió externa es transmet pel vestit, l'estatura, la constitució de la cara, la pell, el cabell, les mans, etc.

Les peces de vestir o un tall de cabell determinat ens pot vincular a un grup social concret o a una professió determinada (artistes, camperols, banquers, professors...) També si són persones influenciades per la moda, si han quedat antiquades, si s'han arreglat molt o bé tenen un aspecte abandonat.

En les relacions d'aula, l'aspecte extern pot tenir la seva influència en les relacions entre el mestre i els alumnes. Tot i que no coneixo cap estudi al respecte, és fàcil recordar comentaris tant de mestres com d'alumnes que defineixen la persona o el seu caràcter a través del seu aspecte extern. I ens podem aventurar a dir que en té molta més en relació als pares d'aquests alumnes que poden encasellar en un primer moment el tarannà del mestre a través de la seva primera impressió. El mateix li pot passar al mestre configurant l'alumne en unes determinades condicions socials, educatives.. a través de la primera impressió que li han fet els pares pel seu aspecte. De totes maneres, haurien de ser impressions de poca durada, perquè són fàcilment salvables al superposar-se altres elements comunicatius que tenen més força.

3.3.5. Mímica, gestualitat i expressió facial

En aquest camp entren els moviments expressius de les mans, braços, cames, tronc cap i cara. A diferència de l'expressió facial i de l'intercanvi de mirades, aquests moviments no es fan d'una manera tan conscientment controlada i comunicativa.

En el desplegament de moviments se'n poden distingir uns de clarament controlats i amb una clara funcionalitat (aixecar el braç per aturar un taxi, o a classe quan aixequem el palmell per indicar un moment d'espera) i d'altres més inconscients que són els que de forma no planificada acompanyen les nostres expressions o afavoreixen l'intercanvi. A l'aula hi ha múltiples gestos que substitueixen l'expressió verbal: per indicar silenci (dit als llavis, o mà a les orelles), per indicar que s'acaba el temps (palms perpendiculars, assenyalant el canell o el rellotge de paret), per mostrar enuig (les mans a la cintura), per indicar temps de d'espera (braços creuats).

Segons Argyle, citat per Heinemann, els aspectes comunicatius en la interacció directa estan condicionats per aquests cinc factors:

1. convencions culturals;
2. actitud recíproca dels comunicants;
 1. diferències d'estatus afectius, o divisió de rols;
 2. estats emocionals de l'individu;
 3. aspectes de la personalitat.

El cap i les mans són les parts més visibles i significatives del moviment corporal. Els moviments de les mans serveixen, d'una banda a la il·lustració i acompanyament de manifestacions lingüístiques i, per altra, a l'expressió d'estats emocionals, com alegria, nerviosisme o por. També els moviments del cap, a pesar de les seves limitacions (inclinat, sacsejar, elevar, enfonsar, desviar als costats, endavant i endarrera) són capaços de complir un ampli ventall de funcions comunicatives.

La cara és la part del cos més expressiva. En Sebastià Serrano (1999) fa esment de la gran importància que ha tingut la ductilitat de la cara, la flexibilitat de la seva musculatura i les seves possibilitats comunicatives per a la conquesta del llenguatge. Amb l'expressió de la cara podem adonar-nos de si l'intercanvi comunicatiu provoca plaer o rebuig, si es manté l'atenció, si ja es vol finalitzar o si hi ha activació de l'acte comunicatiu.

També és cert que acostumem a identificar determinats estats emocionals amb determinades expressions facials: felicitat, sorpresa, por, tristesa, còlera, disgust, interès, etc.

A l'aula podem detectar determinats estats anímics, que ens poden ajudar a ajustar les intervencions, a continuar o finalitzar una tasca. També ens ajuden a obtenir informació sobre el grau de comprensió que van assolint els alumnes. A través de la cara podem esbrinar el grau d'atenció o de disposició per a l'acció.

Al mateix temps, els alumnes poden reconèixer en l'expressió facial del professor com aquest valora una determinada intervenció, un fet o un treball.

3.3.6. Direcció de la vista. Intercanvi de mirades

L'intercanvi de mirades o contacte visual té una funció important en la comunicació interrelacional i en la regulació d'actuacions i processos comunicatius. I a l'aula, en un procés de creixement educatiu, la mirada del mestre i el contacte visual té una importància decisiva. Quan el mestre parla a tota la classe, haurà d'intentar mirar cada un dels alumnes, establint unes relacions personals específiques. A través de la mirada, establim relacions personals individualitzades.

Segons Heinneman (1979) Un contacte visual tan pot ser un bon inici per a una interacció comunicativa, com pot transmetre un rebuig o un desafiament (quan dues persones es miren de "fit a fit", mesurant les seves forces) per reafirmar jerarquies de domini.

Sembla ser que les persones amb gran tendència a la sociabilitat i amb forta tendència a les relacions interpersonals i afectives intercanvien en la interacció més mirades que les persones sense aquestes propietats. En aquest sentit s'han demostrat diferències notables entre homes i dones, essent les dones les que miren més sovint al seu interlocutor, ja que, en general, es preocupen més de les relacions afectives.

També es pot comprovar la interdependència entre la freqüència i durada del contacte visual i el grau d'intimitat o d'afectivitat de les relacions. La mirada té tal poder que quan el contingut d'un tema ens incomoda o hem de respondre preguntes que ens provoquen vergonya, apartem la mirada, a fi d'amortiguar l'impacte del sentiment que ens invadeix.

Kendon, citat per Heinemann (1979), va comprovar que mitjançant el contacte de la mirada (juntament amb l'expressió de la cara) es produeix la realimentació necessària en el procés comunicatiu. Amb la mirada donem a entendre si ja acabem la nostra locució, si esperem que incii el torn l'altre o si volem donar per acabada la conversa (tot abaixant les parpelles). També va comprovar que quan els comunicants porten ulleres fosques es multipliquen les interrupcions i pauses, ja que s'impedeix el contacte de mirades.

3.3.7. Sincronització temporal de la parla

Cal tenir present, també, la rapidesa amb la que parlen els interlocutors (tempo de la parla); quant temps utilitza un dialogant en la conversa (duració de la parla); el temps que calla (pausa); el temps que inverteix abans de respondre a una pregunta (temps de latència); i com es regula la distribució de rols entre els parlants (sincronització).

S'ha comprovat la connexió entre les variacions d'adaptació al temps i la propietats de la personalitat del parlant. Ramsay, citat per Heinemann, va descobrir que els parlants extavertits parlen durant major temps sense interrupcions i amb menys pauses que els introvertits.

La distribució de rols de la parla pot ser una manifestació del tipus d'estructura relacional en l'ensenyament, tant en relació entre mestre alumnes com dels alumnes entre sí. El temps i la quantitat de torns de paraules ens pot donar informació sobre qui manté posicions dominants a l'aula.

I Heinemann (1979) també ens dóna a conèixer les set categories investigades per Cook sobre les interrupcions en la continuïtat de la parla, organitzades des de les més freqüents a les que menys:

- . "Oh", "ah", "emm"
- . canvis de frase
- . repeticions
- . quequeigs
- . elisions
- . frases incompletes
- . equivocacions
- . insercions de sons incorrectes

3.3.8. To emocional: manera de parlar i qualitat de veu

Hi ha unes característiques estables de la veu d'un parlant, fixades pel sexe, edat i constitució física i n'hi ha d'altres que tenen a veure amb oscil·lacions fòniques: altura tonal o registre, intensitat, amplitud de veu (volum) i timbre.

En el camp de la tipologia psicològica, s'ha portat a coordinar certes característiques fòniques amb determinats tipus caracterològics i de personalitat.

Escriu Scherer, citat per Heinemann, "A les persones de veu aguda, penetrant i aspre se'ls hi assigna una bona dosi de prepotència i extraversió, mentre que les veus càlides i suaus s'interpreten com indicatives d'una disposició amable"

A les aules, els mestres acostumen a utilitzar registres de parla diferenciats segons si s'adrecen a infants d'educació infantil, de cicle inicial i de cicle superior. Per exemple, les mestres parvulistes acostumen a exagerar l'entonació, fan una enunciació curosa, amb frases més curtes i repeticions freqüents. Tan és així, que podríem endevinar si una mestra ha estat un temps a educació infantil o no atenent al seu registre, encara que en aquest moment estigui a segon cicle de primària.

3.3.9. Pronunciació i accent. Defectes de la parla.

Un altre element que ressalta en la manera de parlar és el dialecte o accent del parlant. Donen pistes sobre l'origen geogràfic, de l'estatus social o l'educació del parlant.

També imprimeixen caràcter aquells defectes de parla, com arrossegat les erres, o no pronunciar bé les síl·labes travades, que dificulten sovint l'atenció de l'oient, i fan que, si no s'està habituat, es presti més atenció al defecte que al contingut de la conversa.

L'escola és un lloc apropiat per saber respectar aquestes variacions de la parla, ja que en determinats moments històrics han pogut ser utilitzades per crear diferències d'estatus, prejudicis socials o, fins i tot, fòbies racistes.

3.3.10. Formes de manifestació, registre

Un mateix subjecte té discursos diferents segons quines siguin les situacions a les que estigui sotmès. Hi ha unes característiques que formen part de les maneres de ser individuals, mentre que altres formen part, i de manera col·lectiva, a les pressions exteriors. Aquí podríem esmentar el registre com l'adaptació funcional als factors que caracteritzen la situació comunicativa, com ara el nivell de formalitat, el tema del qual es parla, etc.

El sentit de l'humor, per exemple, més que a certes formes de raciocini, depèn més d'estratègies personals. El dramatisme i l'autocentrament caracteritzen la reacció d'individus que se senten aïllats del grup i relativament insensibles a l'entorn mentre que d'altres, tot i patir, s'esforcen en racionalitzar i posar distància al seu mal estar a través del seu discurs.

A l'escola, els components de la personalitat són constantment neutralitzats per la pertinença al grup i per la responsabilitat donada, de manera que s'intenta que la subjectivitat vagi donant pas a l'objectivitat, que es depassi la individualitat per representar més el discurs del grup.

3.3.11. Estructures lingüístiques i discursives

Les diverses disciplines escolars permeten de treballar dins l'aula totes les conductes discursives. El mestre pot proposar de produir col·lectivament una exposició, o construir una notícia; els alumnes poden proposar la realització d'una notícia o una petita obra

de teatre; els alumnes més petits poden demanar l'escolta de contes que poden estar oferint els més grans; una parella de nens pot sol·licitar una entrevista per passar-la a la revista de l'escola. Els debats, les justificacions, les argumentacions, .. són conductes discursives que es produeixen a les aules constantment i de manera intercalada.

El grup francès Groupe Oral-Crétéil (fa la següent classificació de les estructures del text, en funció de les conductes discursives.

LES CONDUCTES DISCURSIVES

Tradicionalment, es distingeixen les funcions següents en les produccions orals:

- Narrar
- Descriure, denominar
- Explicar, informar, exposar, explicitar
- Prescriure
- Argumentar: convèncer, refutar, justificar
- Interrogar, qüestionar

Aquestes conductes discursives, també anomenades habilitats cognitivolingüístiques les definirem a continuació seguint les pautes del grup Oral-Crétéil i d'altres definicions d'altres autors recollits en el llibre "Parlar i escriure per aprendre" de Jaume Jorba i altres.

narrar

Narrar és produir un discurs centrat en un desenvolupament cronològic que ja ha finalitzat. Segons J.M Adam, és inscriure uns fets en una successió, a la vegada temporal i causal.

L'estructura narrativa és la més estudiada a l'escola.

descriure

Descriure és produir un discurs on els elements no estan disposats en ordre causal, sinó que són més aviat estàtics. S'elabora produint proposicions o enunciats que enumerin qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu. El lèxic juga un paper important.

explicar, informar, exposar

Es pot dir que la finalitat del discurs explicatiu és la de fer comprendre alguna cosa a algú, ensenyar-li els lligams de causa-efecte que hi ha entre els fets, mostrant-los de manera ordenada a fi de completar una informació. Però també pot ser el discurs que respon a les qüestions de per què? per quins motius? amb quines conseqüències? , que estableix relacions entre les raons o arguments, a més de declarar el propi pensament. La intenció és modificar un estat de coneixement (hi ha d'haver explícitament raons causals).

El que és innegable és que en els discurs explicatiu l'emissor sap i domina el tema mentre que el seu interlocutor no sap o se suposa que no domina el tema.

prescriure

La finalitat del discurs prescriptiu és la de fer executar una tasca o acció. L'organització de la proposta està dictada per la lògica de la successió d'accions a complir. Normalment està format per proposicions destinades a ordenar, distribuir, situar en un espai.

És molt utilitzat pel mestre a l'aula per organitzar i gestionar el grup.

argumentativa: convèncer, refutar, justificar

La finalitat del discurs argumentatiu és la de convèncer als interlocutors i que aquests reemplaçin unes creences per unes altres; compartir un sistema de valors, una opinió. Quan justifiquem solem respondre a les qüestions de "per què afirmes això?" o "per què ho has fet així?"

És un discurs fet en base a les raons i els arguments. Estableix relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar el valor epistèmic des del punt de vista del destinatari.

Segons C.G-Debanco tota argumentació es pot descriure a partir de operacions fonamentals : afirmar tesis o arguments ; justificar un punt de vista que s vol defensar ; refutar altres punts de vista possibles sobre la qüestió; ceder en certs punts per defensar millor el propi.

És inherent a aquest tipus de discurs examinar l'acceptabilitat de les raons o arguments.

qüestionar, interrogar

La finalitat del diàleg i del qüestionament és adquirir més informació, comprovar la que sap l'altre, exposar els propis dubtes o provocar un conflicte en el saber o les creences de l'altre.

Veurem com no tots els textos discursius es dominen per un igual. Mentre que un infant pot estar molt familiaritzat amb la narració perquè té un hàbit familiar que li facilita el contacte, en podem trobar un altre amb facilitat per establir contactes a través de les interrogacions i per saber indagar sobre els pensaments de companys i adults.

Com ja s'exposarà més endavant és molt interessant el desenvolupament d'aquest tipus de conducta a l'aula ja que permet avançar i créixer en el coneixement

4. EL LLENGUATGE EN EL MARC EDUCATIU

Segons l'informe Delors hi ha quatre principis bàsics en l'ensenyament que haurien de passar a ser els fonaments o els pilars de l'educació: aprendre a conèixer (a aprendre); aprendre a ser; aprendre a fer; aprendre a conviure junts.

Per a la construcció i desenvolupament d'aquests pilars, que haurien de dirigir els objectius de l'educació, el llenguatge hi té un paper fonamental. En els següents apartats faig una aproximació de la relació entre el llenguatge i el pensament i el raonament; entre el llenguatge i l'aprenentatge i el coneixement; entre el llenguatge i el saber fer; entre el llenguatge i la regulació de la convivència i resolució de conflictes; i finalment, una petita reflexió sobre la construcció del llenguatge interior que facilitarà el desenvolupament de les anteriors.

4.1. Font i eina d'expressió, pensament i raonament: aprendre a conèixer

En una conversa, en una classe de matemàtiques, en una aula de 4t, la mestra comenta amb els seus alumnes:

- De problemes n'hi ha de molts tipus, no tenen perquè ser exclusivament matemàtics
- No - diu una nena- Quan el meu germà em pren les joguines, també és un problema
- Ja! i quan la meva mare em diu que no m'he fet bé el llit bé, també -diu un nen.
- Jo crec que es pot dir que són problemes totes aquelles situacions que tenen solució- diu l'Ivan.
- Ah, sí? – diu la mestra -i tot allò que no té solució?
- Doncs ja no és un problema, és una catàstrofe- conclou l'Ivan.

Per aprendre, ningú s'estalvia de bellugar-se entre interrogants i situacions difícils de comprendre i de respondre. Forma part de la vida humana la capacitat de pensar, de decidir i de ser lliures. El nen de l'exemple, l'Ivan, sap que els problemes no només són matemàtics, i sap que el problema està vinculat al seu context i, per tant, pensa que el context pot aportar solucions als problemes i conflictes. Aprendre a viure amb el conflicte, és també aprendre a saber-lo determinar, a saber-lo encaixar en lloc just, a saber buscar raons i planificar accions per a donar-li solució. Contràriament a això, si ens deixem envair pel problema, ens abandonem a la catàstrofe i deixem de ser protagonistes dels nostres actes.

L'escola no pot oblidar que les capacitats de raonament i pensament s'han de treballar i posar en joc per desenvolupar-les. Que per aprendre a aprendre els nens i nenes han de poder activar les capacitats i habilitats de pensament i raonament que conformen la intel·ligència.

Nickerson, Perkins i Smith ofereixen la següent llista de capacitats no com una resposta completa a què és la intel·ligència sinó com un ventall representatiu de les capacitats més bàsiques:

- classificar patrons
- modificar adaptativament la conducta: aprendre
- raonament deductiu
- raonament inductiu: generalitzar
- desenvolupar i utilitzar models conceptuals
- entendre

Estic convençuda que tots coincidiríem que una de les metes primordials de l'educació hauria de ser la d'ensenyar a pensar als alumnes. També coincidiríem en que no sempre ho tenim prou present o no sempre ho podem mantenir. Les pressions externes de cara a assolir una bateria de coneixements que no sempre sedimenten de manera significativa; les proves que van dirigides a avaluar unes competències bàsiques que no necessàriament inclouen el raonament, la deducció o la relació d'habilitats; la distribució d'uns horaris escapçats i compartimentats que no ofereixen la possibilitat de donar el temps que requereix un procés de pensament, de reflexió i d'intercanvi, són condicionants que suposen per als mestres l'eterna contradicció d'haver de triar constantment cap a on dirigim la nostra actuació, tenint

en compte que aquesta també té molt a veure en la nostra concepció de com s'aprèn.

Continuen dient els autors esmentats, que hi ha motius per pensar que les habilitats de pensament són avui dia més decisives que en èpoques anteriors. El món s'ha fet molt més complex i tenim reptes constantment. Per a aquests desafiaments no només hem de disposar d'uns coneixements considerables, sinó també d'una manera d'aplicar-los o usar-los amb eficàcia.

Un dels grans efectes que la tecnologia exerceix sobre nosaltres és la d'incrementar el nostre grau de "llibertat" individual: ràpides comunicacions, viatges fàcils, informació momentània, comoditat electrodomèstica... Però aquestes opcions impliquen el pes de prendre decisions i conviure amb elles, i la capacitat de triar adequadament està en relació directa amb la capacitat de visionar totes les alternatives i de preveure les conseqüències de la nostra decisió.

Bruner (1996) enumera els factors següents com característiques de la naturalesa del creixement intel·lectual:

- a. Independència creixent de la resposta enfront al caràcter immediat dels estímuls.
- b. Internalització dels fets en un "sistema d'emmagatzemament" que es correspon a l'entorn.
- c. El creixement intel·lectual implica una capacitat creixent per a dir-se a sí mateix i als altres, mitjançant llenguatge i símbols, el que un ha fet i el que va a fer.
- d. El desenvolupament intel·lectual descansa en una interacció sistemàtica i contingent entre un tutor i un aprenent, en la qual, el primer, que disposa d'un seguit d'estratègies, tècniques i coneixements, ensenya al segon grup.
- e. L'ensenyament va afavorit per aquest mitjà que és el llenguatge, que acaba sent no només l'eina d'intercanvi sinó també l'instrument que l'aprenent pot utilitzar per a posar ordre en el seu entorn.
- f. El desenvolupament intel·lectual està assenyalat per a una capacitat cada cop major de fer front simultàniament a diverses alternatives, per atendre a diverses seqüències durant el mateix període de temps, i per assignar els temps i l'atenció de manera adequada a les demandes múltiples.

Tot i que aquests últims anys han sortit al mercat molts materials en format de fitxes a fi de desenvolupar la intel·ligència i les estratègies de pensament dels nens en edat escolar, cap el dubte de pensar si són prou eficaços i si després els serveix per aplicar-les a la seva actuació quotidiana. És a dir, fins a quin punt un seguit d'exercicis proposats de forma externa pren caràcter d'hàbit i s'integra en situacions reals impregnades d'emocions, d'estímuls i d'interessos personals.

Quan analitzem aquests factors que ens enumera Bruner, és fàcil fer correspondències amb infinitat de situacions escolars que es poden observar, aprofitar i rendibilitzar per a aquest fi.

Per a que es produeixin situacions reals de construcció guiada del coneixement i de creixement intel·lectual en centres educatius, Mercer argumenta que s'han de complir tres condicions estretament vinculades entre sí:

1. Explicar com s'utilitza el llenguatge per crear una comprensió i un coneixement conjunts.

2. Explicar com unes persones ajuden a altres persones a aprendre.
3. Donar importància a la naturalesa de l'educació formal i als seus objectius específics

El llenguatge és l'instrument per excel·lència que permet realitzar una activitat intel·lectual conjunta. L'escola és un espai on cada dia usem el llenguatge per pensar i actuar col·lectivament. Si comprenem millor com utilitzar-lo, posant en joc els nostres recursos intel·lectuals, podrem donar-li aplicacions útils i pràctiques.

Els que mantenim pràctiques conversacionals a l'aula coincidirem amb Mercer que els recursos mentals de dos o més persones que col·laboren poden aconseguir més que la suma de les seves aportacions individuals.

I no podem oblidar l'aportació que fa el mateix autor sobre la riquesa del llenguatge i al mateix temps de les seves imprecisions: "el llenguatge no s'ha dissenyat com un mitjà per transmetre idees d'una forma precisa i inalterada d'un cervell a l'altre. Per això ens veiem involucrats, sovint, en malentesos provocats per una mala interpretació o per un excés d'inferències entorn al que l'altra ens està dient".

Les variacions en les interpretacions, però, no sempre són malentesos sinó que les variacions de la comprensió es poden diversificar davant d'idees complexes i interessants. Per això és important saber interrogar, reformular, per indagar més en les idees dels altres a fi de confrontar i ajustar les diferents comprensions.

Cada cop que parlem o dialoguem en grup participem d'un procés de col·laboració en el que es negocien significats i mobilitzem coneixements comuns.

I, finalment, recordar l'aportació de Vigotsky, que determina que el llenguatge compleix una doble funció. La funció de ser un instrument de comunicació o instrument cultural i l'usem per compartir i desenvolupar conjuntament el coneixement –"la cultura"- que permet l'existència i la continuïtat de la vida social humana organitzada. I, també, la de ser un instrument psicològic per organitzar els nostres pensaments individuals i per raonar, planificar i revisar les nostres accions.

A l'escola han de tenir cabuda les dues.

4.2. Vinculació amb les emocions: aprendre a ser

No es pot comunicar ni, per tant, ensenyar sense sentir passió per allò que es comunica.

Alberto Manguel

No me'n puc estar de copiar literalment una descripció que fa Olga Guirao en el seu llibre "Adversarios admirables" sobre la importància de les emocions a l'hora de comunicar, de pensar i d'aprendre. El coneixement esdevindrà apassionant si hi ha polsims d'emoció, si hi deixen rastres els sentiments, si està connectat amb l'experiència, en resum si està pensat "amb la vida".

"Se da la circunstancia de que yo tuve un profesor de matemáticas –hace ya tanto- que citando a Unamuno, solía quejarse de que sólo pensábamos con el órgano de pensar. "Hay que pensar con todo el cuerpo y con toda el alma", decía, "hay que pensar con la vida". Nunca llegué a saber –y muy probablemente ya no tenga la oportunidad de saberlo- si pensar con la vida ayuda a resolver un sencillo problema de matemáticas, pero hoy, casi cuarenta años después, estoy persuadido de que no hay ninguna forma de conocimiento profundo que no sea al mismo tiempo una

emoción. Por esa causa algunos buenos libros desbordantes de lucidez y sabiduría pueden pasarnos desapercibidos durante años, hasta que un día, en el transcurso de este refluir continuo de marismas sentimentales, un detalle, una frase, consigue conmovernos y, como por arte de magia, las páginas tantas veces hojeadas y leídas se llenan de una luminosidad inaudita y arraigan en ese territorio de la conciencia que se extiende más allá de la comprensión fría de las ideas; lo que equivale a decir que saber y sentir son una misma cosa, de manera que, si fuera necesario para mantener viva la sensibilidad, sería preferible, incluso, olvidarlo todo”.

Aquests dos autors, que no són pedagogs, sinó que provenen del món de la literatura, ens deixen bastant clar que no hi ha experiències de coneixement ni de pensament sense experiències personals i emocionals. L'exigència per l'adquisició de coneixements, sovint, ha desdibuixat el paper de les emocions en la formació de la persona, dels infants i joves. Les relacions, les emocions i el coneixement són tres elements inseparables en qualsevol context comunicatiu.

Es parteix que cal conèixer i assumir personalment les dimensions emocionals si es pretén afrontar la pròpia vida i les situacions que es produeixen d'una forma positiva i satisfactòria. S'han d'assumir individualment, però es considera que l'intercanvi en grup afavoreix i incrementa el progrés de cada membre. Educar les emocions en íntima connexió amb el pensament i l'acció és la finalitat de tot procés.

Greenspan(1998), citat per Josepa Gómez, defineix la relació entre intel·ligència i educació emocional:

“A diferència de les nocions clàssiques, la intel·ligència no prové de l'estimulació cognitiva sinó que conjuntament amb la moralitat, l'empatia i l'autoreflexió té els seus orígens en experiències emocionals molt específiques des del moment de néixer”

L'eina per excel·lència que connecta aquestes experiències de coneixement i les emocionals és el llenguatge tant verbal com no verbal.

Però aquí també hi ha una altra vessant en que el llenguatge esdevé imprescindible, i és en la seva força com a traductor i regulador d'emocions. Els sentiments i les emocions, sovint, formen una amalgama que ens desconcerten, ens deixen sense control, que ens invadeixen. El llenguatge és el que pot desgranar-los, analitzar-los, comprendre'ls, preveure'ls i establir ponts entre aquests sentiments i emocions i la raó. Últimament, han sortit programes i estudis sobre com avançar en l'educació emocional dels infants. Des que els neurolingüistes van comprovar que els circuits cerebrals que controlen els aprenentatges cognitius i els emocionals no són coincidents, es va qüestionar el concepte d'intel·ligència i els tests que la valoraven. Amb el descobriment apareix el concepte d'intel·ligència emocional i de les habilitats que la componen.

David Goleman amb el seu llibre “La Inteligencia Emocional” ha fet una gran aportació sobre quines són les emocions bàsiques que trasbalsen i motiven la humanitat des de la seva aparició. Tot i que són moltes les emocions que condicionen el comportament dels homes, en fa una categorització amb cinc de fonamentals:

1. Conèixer les pròpies emocions
2. Saber manejar les pròpies emocions
3. Saber-se automotivar
4. Reconèixer les emocions dels altres: empatia
5. Establir relacions

D'aquestes cinc emocions bàsiques se'n deriven un seguit d'habilitats i que agrupo en el següent quadre:

Emocions bàsiques	Habilitats principals que se'n deriven
Conèixer les pròpies emocions	<ul style="list-style-type: none"> → La consciència de les pròpies emocions → L'avaluació de la realitat confrontant les emocions amb dades objectives
Saber manejar les pròpies emocions	<ul style="list-style-type: none"> → L'assertivitat: capacitat de saber-les expressar → La tolerància a l'estrés → El control d'impulsos: retardar les respostes
Saber-se automotivar	<ul style="list-style-type: none"> → L'autoconsideració: pròpia acceptació → L'autoactualització de les pròpies capacitats o potencials → L'optimisme: capacitat de generar idees positives.
Reconèixer les emocions dels altres: empatia	<ul style="list-style-type: none"> → La responsabilitat social: cooperació amb les normes → La solució de problemes → La flexibilitat: capacitat d'adaptar-nos a entorns diferents i, alhora, variants
Establir relacions	<ul style="list-style-type: none"> → La Independència: capacitat per no dependre dels altres → Les relacions interpersonals → La felicitat: capacitat de gaudir de nosaltres mateixos i dels altres

Quadre nº2: Emocions i habilitats

El llenguatge és un bon instrument per a descriure les emocions, per ajudar a identificar-les, per saber-les expressar i compartir. Al mateix temps, les emocions donen força al llenguatge, l'enriqueixen amb un ventall ampli de matissos.

4.3. Construcció del saber i del saber-fer col·lectivament

En la vida cotidiana solemos contrastar el “simple hablar” con “actuar”, pero algunas de las cosas más importantes que nos pasan o que hacemos que pasen son consecuencia de emplear el instrumento del lenguaje. Se han terminado guerras, arruinado carreras y roto corazones por algo que se ha escrito o dicho.

Neil Mercer

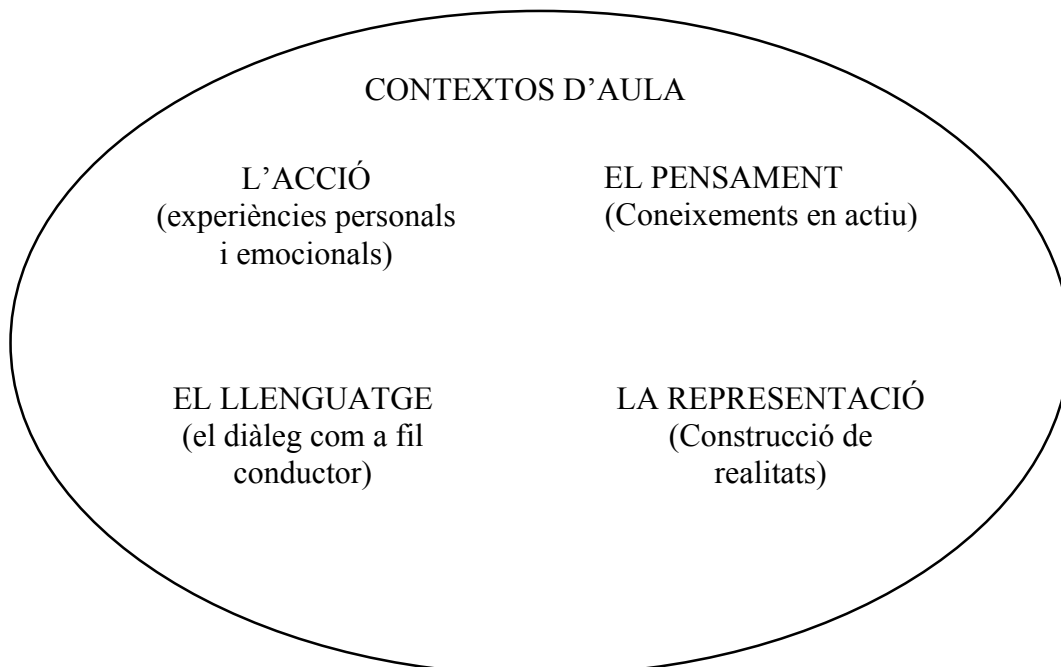
L'acció rica acompanyada de propòsits complexes, amb la possibilitat de ser compartida i que, alhora, permeti l'expressió dels sabers individuals, deixa una empremta duradora en el terreny de les emocions i en el del pensament.

També és evident que el llenguatge és un vehiculador potent d'aquest pensament. És un sistema semiòtic indispensable per a organitzar les idees, per projectar-les, per compartir-les. I, alhora que és també una eina de representació, ens ofereix la possibilitat de representar el món de moltes altres maneres, d'afegir volum, estètica i reversibilitat a la linealitat en l'espai i en el temps del llenguatge.

Però, és clar, per a que aquest circuit es doni de forma interactiva i constant, no hem d'oblidar que el context és el motor que propiciarà que aquest circuit es posi en marxa.

Els contextos, en una aula, són totes aquelles situacions que es produeixen i que els mestres i els alumnes aprofiten intencionadament per a provocar l'intercanvi, la promoció del raonament, l'argumentació d'acords i la presa de decisions.

Amb aquest quadre relaciono aquests cinc elements, que en combinació constant, desemboquen en aquesta aventura que és la d'anar construint el saber de forma compartida.



Quadre nº 3: La construcció del saber en contextos d'aula

La construcció de significats a l'aula es produeix mitjançant les paraules que es diuen, les idees que s'expressen, els diagrames que es dibuixen, les accions que acompanyen, els experiments que es realitzen, els esquemes que van creixent amb l'aportació de tots, les imatges que ofereixen un suport visual. És el resultat d'un

procés dinàmic en el qual totes les accions són socialment compartides i en el qual hi ha una construcció conjunta entre el professorat i l'alumnat.

En el context d'aula no només usem el llenguatge per possibilitar el pensament conjunt sobre un problema, sinó que el llenguatge mateix també pot provocar un problema a resoldre.

Amb el llenguatge no només informem, sinó que prometem, acusem, defensem, mentim, neguem, ordenem, persuadim... amb totes les conseqüències que quedaran posteriorment reflectides en l'acció o en la actuació.

El llenguatge vincula el pensament individual amb recursos col·lectius de coneixement i amb procediments per actuar. No aprenem a utilitzar el llenguatge en abstracte: aprenem a utilitzar-lo unit a la vida intel·lectual i activa d'unes comunitats concretes.

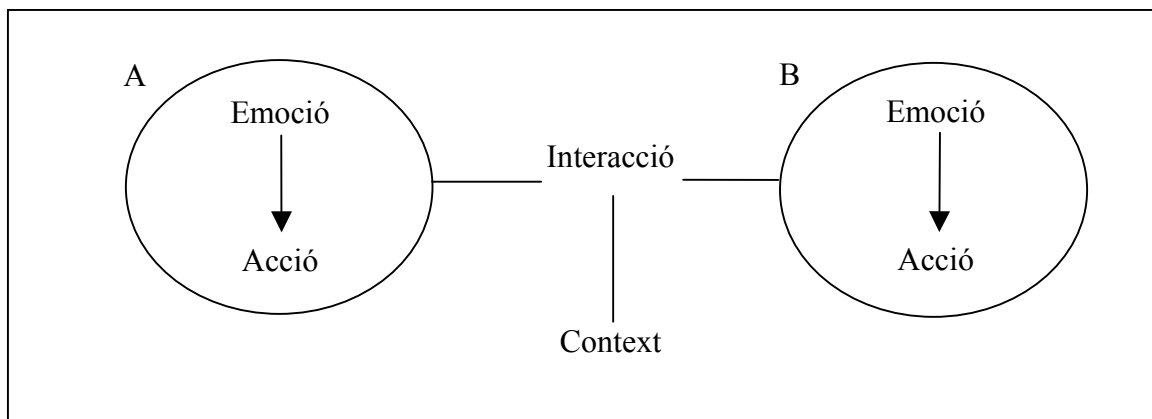
Quan en una aula, uns alumnes, estan realitzant un mural, van posant en comú els seus coneixements i aprenen a categoritzar-los, van aprenent a usar els estris: tisores, paper, fotografies, dibuixos, text; i, al mateix temps, utilitzen el llenguatge per anar planificant les intencions, distribuint l'espai i controlant el temps.

4.4. Aprendre a conviure i a resoldre conflictes

Sempre que s'actua es produeix una reacció.

Quan l'actuació és col·lectiva, la reacció pren dimensions més amples i més complexes, ja que es posen en joc un seguit d'emocions i sentiments que impregnen l'acció i els participants. De manera implícita o explicitada, les ànsies de control i de poder, la necessitat d'ocupar un lloc entre els altres, les pors...etc, condicionen les interaccions i, per tant, el resultat final d'una proposta o d'un projecte col·lectiu.

Molts dels conflictes a l'escola venen pel control de la relació: tant si parlem de l'aula com si parlem dels claustres.



Quadre nº 4: La interacció i les emocions

Les relacions tenen a veure amb el context i els rols que s'estableixen.

L'escola és un espai on resulta inevitable entendre's, "estem obligats a entendre'ns". Per tant, clarificar contextos ajuda a posicionar-se.

Alhora, quan més clars siguin la comunicació i els nivells de verbalització, més ajudaran a clarificar i definir els contextos i els rols, aconseguint fer més previsibles les reaccions. Més endavant, a l'apartat 5 "L'aula: un context comunicatiu", faig referència a aquests contextos que propicien i afavoreixen el bon clima d'acció i circulació de les

emocions i els sabers.

Però no podem oblidar que per molt que vulguem preveure les reaccions, els conflictes són inevitables. I més en un gran col·lectiu com és l'escola en la que en un espai relativament reduït han de conviure moltes hores molts nens i nenes en plena eferescència i evolució.

Aprendre a resoldre conflictes i aprendre a buscar alternatives i solucions serà un dels aprenentatges que poden incidir en l'evolució de la persona i del grup. En definitiva serà un aprenentatge clau per a possibilitar la convivència, i fer-ne d'aquesta, un element ric, dinàmic i enriquidor.

4.5. Construcció del llenguatge interior

L. Saphiro, autor de "La inteligencia emocional de los niños" (1997), ens recorda que, a diferència de qualsevol altre animal de la terra, els éssers humans tenen capacitat de parlar-se a sí mateixos i mantenir diàlegs interns. Però a l'estudiar la forma en que els nostres pensaments influeixen en els nostres sentiments i comportaments, els investigadors van descobrir la gran varietat de recursos que els nens per parlar-se internament.

El mateix autor ens defineix les cinc etapes de llenguatge que travessen els infants per parlar-se a sí mateixos: Al començament es pot descriure com un discurs privat, com una mena d'entreteniment personal, repetint paraules o rimes. En una segona etapa, el discurs s'adreça a l'exterior, és fàcil escoltar nen petits descrivint les seves accions com si tinguessin algú a la seva habitació. A l'edat de cinc o sis anys la majoria de nens desenvolupen un discurs d'autoorientació i se'ls pot escoltar fent-se preguntes i guiant-se a través d'un discurs d'acció. A la quarta etapa, aquest discurs d'autoorientació es converteix en un discurs internalitzat, on descriuen els seus propis pensaments. A la cinquena etapa, el discurs és totalment silenciós a pesar que tenen un petit moviment subvocal mentre pensen.

Els psicoterapeutes han desobert que alguns nens no utilitzen pensaments interns per ajudar-se a enfrontar els problemes. O bé són impulsius i no pensen mai abans d'actuar o bé no saben controlar els pensaments que són excessivament imprecisos, contradictoris.. de manera que no els ajuda a actuar.

Molts terapeutes promouen el mètode de parlar-se a sí mateixos com una forma d'aprendre noves conductes. Alguns programes utilitzen l'autoentrenament per ensenyar els nens a planificar amb anticipació i controlar les conductes impulsives. També ensenyen als nens a parlar-se a sí mateixos a fi d'afrontar problemes estressants i reduir l'angoixa.

Encara que la tècnica sembli simplista, hi ha molta gent gran que abans de posar-se a prova es repeteix sovint paraules tranquil·litzadores envers ells mateix.

Els nens poden aprendre aquesta resposta inhibidora a fi que en una situació particular, com l'angoixa davant d'una prova, iniciï un diàleg intern.

Aquesta proposta és interessant i l'hem posada en pràctica en algunes situacions amb nens i nenes de 6è que havien de controlar els nervis abans de fer una exposició oral. O bé ajudar a la internalització d'un hàbit durant una assemblea de classe.

Tampoc no podem obviar la influència que té la conversa externa en el pensament intern. La confrontació d'idees i el dubte sobre afirmacions categòriques, ens porten a conflictes cognitius i a contradiccions en el comportament que porten necessàriament a un augment del pensament reversible, del pensament alternatiu i a la internalització de noves idees.

**PART II: REFLEXIONS TEÒRIQUES I PRÀCTIQUES EN EL
MARC DEL CONTEXT ESCOLAR**

5. L'AULA: UN CONTEXT COMUNICATIU

“Amb el llenguatge no diem la realitat
amb el llenguatge construïm la realitat”

Aquesta reflexió, que l'he sentit a dir sovint a en Juli Palou, resulta molt apropiada per encapçalar aquest apartat.

5.1. L'aula com a context comunicatiu

Quan a l'apartat 3.1. en S. Serrano parla del paper de la comunicació en la cohesió i evolució dels grups en general, porta a pensar en l'aula com un grup que necessita de la cohesió per poder evolucionar i créixer tant col·lectiva com individualment. Un grup classe, pel sol fet de ser-ho, no té perquè ser un espai comunicatiu. Segons com s'organitzi, es gestioni o es concebi pot ser una suma d'individualitats poc comunicades que no arribin a consolidar-se com a grup.

Diu Josepa Gómez en el seu llibre “El llenguatge i les emocions” :

“L'escola hauria de propiciar un treball basat en els interessos dels infants, que sigui diversificat i no homogeni, hauria de propiciar la comunicació d'aquest treball i donar molta importància a la creativitat en un clima de seguretat, de llibertat, de respecte per les produccions i pels diferents criteris a fi d'educar els infants en la capacitat de qüestionar-se el món en el qual viuen, de ser receptius, amb desig de provar i d'experimentar sense por a equivococr-se, pensant que l'error és també un pas necessari per a l'aprenentatge. Quan parlem d'aprenentatge significatiu i integrat ens referim a l'aprenentatge que té en compte la relació i la connexió entre l'escola i la vida. Tenir en compte l'infant com un interlocutor actiu que aporta la seva identitat, la seva història, els seus sabers, els seus llenguatges, en definitiva, la seva vida”

Per a que això es produeixi i l'aula esdevingui, realment, un espai d'interacció pot ser interessant fer una reflexió sobre el tema, desglossant els elements que crec poden sustentar les bases d'un espai interactiu:

La vinculació amb el grup

En arribar a l'escola és important que els infants trobin signes d'identitat propis, així mateix possibilitarem activitats que propiciïn el coneixement de l'entorn pròxim: els membres del grup, els altres grups, els adults de l'escola, les dependències... ja que aquests coneixements donen seguretat i van afirmant el sentiment de pertinença a un altre grup social, diferent del familiar, que és l'escola.

Elements que afavoreixen la cohesió d'un grup:

- Una bona acollida d'entrada
- Donar oportunitats per a que tots els nens i nens puguin trobar el seu rol dins l'aula.
- Resoldre a temps els conflictes que es produeixin en la relació entre companys
- Mantenir una bona relació amb les famílies, propiciant que els pares se sentin implicats i reconeguts en el procés educatiu.

Tenint en compte aquest enfoc, les activitats quotidianes es coloren amb uns tints de regularitat, de familiaritat i d'afectivitat que són crucials a l'hora de compartir.

Esdevenir protagonistes de la vida escolar

- Donar oportunitats per intervenir en l'organització de l'aula i en l'aportació d'idees
- Oferir estratègies per a que esdevinguin protagonistes dels propis aprenentatges

- Reunions amb alumnes: de classe, de dues classes paral·leles, en el Consell de Delegats...

A tall d'exemple extrec un fragment de **la transcripció n° 6** (no transcrita amb el codi de l'oral)

En Tirso i la Maria, que són els delegats de la classe de 4t B, demanen a la mestra una estona per poder parlar del tema que han tractat a la reunió de delegats. Com que el tema corre pressa no pot esperar a l'assemblea ja que encara falten tres dies.

Els dos nens exposen un petit problema que es genera al pati perquè sembla ser que no totes les classes ténen clar quan han d'utilitzar les pistes per jugar a futbol i quan han de jugar a jocs alternatius.

Tirso- Perquè tots sabeu que a nosaltres ens toca jugar a futbol els dijous...

(S'aixequen veus)

Ramon- No, a nosaltres ens toca dimarts

Grups de nens- No, dijous!

Altres veus- No, dimarts.

(Els delegats dubten)

Inés- Per què no consultem a una altra classe per veure quin és el dia que ens toca?

(Així ho fan. Se'n va un missatger i torna dient que els toca dijous.

En Tirso i la Maria recuperen els papers).

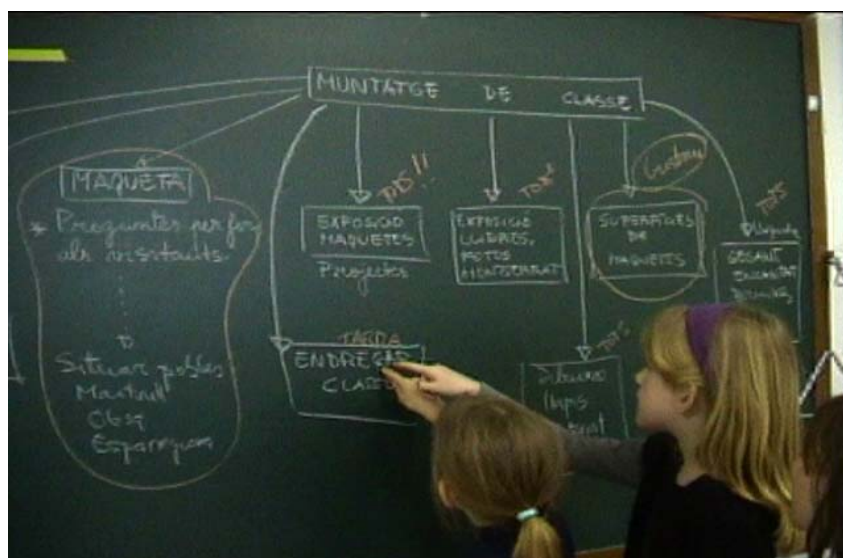
Maria- Doncs ara que ja sabem que el dia de pistes és dijous, us llegirem el llistat de jocs que hem pensat en la trobada de delegats per jugar al pati de terra: a matar, a saltar a corda...

L'organització del temps i de l'espai

Quan els alumnes participen de la organització de l'aula i la planificació de l'espai i del temps, es responsabilitzen de les decisions preses. El fet d'haver participat en la planificació de distribució dels espais i del temps no senten les tasques com una imposició sinó com un propòsit compartit del qual tothom hi pren part.

Quan hi ha algun entremaliat que aprofita aquest espai d'autonomia per transgredir les normes, el mestre no serà l'únic en posar-li el límits, seran els mateixos companys que sentiran la necessitat de recordar-los-hi.

Aquí hi ha una situació d'una classe de 2n de Primària en que la mestra i el conjunt de nens i nenes han estat repassant les feines i projectes que tenen a mitges per realitzar el muntatge de classe que exposaran a la festa de l'escola. Han organitzat a la pissarra les feines pendents, les han prioritzat i se les han anat distribuint.



L'Èric, la Míriam, la Jenni i la Lorena ho expliquen.

Èric- hem hagut d'escriure aquí dalt l muntatge/ de classe\ l després entre tots hem decidit les feines que ens calien fer\ l amb fletxes <...> després el que era treball de grup ho hem posat en rodones i el que hem de fet tots/ l en quadrats l l i hem escrit TOTS!

Míriam- i el que seria millor que féssim a la tarda/ la mestra ha escrit TARDA!

ME- i llavors cadascú/ com sabrà on ha d'anar?

Èric- aleshores ens hem apuntat als treballs que ens han semblat\

ME- per exemple l Jenni l tu un cop ho has entès l què has fet?

Jenni- jo? doncs m'he apuntat a superfície de maquetes amb el Gustau

ME- i què heu de fer en aquest treball?

Jenni- doncs hem d'anar a la caixa (s'acosta a una capsa de cartró i treu uns cartronets que marquen productes com [1m x 2m], [2m x 6m], [3m x 6m]...) i hem de:: de veure quina superfície fan l i l'hem de comparar/ amb la maqueta que hem triat\

I així tots van dient quines feines han triat i expliquen perfectament en què consisteix la feina i quines coses han de resoldre.

El tractament de l'error

Quan els nens treballen en grup és interessant que la mestra utilitzi l'estratègia d'escoltar la conversa, sense intervenir encara que estiguin intal·lats en un error, ja que això li donarà pautes per saber on es basen les concepcions errònies i així podrà intervenir més endavant de forma més encertada.

En aquest fragment de la transcripció nº 3 la mestra està corregint la llibreta de càlcul amb un nen i una nena. Han passat per la confusió entre la paraula *multiplicació* i *producte*. La mestra intenta esbrinar com ho anat fent per superar l'error i quins passos han seguit quan han demanat ajuda als altres. També fa incidència en mostrar que quan un té un dubte és possible que més companys el tinguin. Això converteix el dubte en un element de discussió, de búsqueda...

Eli- sí l jo ahir / ho vaig fer / l ens va dir el Joan/ que era multiplicant \

M- l tú com ho saps això? (dirigint-se al Miguel)

Miguel- perquè m'ho va dir la meva mare\

M- a::ra\

Eli- és que el Joan / em va dir l és multiplicant / i no em sortia

Miguel- jo també l jo també ho feia sumant l l i sumant l dividint / l l

M- i a mi saps què m'estranya?/ que ningú / l a la classe / l hagi preguntat què era el *producte* \

Eli- és que jo no l l no ho vaig fer a...=

Miguel- =és que jo ja ho sabia \

M- vale l i no se't va acudir que a lo millor/ els altres no ho sabien\

Miguel- no::

L'acceptació individual

És convenient que se sentin acceptats pel que són, amb la seva història i cultura. Tinguem present que l'acceptació més difícil no la provoca la immigració sinó els grups marginals del nostre mateix país.

Les aules s'haurien de fer ressó de les històries personals, de les vivències que formen part de cada una de les individualitats.

Fragment de la transcripció nº 4. “Xerrem tot pensant” a 3r A

Situació en que els nens i nenes intenten esbrinar quins són els sentiments dels altres a través d'un dibuix fet en un sol color. L'autor es manté en l'anonimat tot i que, sovint, es delata perquè vol aclarir totes les suposicions que estan fent els companys.

La mestra ensenya un altre dibuix, tot tapant amb el palmell la paraula escrita. El dibuix està fet en groc sobre blanc, el que fa que pràcticament no es distingeixi res.

Eli- Es que no es veu res.

Joan – És feliç

M – Per què?

Joan- perquè ho fa amb el groc.

M- I el groc és color d'alegria?

Joan- Sí, perquè és clar, és el color del sol i el sol és alegre.

Marta- Sí, perquè quan surt el sol no plou i podem anar a jugar al parc.

Després ensenya el dibuix del Juan. És un dibuix tot verd que representa un nen dins d'una casa. La mestra tapa la paraula que en aquest cas diu “estic en una casa”.

Maria- És tot verd, i el verd s'assembla al blau i el blau és alegre, o sigui que pot ser que estigui alegre.

Enric- La casa es veu molt tancada i fa por

X –Està trist perquè no pot sortir.

Joni- El verd és color bo. És el de les bones notes mentre que el vermell és el de no deixar passar.

Carla- Potser a aquest nen li agrada sortir a passejar i està trist perquè està dins de casa.

Juan- Estic trist perquè estic dins de casa, tancat, castigat.

M- Només trist o sents més coses?

Juan- Sí, trist, perquè estic a la part dels darrers de la casa (suposem que als trasters)

Pol- Es que no només s'ha de sentir trist. També s'ha de sentir tancat.

M- Engabiats?

Juan- Sí

M- I per què et castiguen?

Juan- No ho sé i no pregunto perquè si ho pregunto em castiguen el doble i sempre em castiguen. (ara se'l veu una mica neguitós)

També és important contemplar moments de comunicació i de relació personal privilegiada per a que, a més de l'actitud d'escolta, l'infant trobi en l'adult la seva disponibilitat física, afectiva i intel·lectual.

La diversitat com a font de riquesa

S'entén la diversitat com el fet de veure cada l'infant, cada família i cada cultura (sigui quina sigui) com una font de riquesa que permet una possibilitat d'intercanvi i d'ampliació de coneixements. Aquesta visió comporta l'intercanvi que permet percebre l'altre com un ésser amb valors diferents i, al mateix temps, complementaris.

El fet de no acceptar la diversitat impedeix donar paper als alumnes de cultures no dominants o desarrelades.

Quan s'accepta la diversitat, el llenguatge varia les seves tonalitats. Els criteris es construeixen no només sobre la força verbal o sobre els principis d'autoritat, sinó a partir de les consideracions socials, ètiques, morals, jurídiques, etc...

Així poden ser debatudes infinitat de qüestions que ajudaran els infants a dirigir-se cap a l'autonomia.

El sentit de l'humor / l'ironia

Les situacions còmiques de més valor són aquelles els mals entesos derivats pel doble sentit de les paraules. Normalment es produeixen bé perquè falla el context compartit, bé per no disposar d'un domini suficient de la llengua i les seves possibilitats de reversibilitat. En les nostres escoles, al conèixer el català i el castellà, és freqüent que s'atorguin significats erronis a paraules similars o que es facin transferències equívocues entre una llengua i l'altra.

Hi havia al curs de primer un nen que va explicar a l'escola un acudit que li havien explicat a casa (la família és castellanoparlant, però el nen l'explica a l'escola en català)

“Entra un senyor a la peixateria i li diu al dependent:
- Si us plau, em posa “guapo”?
I li contesta el peixater: -Però si vostè no té remei!

Davant la rebuda poc calurosa del seu acudit, mira a la mestra desconcertat, però sense identificar on està l'error. Quan la mestra es sobreposa de la seva hilaritat (ja que és la única que ha entès la confusió), els explica que aquest acudit no es pot traduir i que segurament hauria d'haver dit “bonito” en comptes de “guapo”. Llavors el refan tot pensant com deuria ser en castellà:

“Entra un señor a la pescaderia y le dice al dependiente:
- Por favor ¿me pone bonito?
Y le contesta el pescatero: -Pero si usted no tiene remedio!

Quan tot el grup ho entén tenen dos motius per riure, el de l'acudit i el de la confusió del company.

Buscar situacions en que tots puguin riure col·lectivament d'algun fet curiós, d'un mal entès, d'un doble sentit de paraules, d'una equivocació, és una forma lúdica i sana de descobrir les múltiples variables del llenguatge.

Als nens i nenes els agrada molt veure al mestre rient i es contagien ràpidament. L'ús adequat del sentit de l'humor ajuda a distendre l'ambient i encomana un alt grau d'optimisme.

En aquest fragment de l'assemblea de 4t de la pàgina 136 la mestra intenta mostrar als nens com han de ser ells els que escoltin, prenguin nota, facin propostes... Davant la resistència d'un dels nens (gairebé insolent que li recorda que la mestra és ella), la mestra li dóna un tomb humorístic.

Els nenes estan parlant i fent propostes sobre com muntaran i organitzaran els jocs d'aula. Tots i que hi ha uns delegats, la mestra intenta que assumeixin més el seu paper a l'hora de recollir les aportacions.

M- doncs i a veure els que tenen paraules/ i agafeu les paraules perquè em sembla que això sortirà\ vinga i i què vols dir Inés?
Inés- (s'adreça a la mestra per començar-li a explicar la seva proposta)
M- doncs saps què/? que casi que li hauries d'explicar en el Joan/ i perquè i jo estic apuntant coses/ i però jo no veig a ningú que punti coses/ i jo no sóc la delegada i i i després::s/ i i només ens enrecordarem de la queixa.

Ricard- tu ets la mestra
M- ara li demanaré a la directora una submestra\
XXX- sí (rient)
M- una mestra i una submestra i una subsubmestra
Ricard- una mestra subdelegada
(tots riuen)

Tenir projectes comuns

Tenir projectes comuns és una manera de “fer de manera conjunta”, d’aprendre i saber que hi ha fites que només s’aconsegueixen amb la col·laboració de tots.

Portar a terme un projecte d’estudi, preparar una sortida entre tots, organitzar un dinar col·lectiu, realitzar una gravació de vídeo, crear i/o posar en escena una obra de teatre, muntar una festa... són projectes que s’han de compartir, que s’han de planificar i que s’han d’anar realitzant comptant amb les habilitats de tots.

En aquest fragment de la **transcripció nº 1** es trasllueix l’orgull d’un dels grups de 5è que han transformat la classe en un espai que simbolitza la muntanya i les possibilitats que ofereix aquesta per practicar esports d’aventura.

Andrea- La nostra classe va dels esports d’aventura i escalada i ràfting i llavors les parets les hem forrat totes amb paper d’embalar i perquè fos l’escalada i vem penjar aquests ninots que estan fets de paper de diari per dintre, llavors els hem fet a casa i la paret serà l’escalada i llavors per aquí al terra ferem un riu amb la cascada aquella que es veu allà i per on passaran les canoes de ràfting i llavors per aquí posarem els palés aquests i llavors farem un camí perquè entrin els pares i aquestes dues portes estaran obertes per a què puguin passar els pares i vagin cap a l’altra classe i i al cel hi penjarem núvols i coses que farem penjats amb el fil de pescar.

Javi- i també farem i estem fent caixes i aquestes caixes que hem fet amb paper d’embalar i les hem embolicat com si fossin pedres i després les pintarem de negre amb unes quantes pinzellades i seran com pedres al mig del riu.

ME- agafeu camins i aneu muntanya amunt i molt bé i escolteu i què creieu que pensaran els pares quan entrin a aquesta classe?

Marta- Bueno i lo primer que suposo que pensaran és que està molt bé perquè pensaran en el treball que ens ha costat fer-ho.

M- Ahà

Jose- perquè això porta molt de treball i bueno i suposo que els hi agradrà

ME- i tu que hi dius Karen?

Karen- jo crec que els hi agradarà molt i també per la festa que faran i tot lo que estem fent a la classe i ha costat molt i no sé:: l’esforç que ens ha costat tot\

ME- clar i què és el que més heu après fent això?

Ferran- Treballar en grup

ME- tu treballar en grup i estaríeu d’acord amb el Ferran?

XXX- sí / sí

ME- i què vol dir treballar en grup Ferran? Com..=

Ferran=que tothom col·labora i que en veritat no vol dir que tothom faci lo mateix i per exemple algú fa la paret i la pinta i algú fa les fulles que hi ha a fora, algú...

ME- havíeu de prendre molts acords?

Ferran- sí

El mestre ha de ser un possibilitador d'idees, un canalitzador de propostes, un organitzador del temps i de l'espai, un catalitzador de converses, ...etc.

Si creiem que l'aula ha d'esdevenir un lloc de comunicació i interacció haurem de planificar les nostres actuacions i haurem d'organitzar l'espai en conseqüència. L'aula ha de ser un espai de relació, on hi tinguin cabuda els projectes individuals i col·lectius, on puguin circular lliurement els interrogants i el pensament, en què el temps sigui un aliat i no un motiu de pressions.

5.2. Estils de gestió d'aula

L'estil de gestió de l'aula, condicionat per la personalitat i les creences del mestre, té molt a veure amb la promoció de situacions interactives i comunicatives. Simplificant molt, segons Heinneman (1976) hi ha tres estils bàsics de gestió de l'aula per part del mestre: l'estil autoritari, l'estil social-integrador o democràtic i l'estil neutre.

En un estil autoritari hi ha una conducta principalment dominant del mestre. Acostuma a ser impacient, afirmador de sí mateix, pot ser amable, però poc comprensiu i actua sempre de forma irreversible, les activitats acostumen a ser directivistes i no creu massa en les iniciatives dels alumnes.

En un estil democràtic, el mestre acostuma a ser pacient, bondadós, alegre, conscient de la seva responsabilitat i, per tant, no cedeix a l'exigència, però disposa d'una conducta reversible. Mostra una gran estima per la personalitat dels seus alumnes i planifica amb ells les activitats i el desenvolupament de les mateixes, tot admetent suggeriments.

En un estil neutre, hi ha de fons poca implicació per part del mestre. Pot ser agradable, bondadós, amical, però sense intencions ni compromisos. És aquell *laisser-faire* poc exigent, però que no manté la motivació ni el recolzament del mestre. Sembla ser que són el tipus d'aules on menys i pitjor es treballa, i, per tant, les que obtenen pitjors resultats.

Els mestres d'estil autoritari o autocràtic poden arribar a obtenir molt bons rendiments a la seva aula, però els nivells de satisfacció i d'alegria són molt escassos. En aquest estil de gestió les emocions i conflictes no afluoren a la superfície, però deixen pòsit en les aigües profundes.

En un estil de gestió democràtic és on s'ofereixen més possibilitats d'abastar un tipus d'educació més global, tenint en compte de no trencar el fil de relació entre l'afectivitat i l'exigència, de la relació entre les emocions i l'aprenentatge.

El paper del professor en un estil d'aula democràtic sol ser un paper seguritzant, al mateix temps que possibilita la participació i proporciona respecte i comprensió, que accepta la diversitat d'idees i de ritmes de treball i que contempla el principi de reversibilitat, tant d'idees com de comportament (el tracte als alumnes és el mateix que el que ell vol rebre dels alumnes).

Heinemann (1976) recull de B. Fittkau aquests principis o elements sobre els quals descansa una interacció democràtica:

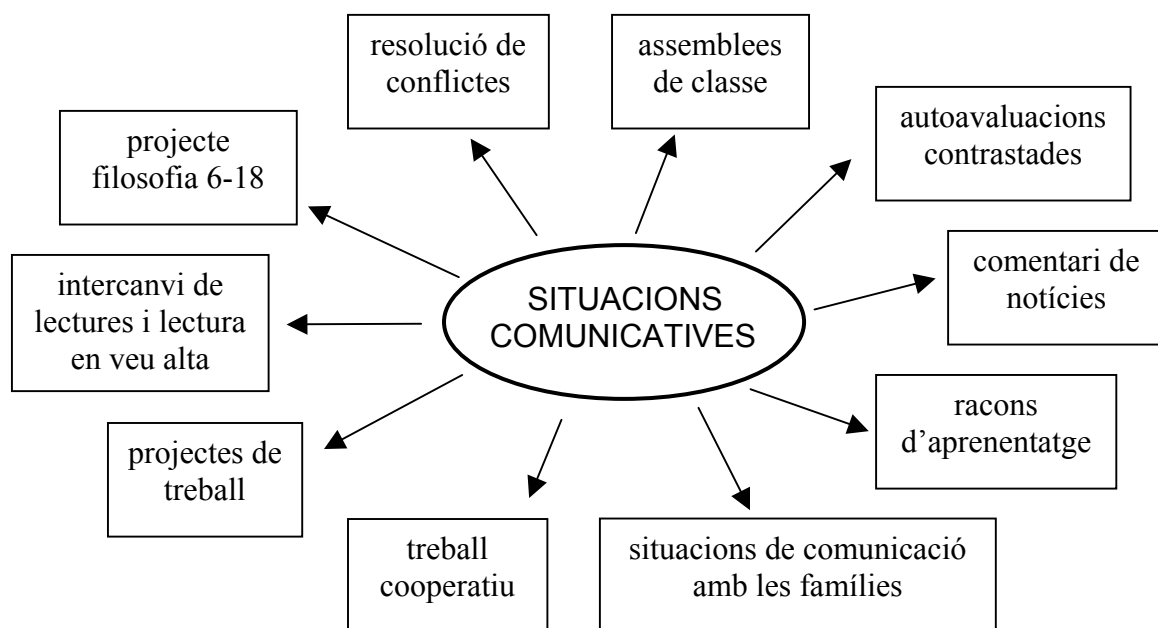
1. La interacció es caracteritza per una relació social equiparada entre professor i alumnes.
2. Proporcionar una estima mútua.
3. La conducta del professor es caracteritza per una activitat estimulante, no per la direcció i el control.
4. La relació dels interlocutors es caracteritza per una apertura, autenticitat i transparència de conducta.

5. En la interacció s'ha de transmetre a tots els participants (mestres i alumnes) una imatge personal positiva, és a dir, que dominin les relacions positives de reforçament.
6. Intentar que sempre estiguin en joc expectatives positives.
7. Claredat en les explicacions, les ordres i la transmissió del saber.
8. Afavorir la regulació democràtica dels conflictes.
9. El treball en petits grups, i en situacions diversificades, es converteixen en una forma essencial de treball.
10. Establir *feed-back* permanent, tant en relació al rendiment dels alumnes com amb els suggeriments i crítiques constructives al professor.
11. Metacomunicació i autoreflexió de les dinàmiques del grup, tant en organització, com en relacions, com en aprenentatges.
12. Autoadministració democràtica: accions participatives en la gestió de l'aula

5.3. Finalitats i situacions d'ús del llenguatge oral: interaccions a l'aula

Vigotsky en el llibre "Pensament i llenguatge" (1988) descriu el llenguatge com una eina psicològica que cadascú de nosaltres utilitza per donar sentit a l'experiència. El llenguatge és també la nostra eina cultural essencial: la utilitzem per compartir l'experiència i, per tant, per donar-li sentit conjunta i col·lectivament. Però, a més, el llenguatge és un mitjà per transformar l'experiència en coneixement i comprensió culturals. Les generacions successives d'una societat es beneficien de l'experiència del passat sobretot a través del llenguatge parlat i escrit, i cada nova generació utilitza també el llenguatge per compartir, discutir i definir la seva experiència. El llenguatge és, per tant, no només un mitjà pel qual els individus poden formular idees i comunicar-les, sinó també és un medi per a que la gent pensi i aprengui conjuntament.

A la classe, en aquests moments, hi ha força situacions on els nens i les nenes se senten implicats a participar, proposar, opinar... Tot i que en són moltes i variades, faig un esquema d'aquelles que tenen més regularitat.



Quadre nº 5: Situacions comunicatives i interactives a l'aula

Tant les activitats planificades com les activitats espontànies d'intercanvi oral, incideixen en l'aprenentatge de la llengua, però és necessari acompanyar-les d'activitats que tinguin com a objectiu incidir de manera més conscient en aquest aprenentatge.

En una activitat d'ús de la parla intervenen simultàniament: coneixements sobre l'estructura del gènere (conversa, debat, discurs...), coneixements sobre el funcionament gramatical de la llengua, coneixements sobre els trets extralingüístics que ajuden a fer intel·ligible el discurs, i unes habilitats de pensament que afavoreixen l'escolta activa i fa de l'intercanvi una conversa intel·ligent.

El resultat de tot acte comunicatiu hauria de ser la d'una transmissió de significats.

Per això serà important disposar de moltes i molt variades situacions en que es puguin posar en joc diferents competències i habilitats comunicatives.

Les finalitats per les quals prenem la paraula són múltiples i variades. Però en l'àmbit escolar, trobo interessant i complementàries les classificacions que en fan Joan Tough (1979) i M^a José del Rio (1993)

En el llibre "Lenguaje, conversación y educación", Tough classifica els usos del llenguatge dels infants de la següent manera:

Usos del llenguatge:

- Autoafirmar
- Dirigir
- Relatar
- Raonar
- Predir i anticipar
- Projectar
- Imaginar

La majoria de les funcions d'aquesta autora estan més en relació a habilitats cognitives (com raonar, predir, imaginar) que amb habilitats purament verbals/comunicatives.

M^a José del Rio fa una proposta de relació de les funcions o finalitats del llenguatge oral comunicatiu acotant-la al marc didàctic de l'àrea d'ensenyament-aprenentatge a l'escola:

Funcions del llenguatge:

- Funció d'Informar
- Funció d'Obtenir Informació
- Funció de Regular l'Acció
- Funció de Gestió de la comunicació
- Funció Metalingüística

Aquestes finalitats del llenguatge exposades per Tough i M^a José del Rio es donaran en més o menys intensitat en funció de les situacions d'aula que es propiciïn i els espais d'interacció i de conversa, entre alumnes i entre els alumnes i el mestre.

Les situacions comunicatives i d'intercanvi també són moltes i molt variades si ens proposem compartir les finalitats amb els alumnes: per organitzar la feina i saber el què han de fer, com i quan; per valorar l'aprenentatge dels nens escoltant i valorant el que diuen; per proporcionar experiències educatives que serien difícils de proporcionar per altres mitjans que no sigui la conversa (p.ex. explicar històries, llegir poesia, descriure i explicar aconteixements, oferir informació...); per controlar i regular el comportament dels alumnes; per resoldre conflictes i dubtes; per millorar les relacions...

Les aules han de ser llocs privilegiats on el coneixement es construeix conjuntament i on unes persones ajuden a d'altres a desenvolupar la seva comprensió.

Donat que les dues classificacions poden ser complementàries, estableixo una relació que les té en compte totes dues.

Àmbit	Funcions	Habilitats
Emocional	Autoafirmar-se:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar-se - protegir-se a sí mateix i els propis interessos - justificar el comportament o les demandes - criticar les conductes dels altres (per defensar les pròpies)
	Saber gestionar les pròpies emocions:	<ul style="list-style-type: none"> - conèixer els propis sentiments i emocions: saber posar paraules- donar a conèixer els propis sentiments i emocions: saber-los expressar de manera adequada
	Projectar sobre els sentiments dels demés	<ul style="list-style-type: none"> - saber preveure com poden afectar als altres els propis comportaments i comentaris - saber-se posar "en la pell de l'altre" i compartir-ho
Cognitiu	Raonar	<ul style="list-style-type: none"> - explicar un procés tot donant raons - raonar condicionalment i analògicament: saber posar exemples - comparar i contrastar - establir relacions: de causa-efecte, les parts i el tot, els fins i els mitjans - reconèixer principis
	Predir i anticipar	<ul style="list-style-type: none"> - anticipar successos, o detalls d'una acció. Fer hipòtesis
	Informar i/o relatar	<ul style="list-style-type: none"> - manifestar l'opinió o evitar manifestar-la - descriure i narrar fets o informacions passades i presents - assentir o dissentir sobre opinions - resumir
	Obtenir informació	<ul style="list-style-type: none"> - preguntar i expressar dubtes - demanar l'opinió dels altres
	Imaginar	<ul style="list-style-type: none"> - imaginar, inventar, crear a través de la realitat i de la fantasia
	Jugar amb la llengua: funció metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> - conèixer el significat d'expressions: refranys, frases fetes... - saber explicar les mateixes coses amb diferents paraules - interpretar el llenguatge poètic i figurat - interpretar el llenguatge irònic, humorístic, amb doble sentit.

de l' acció	Regular l'acció	<p>Respecte les accions pròpies:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oferir-se a ajudar - negar-se cortesament a fer quelcom <p>Respecte les accions amb els altres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mantenir o requerir l'atenció i/o l'acció conjunta - prohibir, aturar, persuadir
	Projectar	<ul style="list-style-type: none"> - planificar accions futures - projectar situacions no experimentades anteriorment - formular alternatives
	Organitzar l'espai i el temps (personal i col·lectiu)	<ul style="list-style-type: none"> - col·laborar en l'organització de l'aula i els materials comuns i saber-ho fer amb els propis - aprofitar el temps en funció de les finalitats proposades - saber viure harmònicament la relació de l'espai i el temps
Relacional	Participar en el treball cooperatiu	<ul style="list-style-type: none"> - col·laborar i implicar-se activament en el treball en grup - promoure l'estil de conversa acumulativa i exploratòria - acceptar i recollir les aportacions dels altres
	Gestionar les relacions i les fórmules socials	<ul style="list-style-type: none"> - saber saludar i acomiadar-se adequadament al context - saber-se disculpar i respondre a una disculpa - formular oferiments cortesos i invitacions - fer presentacions
	Establir una bona comunicació	<ul style="list-style-type: none"> - saber-se interessar per l'estat de salut, emocional, ...etc, de l'altra persona - saber interrogar adequadament els altres - mantenir converses amenes i respectar les característiques: escolta, torns... - dominar la comunicació no verbal: gestos, postures...
	Resoldre conflictes	<ul style="list-style-type: none"> - percebre l'objectivitat i la subjectivitat - saber desgranar les parts d'un conflicte i detectar els actes incorrectes - saber buscar sol·lucions i alternatives - saber generalitzar l'acció en situacions similars

Quadre nº 6: Usos i funcions del llenguatge

5.4. La parla i les intervencions dels mestres

Els mestres, en les seves intervencions, estan constantment incidint en quatre plans diferents i interrelacionats: la gestió de l'aula, la gestió d'habilitats socials i emocionals, la gestió del coneixement i la correcció de la parla. Mentre que regula la gestió i organització de l'aula, també ha de tenir present les habilitats socials i emocionals, tot modelant una manera de fer inclusiva, motivadora i efectiva, alhora que gestiona el contingut de manera que es posin en joc les habilitats de pensament i raonament que generen coneixement, i sense oblidar que també fa els advertiments necessaris per a la correcció de la parla.

Neil Mercer (1995), després de moltes investigacions sobre el tipus i la quantitat de preguntes que els professors fan, se sap que a primària la majoria de preguntes serveixen per controlar la classe: Què t'he dit abans?, tens el teu llibre? Tots heu fet els deures? Per què no?. També se sap que els mestres tolerem silencis molt curts després de fer una pregunta i, que deixant pauses més llargues podem estimular una proporció molt més alta de respostes dels alumnes.

Segons Flanders, citat per Heinemann (1976), hi hauria aquestes deu categories de la conducta del mestre des del punt de vista comunicatiu en l'habitual acció de gestionar l'aula:

- 1- Accepta un comportament de l'alumne, és a dir, somriu, riu, assenteix, colpeja suament les espatlles de l'infant, reposa suaument la mà sobre el cap o les espatlles, fa l'ullet.
- 2- Alaba un comportament: aixeca les celles i somriu, aixeca el dit polze, aplaudeix.
- 3- Recull les idees de l'alumne i els hi dóna rellevància: escriu el comentari a la pissarra, el repeteix en veu alta, alaba el treball i el mostra, el fa llegir en veu alta.
- 4- Mostra interès pel comportament dels infants: pren contacte visual, manté la mirada, redueix la distància espacial.
- 5- Fa possible i fomenta la interacció entre alumnes: proposa projectes de treball que hauran d'elaborar autònomament, els dóna suport i s'allunya quan creu que ja se'n surten...
- 6- Dóna instruccions als alumnes (generalment relacionats amb la gestió de l'aula): assenyala amb la mà, mira en determinades direccions i certs punts, utilitza símbols prèviament pactats amb els alumnes (senyal de callar, senyal d'aixecar-se...), gesticula amb les mans per donar força a les instruccions, assenyala els alumnes que han de respondre...
- 7- Demostra la seva autoritat davant dels alumnes: ajunta o alça les celles, mira fixament la classe, dóna un cop sobre la taula, aixeca la veu, ofereix un llarg silenci, mou el cap negativament...
- 8- Crida l'atenció sobre punts importants: utilitza el guix, assenyala insistentment, es gira de cara a l'objecte o la persona pertinent, fa moviments amb el cos o les mans per reforçar una expressió verbal.
- 9- Demostra o il·lustra alguna explicació mitjançant el modelatge de la seva pròpia conducta: fa els moviments que després hauran de fer els infants, manipula materials didàctics i il·lustra una manifestació verbal amb actuacions no verbals.
- 10- Ignora o menysprea un comportament que, en circumstàncies habituals, provocaria una reacció per part del mestre.

Les accions dels mestres, qualsevol petita intervenció, repercuteix en els alumnes tant a nivell emocional com cognitiu. És impossible que els mestres estiguin sempre pendents de les seves pròpies accions ja que es paralitzarien i perdrien tota espontaneïtat, però és interessant, sinó imprescindible, que els mestres sàpiguen

quins estils d'intervenció fan, quines actituds prenen habitualment a fi d'ampliar o eixamplar propostes.

Quins comportaments i reaccions tenen els mestres quan els infants s'hi adrecen per explicar-los coses que els són importants? Què els representa tenir un contacte més proper? I quan el propòsit es reclamar l'atenció?

Són molts els moments que els infants s'acosten al mestre per explicar una anècdota familiar, un problema amb les amigues, un conflicte amb un company o amb un altre mestre, l'experiència personal de la caiguda d'una dent... Però no sempre es respon de la mateixa manera. Depèn de si és la primera demanda o ja és l'última del dia, depèn de si l'infant reclama molt sovint l'atenció o pel contrari no acostuma a apropar-se, depèn de si el tema resulta interessant o monòton i reiteratiu, depèn de l'humor o estat d'ànim.

El comportament tant verbal com no verbal del mestre, així com l'interès que suscita, incideix en la imatge que l'infant es fa d'ell mateix. Per tant, com que qualsevol actitud del mestre no és neutre de cara a l'assoliment de la competència comunicativa i la seguretat emocional de l'alumne, cal valorar aquestes conductes del mestre en relació a la repercussió o reacció emocional de l'infant.

Contemplem un seguit d'actituds que són favorables a la comunicació:

- . Concentrar l'atenció en l'escolta
- . La mirada cooperativa, tot convidant-lo a continuar
- . L'actitud corporal que manifesta l'actitud d'escolta
- . L'interrogació per entedre'l millor o per ampliar el nostre coneixement sobre el tema del qual parla
- . La disposició per entendre els sentiments que acompanyen l'explicació
- . Saber-se sorprendre pel que es diu
- . Buscar el moment apropiat per a les correccions lingüístiques
- . Oferir respostes clares
- . Etc...

Quan els infants reben conductes positives van seguritzant la seva relació amb el mestre i amb els companys. Amb aquestes actituds se saben reconeguts en la seva explicació i en el seus sentiments, per tant, també ell en tota la seva globalitat. El fet d'anar adquirint seguretats en el terreny comunicatiu, també farà que vagin ampliant els seus recursos lingüístics i discursius que, alhora, beneficiaran les seguretats i així successivament.

És difícil que l'infants que rep sovint conductes desfavorables (a casa, a l'escola) s'aventuri a fer temptatives en aquest terreny i és fàcil que o bé s'inhibeixi davant de possibles interaccions verbals o bé que acabi adoptant postures tancades. Un seguit de males experiències el pot inseguritzar en relació a les seves competències comunicatives. També hi ha infants que queden ressentits i fan de manera de cridar l'atenció amb formes menys convencionals, en intents desesperats d'obtenir la mirada o l'aprovació, continuen provocant amb una verbalització insistent, ininterrompuda, que normalment acaba produint més impaciència en l'adult.

De totes formes, són molts els moments que no es pot atendre un infant amb la qualitat que caldria. Davant la impossibilitat de poder atendre favorablement un nen (fet que passa sovint a l'escola) podem optar per aquelles actituds negociadores, i que l'infant accepta com un pacte. En una situació així, l'infant s'adona que realment el o la mestra no el pot atendre, però que buscarà un moment per compartir la seva experiència o per donar-li la seva opinió.

També els infants s'hauran d'acostumar a aprendre quan és el moment adequat d'intervenir, de preguntar o d'oferir informació. Quan pot reclamar el mestre de manera individual i quan l'ha de compartir col·lectivament.

També està en mans del mestre poder convertir una conversa en un acte de pensament i de reflexió o deixar-ho en una simple anècdota. Si ens centrem en els aspectes de creixement cognitiu dels alumnes, podem analitzar les intervencions dels docents en relació a crear espais de pensament i estadis de cognició superiors. En aquest sentit, Duckworth(1987) interpreta Piaget de la següent manera:

“En la medida en que se conversa con un niño como medio para comprender el entendimiento infantil, dicho entendimiento progresa en “el mismo proceso”. Las preguntas que el interlocutor plantea en un intento de aclararse a sí mismo sobre lo que el niño está pensando también obligan al niño a ir un poco más allá de su pensamiento... ¿Qué quieres decir? ¿Cómo lo hiciste? ¿Por qué lo dices? ¿Cómo encajas eso en lo que se acaba de decir? No lo entiendo, ¿Podrías explicarlo de otro modo? ¿Podrías ponerme un ejemplo? ¿Cómo te lo imaginas? En todos estos casos las preguntas son ante todo el modo de que se vale un interlocutor para tratar de entender lo que el otro entiende, pero también comprometen los pensamientos de este otro, y le obligan a dar un paso adelante”.

Segons Cazden (1988), és sumament difícil categoritzar les preguntes d'un mestre segons el valor cognitiu. Hi ha preguntes que requereixen de respostes més literals i, d'altres que impliquen un treball inferencial cognitiu més elevat. Si bé, en benefici de l'aprenentatge els mestres, ens plantejem de fer preguntes més complexes, que suposin un pensament d'ordre superior, no acabem de saber amb exactitud quina dificultat real suposa per a l'alumne. Segons la mateixa autora, fa una primera distinció entre preguntes obertes i tancades. Com veurem més endavant en una conversa, un exemple de pregunta oberta seria: Què en sabem de la catàstrofe del Prestige? Aquí hi caben respostes informatives i d'opinió personal. Un exemple de resposta tancada seria: Per quin mitjà d'informació ens hem assabentat de la notícia?. En una classe de ciències naturals, una pregunta oberta seria: Quina és la relació entre el llamp i el tro? I una pregunta tancada fóra més concreta: Quin fenomen meteorològic es dona en primer lloc primer, el llamp o el tro?

Wood, citat per Mercer (1995), argumenta que les preguntes dels mestres forcen i limiten, sovint, les direccions de la discussió a l'aula per camins poc afortunats. Al demanar respostes curtes i literals es pot inhibir l'activitat intel·lectual dels alumnes. Acaba dient “l'extensió en què un nen revela les seves pròpies idees i busca informació és inversament proporcional a la freqüència de les preguntes del professor”.

Els mestres que atorguen valor a la conversa fan ús de les següents tècniques quan volen començar o allargar discussions:

- . afirmar alguna cosa (oberta o provocativament) que convidi a rèpliques o desacords;
- . convidar a una elaboració més completa (podries explicar això una mica més?)

- . admetre la perplexitat quan aquesta té lloc tant pel tema com per l'aportació d'algun alumne;
- . mantenir silenci en els moments clau ja sigui per ajudar a pensar més o per animar la contribució d'algun altre alumne.

Mercer recull algunes de les tècniques més utilitzades pels professors a fi de construir i compartir coneixements.

Un dels propòsits professionals és guiar l'activitat d'aprenentatge dels estudiants segons les ordres requerides per un currículum i intentar construir una versió conjunta i compartida dels coneixements educatius amb els estudiants. Hi ha certes tècniques comuns que utilitzen els mestres per aconseguir-ho. En l'intent de guiar el coneixement, utilitzen la conversa per fer tres coses:

- a) *Obtenir coneixement rellevant dels estudiants*, per a que puguin detectar què és el que ja saben i comprenen i per a que el coneixement sigui contemplat tant com a coneixement dels estudiants com del professor

De vegades els mestres sol·liciten informació que els estudiants saben i que ells desconeixen: com s'organitza el temps, com avança o progressa en les activitats, com ha decidit tal o qual cosa..., o també sobre experiències fora de l'escola.

Però també fan sovint preguntes per comprovar si els alumnes en saben les respostes.

S'anirà preguntant a un i altre alumne per anar elaborant la resposta "correcta".

Quan sembla que ningú és capaç de contestar, els mestres no acostumen a oferir directament la resposta sinó que continuen preguntant *mitjançant pistes*. L'ús d'aquesta tècnica està molt generalitzada i, segurament, amb la intenció que els alumnes prenguin part activa, tot i que molt petita, en el diàleg. Les pistes també poden actuar com un recurs mnemotècnic. També hi ha la possibilitat que aflorin records a través de la narració d'una història que conté el contingut a treballar. Com diu Mercer, una meta legítima per a un professor és fer *memorable* la informació. Les narracions interessants poden proporcionar camins afectius de formulació de coneixements per a que els estudiants puguin reconstruir-les més tard.

- b) *Respondre al que diuen els estudiants*, no només per a que els estudiants obtinguin *feedback* en els seus intents sinó també per a que el professor pugui incorporar en el fluxe dels discurs el que els alumnes diuen i pugui reunir les contribucions dels estudiants per construir significats més generalitzats.

Un dels camins per mantenir el diàleg és utilitzar el que diuen els estudiants com a base del que diran a continuació. Un dels camins és la confirmació "estic d'acord, crec que és correcte.." o les repeticions de les coses que diuen els alumnes com a fórmula per captar l'atenció de tota la classe sobre una resposta o una observació. La reformulació és la manera de tornar a oferir a la classe una observació o coneixement d'un alumne de manera revisada i ordenada de manera que encaixi millor amb el tema o bé per a que sigui més intel·ligible als altres. Les respostes incorrectes o inadequades poden ser explícitament rebutjades pel professor o, simplement, ignorades.

- c) *Descriure les experiències de classe que comparteixen amb els estudiants de manera que la significació educativa d'aquestes experiències conjuntes sigui revelada i se li doni importància.*

Una de les tasques importants per al professor és ajudar els alumnes a veure que les diferents activitats que fan, en el temps, contribueixen a augmentar les experiències i els coneixements ja adquirits prèviament. El llenguatge ofereix la possibilitat de revisar i reinterpretar repetidament aquesta experiència i utilitzar-la com a base de futures converses i aprenentatges. Sovint recapitem i ens remetem a conceptes o activitats passades: "recordeu la gràfica que vam fer servir la setmana passada?". S'utilitzen sovint per representar una experiència passada com a rellevant per a l'activitat present. Ajuda als alumnes a veure que tenen experiències significatives en comú i una comprensió conjunta.

La parla dels mestres no sempre va adreçada a qüestionar els infants sinó que també pot servir per modelar la seva pròpia acció. Quan un mestre explica en veu alta com ha resolt un conflicte, com planificarà una actuació o quins dubtes té respecte a una presa de decisions està ajudant a desvetllar el recorregut entre l'inici d'un pensament fins a la resolució final. No només està fent aportacions lingüístiques amb la manera d'expressar-se, de fer servir estructures correctes, d'usar connectors adequats, sinó que també ensenya com i què pensar sobre les coses, sobre les accions, sobre la vida.

Com es pot fer per aconseguir intervencions més riques per part dels mestres? Com es pot interrogar els alumnes a fi de fer reflexions més profundes i de generar un pensament més ric i divergent?

De Puig i A. Sàtiro, en el seu llibre "Jugar a pensar", fan un recull de possibles qüestions que poden plantejar als alumnes en funció de les habilitats de pensament que vulguem reforçar: de recerca, de conceptualització i anàlisi, de raonament, de comunicació. Tot i que no les exposaré totes, en faig un breu resum de dues d'elles per donar la idea de la seva utilitat.

HABILITATS DE PENSAMENT	
HABILITATS DE RECERCA	QÜESTIONS ENTORN LA RECERCA
. Endevinar	. Quin aspecte em pot donar la clau de la resposta? . Quina relació puc fer amb coses que ja conec? . Quàntes coses pot ser? Quàntes coses no pot ser?
. Esbrinar	. Com podem saber que...? . Com poder trobar la manera de saber...?
. Formular hipòtesis	. Com és que passa això? Per què deu haver passat? . Com puc imaginar què ha passat? . Quina explicació puc trobar per...?
. Observar	. Digues què veus, què sents, de què fa olor? . Explica amb detall i amb cert ordre què veus
. Buscar alternatives	. Què passaria si...? . De quina altra manera podem considerar la qüestió? . Creus que hi podria haver altres punts de vista..?
. Anticipar conseqüències	. Com et sembla que acabarà? . Pots preveure com anirà? . Què passaria en el cas de...?
HABILITATS D'ANÀLISI I CONCEPTUALITZACIÓ	QÜESTIONS ENTORN L'ANÀLISI I LA CONCEPTUALITZACIÓ
. Formular conceptes de manera precisa	. Pots dir això mateix amb altres paraules? . Hi ha alguna paraula que expressi això que dius? . Algú ho pot expressar més clarament?
. Posar exemples i contraexemples	. Pots posar un exemple del que dius? . Saps d'algun cas en que sigui així? . Sempre passa així, de la mateixa manera?
. Comparar i contrastar	. Què o quin ... és més o és menys...? . Què tenen d'igual? I de diferent?
. Definir	. Quan dius..., què vols dir? . Hi ha alguna paraula que vulgui dir una cosa semblant? . A què et referixes quan dius..?

(Remarco que és una breu selecció d'un treball molt més ampli i detallat)

Quadre nº 7: Habilitats de pensament

Quines estratègies es poden utilitzar per modificar un estil de gestió d'aula més autoritari? Com podem es poden incorporar noves maneres de fer? Com es pot augmentar el nivell d'interacció que es produeix a les aules?

Aquestes són possibles estratègies a tenir en compte

- enregistrar en vídeo activitats col·lectives o de grups reduïts que ajudi al mestre a analitzar la seva pràctica i les seves intervencions.
- El posicionament del mestre com a un "no expert" en el tema, fet que posiciona als alumnes en un angle diferent, els facilita molts més suggeriments i s'arrisquen molt més, ect.
- Buscar situacions de cooperació a l'aula. Seguidors de Piaget com Doise i Perret Clermot han utilitzat el concepte de conflicte sociocognitiu per entendre com pot canviar la comprensió del nen quan interactua amb un altre nen que té un comprensió diferent dels fets. La intenció és que a partir de la confrontació d'idees s'estimuli algun tipus de "reestructuració cognitiva". Alguns seguidors vigotskians, que han investigat més sobre l'activitat conjunta dels alumnes, posen més de relleu la cooperació en lloc del conflictes. És a dir, companys més competents ofereixen la possibilitat de construir una "bastida" conjunta amb alumnes que encara no tenen les idees ben sedimentades. Busquen canviar les relacions "asimètriques" (mestre-alumne) per unes altres de més "simètriques" (alumne-alumne)

I quan tenim l'oportunitat d'analitzar la pràctica és bastant fàcil constatar les pressuposicions o anticipacions dels mestres en referència a la parla dels alumnes. Fent observacions d'aula, sense tenir coneixements previs de la classe, molt sovint es pot detectar de quins nens la mestra n'espera respostes interessants i les valora com a tals i de quins altres nens, a pesar d'oferir-li l'espai corresponent i atendre'l, no li recull prou bé les intencions, obvia l'aportació i, malgrat fer-li algun comentari favorable, com "molt bé", passa a un altre nen sense haver recollit la proposta. I és que a través de la parla, del registre i del to de veu es pot detectar de quins nens es tenen altes expectatives i que quins se n'espera poc. No cal dir l'interès que té per a cada un dels mestres poder visualitzar aquests comportaments a fi de posar-hi remei.

Les intervencions dels mestres també poden anar adreçades a aconseguir major elaboració sintàctica o correcció lingüística. Altra cosa és com ho integren el nens, que molt sovint les senten, però no les incorporen per exemple "greta" en comptes d'esquerda (de la conversa sobre la catàstrofe del Prestige a la pàgina 86).

L'autora J. Tough (1979) fa propostes per ajudar els mestres a fer avançar la conversa i aprofundir més en el pensament dels seus alumnes.

Ella fa una classificació de les estratègies de diàleg utilitzades pels mestres a fi de fer avançar la conversa i aprofundir en les reflexions.

ESTRATÈGIES DE DIÀLEG	DEFINICIÓ
1. Estratègies d'orientació	Són les que animen a l'infant a reflexionar de forma concreta entorn un tema; són les que ajuden a reflectir el pensament en un context determinat.
6. Estratègies de facilitació	Són les que es proposen ajudar a que el nen explori més profundament en les respostes donades en un primer moment.
2.1. de compleció	Amb la compleció s'ajuda al nen a donar més detalls o més explicacions i justificacions. A ampliar la visió.
2.2. de focalització	Amb les estratègies de focalització es pretén centrar deliberadament l'atenció de l'infant sobre aspectes concrets. Es tracta sovint de preguntes tancades que ajuden a ressaltar un aspecte no tingut en compte anteriorment.
2.3. de comprovació	Amb la comprovació es demana a l'infant que reconsideri o reafirmi el que acaba de dir. Que ho pugui clarificar amb més convenciment.
3. Estratègies d'informació	El mestre pot proporcionar informació oferint un descripció, fent una afirmació, utilitzant alegories o analogies, fent un resum. Són interessants perquè suposen un model per a l'infant de com el mestre raona i dóna a conèixer els seus pensaments.
4. Estratègies de suport	Són comentaris que recolzen els esforços de l'infant, que denoten un interlocutor atent. Les estratègies no verbals aquí també tenen una gran funció: expressions facials, gestos...
5. Estratègies de tancament	Són les que anticipen el termini d'una conversa o un gir del tema que s'està tractant.

Quadre nº 8: estratègies de diàleg (en base a J. Tough)

Aquesta classificació de les estratègies m'ha resultat molt útil a l'hora de fer posteriorment anàlisis de converses a l'aula i a l'hora d'identificar les intervencions dels mestres a les aules.

5.5. La parla i les actituds dels alumnes

Cal rescatar algunes de les idees de Piaget sobre el llenguatge dels nens i que recull Eleanor Duckworth (1987). Una d'elles és que el llenguatge pot ser un indicador equívoc del nivell de comprensió d'un nen i una altra és que en les accions dels nens hi ha molta lògica que no es manifesta a través de les expressions verbals.

En les seves conclusions exposa que el desenvolupament del llenguatge depèn del nivell de pensament en comptes de ser el responsable del mateix. I afegeix "no és probable que l'ensenyament de fórmules lingüístiques condueixi a un pensament lògic clar; la gent millora el seu pensament pensant. Si la lògica hi és, una persona serà capaç de trobar les paraules adequades per representar-la. Si no hi és, tenir

paraules no servirà per a res. No és probable que fent que els nens repeteixin frases del tipus “si... / llavors...” es desenvolupi en ells la noció d’implicació lògica”

Piaget va voler desacreditar el punt de vista segons el qual les idees valen el que la seva expressió. No sempre per saber o per pensar en alguna cosa hem d’utilitzar les paraules; és interessant saber aprofitar aquelles expressions no verbals que són expressió d’un coneixement, i que nosaltres podem aprofitar per ajudar a posar paraules. Tampoc hem d’oblidar que de la mateixa manera que hi ha pensament sense paraules, també existeix el llenguatge buit de contingut; hi ha ocasions en que els infants utilitzen un llenguatge que va més enllà dels seus pensaments.

També és de gran valor pedagògic recordar que, sovint, les paraules que senten els infants –i quan més petits més s’aplica- s’incorporen a uns pensaments que ja estan presents i que no sempre són els mateixos que els que té en ment el que parla. Donat que el significat del llenguatge no és unívoc, no està de més anar comprovant quin ressò o quina reinterpretació en fan els alumnes de les paraules que escolten.

Tot i que al llarg del treball faig émfasi en la importància del llenguatge en l’aprenentatge i en les relacions, les teories de Piaget recorden constantment la indissociabilitat entre el llenguatge i la pràctica. Si les formes de coneixement tenen tres vies d’accés, la percepció, l’acció i la conceptualització, recordem que és important que el llenguatge acompanyi qualsevol d’aquestes pràctiques a fi d’establir relacions constants entre les tres, i entre elles i formes lingüístiques noves.

Podem constatar que els infants utilitzen connectors i conjuncions gramaticals d’inclusió, de causa-conseqüència, adversatives... quan és del seu interès i està connectat amb l’acció. En canvi no sempre saben com usar aquestes normes gramaticals en situacions descontextualitzades, en exercicis sense finalitats d’acció.

Aquí tenim un exemple de planificació d’una tarda en una classe de quart. La mestra té hora al metge i ha de marxar. Com que no poden complir amb les propostes del pla setmanal modifiquen les tasques en funció de l’estona que els queda a la tarda, de les feines pendents i del mestre que els vindrà a substituir.

La mestra els explica que no hi serà i que l’han d’ajudar a organitzar el canvi de plans:

M- *Farem* un llistat de les feines que ens queden per fer. (les apunta a la pissarra i tots l’ajuden a recordar). Bé, ja la tenim.

Cristian- Ahir *vas dir* que avui *faríem* un separador per a l’arxivador, no?

M- Gràcies. Me *n’havia oblidat*. Ho *afegirem*.

Anna- Ahir, quan *vas dir* que *anéssim a veure* el video jo em vaig quedar sense acabar l’etiqueta del meu penjador. La *puç acabar* ara?

M- Bona idea

Juan- *Podrem anar* a l’espai de lupa? (espai d’observació d’elements vegetals amb la lupa binocular)

M- Val, ...però potser avui millor que no perquè com que *heu de fer* moltes coses et *quedaríes* a mitges.

Narcís- “lo” de la lupa *avança* molt lent

M- *No passa res* Narcís, tenim molts dies *per anar-hi passant*.

Eli- No se’ns *podrà* la fulla? (Es refereix a la que està amb la lupa)

M- Sí, però la *podrem* substituir.

Es passa als alumnes dos tipus d’exercicis. Un d’ells fa referència a l’ús del temps dels verbs, havent-los de col·locar adequadament en els espais en blanc. L’altra fa referència als pronoms, havent de realitzar un exercici similar.

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcte.

M- Ara farem un llistat de les feines que ens queden per fer. (La mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajudem a recordar). Bé, ja _____ tenim.

Nen- Ahir vas dir que avui faríem un separador per a l'arxivador, no?

M- Gràcies. _____ n'havia oblidat. _____ afegirem.

Nena- Ahir, quan vas dir que anéssim a veure el video jo em vaig quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. _____ puc acabar ara?

M- Bona idea!

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcta.

La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Mestra: Ara _____ un llistat de les feines que ens queden per fer.
(fer)

(la mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajuden a recordar). Bé, ja el tenim.

Nen- Ahir _____ que avui _____ un separador per a l'arxivador, no?
(dir) (fer)

Mestra: Gràcies. Me n' _____ . Ho _____ .
(oblidar) (afegir)

Nena: Ahir, quan _____ que _____ a veure el video jo em vaig
(dir) (anar)

quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La _____ ara?
(poder acabar)

M- Bona idea!

Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcta.
La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Mestra: Ara farem_(fer) un llistat de les feines que ens queden per fer.
(la mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajuden a recordar). Bé, ja la tenim.

Nen- Ahir vaig dir_(dir) que avui farem_(fer) un separador per a l'arxivador, no?

Mestra: Gràcies. Me n' oblidava_(oblidar). Ho afegiré_(afegir).

Nena: Ahir, quan vaig dir_(dir) que anirém_(anar) a veure el video jo em vaig

quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La vaig poder acabar_(poder acabar) ara?

M- Bona idea!

Daniel H.

Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcta.
La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Mestra: Ara donem_(fer) un llistat de les feines que ens queden per fer.
(la mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajuden a recordar). Bé, ja la tenim.

Nen- Ahir et vaig dir_(dir) que avui farem_(fer) un separador per a l'arxivador, no?

Mestra: Gràcies. Me n' era oblidat_(oblidar). Ho afegiré_(afegir).

Nena: Ahir, quan em vas dir_(dir) que anirém_(anar) a veure el video jo em vaig

quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La puc acabar_(poder acabar) ara?

M- Bona idea!

Cristina

Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcta.
La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Mestra: Ara va donar_(fer) un llistat de les feines que ens queden per fer.
(la mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajuden a recordar). Bé, ja la tenim.

Nen- Ahir va dir_(dir) que avui va donar_(fer) un separador per a l'arxivador, no?

Mestra: Gràcies. Me n' vaig oblidar_(oblidar). Ho vaig afegir_(afegir).

Nena: Ahir, quan va dir_(dir) que va anar_(anar) a veure el video jo em vaig

quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La va poder acabar_(poder acabar) ara?

M- Bona idea!

Sandra Díaz

La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?

Mestra: Ara forem_(fer) un llistat de les feines que ens queden per fer.
(la mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajuden a recordar). Bé, ja la tenim.

Nen- Ahir dir_(dir) que avui forem_(fer) un separador per a l'arxivador, no?

Mestra: Gràcies. Me n' oblidat_(oblidar). Ho sento_(afegir).

Nena: Ahir, quan vas dir_(dir) que anirém_(anar) a veure el video jo em vaig

quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La podeu acabar_(poder acabar) ara?

M- Bona idea!

Sara

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?
Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcte.

M- Ara farem un llistat de les feines que ens queden per fer. (La mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajudem a recordar). Bé, ja els tenim.

Nen- Ahir vas dir que avui faríem un separador per a l'arxivador, no?

M- Gràcies. Seny n'havia oblidat. Ara afegirem.

Nena- Ahir, quan vas dir que anéssim a veure el video jo em vaig quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La puc acabar ara?

M- Bona idea!

Ms Angels

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?
Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcte.

M- Ara farem un llistat de les feines que ens queden per fer. (La mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajudem a recordar). Bé, ja em tenim.

Nen- Ahir vas dir que avui faríem un separador per a l'arxivador, no?

M- Gràcies. m'hem n'havia oblidat. L' afegirem.

Nena- Ahir, quan vas dir que anéssim a veure el video jo em vaig quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La puc acabar ara?

M- Bona idea!

Marcia

Mireia

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?
Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcte.

M- Ara farem un llistat de les feines que ens queden per fer. (La mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajudem a recordar). Bé, ja o tenim.

Nen- Ahir vas dir que avui faríem un separador per a l'arxivador, no?

M- Gràcies. avui n'havia oblidat. o afegirem.

Nena- Ahir, quan vas dir que anéssim a veure el video jo em vaig quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. La puc acabar ara?

M- Bona idea!

Narcís

Aquest és un fragment d'una conversa que vam tenir ja fa unes quantes setmanes. La mestra havia de marxar i vosaltres planificàveu, juntament amb ella, les activitats de la tarda a fi que tothom pogués aprofitar el temps al màxim. Recordeu?
Ara aquesta conversa té espais en blanc que vosaltres haureu d'omplir de la forma que us sembli més correcte.

M- Ara farem un llistat de les feines que ens queden per fer. (La mestra les apunta a la pissarra i tots l'ajudem a recordar). Bé, ja u tenim.

Nen- Ahir vas dir que avui faríem un separador per a l'arxivador, no?

M- Gràcies. ja n'havia oblidat. La afegirem.

Nena- Ahir, quan vas dir que anéssim a veure el video jo em vaig quedar sense acabar l'etiqueta del meu penjador. El puc acabar ara?

M- Bona idea!

Des del punt de vista lingüístic hi ha molts valors a ressaltar. El fet d'haver de recordar, adaptar-se a la necessitat del present i planificar un futur immediat els obliga a gestionar els verbs d'una manera que els fa difícil en un context artificial. Si els donem un full on han d'omplir els buits amb els verbs adequats a l'acció i al temps molts no saben com posicionar-se. En canvi en fan un bon ús quan ho han d'utilitzar en una situació que han de resoldre i en la que estan implicats.

Les observacions que s'han fet després de veure totes les quartilles amb les respostes dels alumnes es recullen a continuació:

- . No hi ha cap alumne que tingui el total de les seves respostes igual que un altre, a pesar que van ser 22 els que van respondre (11 pels pronoms i 11 pels verbs)
- . Tots entenen la proposta, molts recordaven la conversa, però més de la meitat tenien moltes dificultats per saber com havien d'omplir tant els de les fitxes de pronoms com els de les fitxes de verbs.
- . Mentre uns quants veien que els espais en buit es podien omplir de dues maneres diferents (per exemple. "ahir, quan vas dir que *aniríem* o *podíem anar* al video") totes de manera correcta, gairebé la meitat dels alumnes no atinaven a relacionar la frase amb el temps correcte del verb absent.
- . El grup que tenia els pronoms, els va costar més entendre com havien de completar els espais ja que no acabaven de veure la necessitat (recordem que per a molts el pronom encara té molt poca entitat) amb una paraula sense entitat per ella mateixa. En canvi, al moment de fer-ho van tenir menys errades que els dels verbs.
- . Tenint en compte el conjunt de les respostes, aproximadament el 60% són incorrectes, entenent per incorrectes que no mantenen el sentit de la frase, ni les bases de concordança. (no he considerat les correccions ortogràfiques)

És important concloure que el fet que els alumnes utilitzin correctament la llengua a nivell oral no vol dir que es desconcertin o no sàpiguen què han de fer quan l'han d'usar per escrit d'una manera més reflexiva.

Les habilitats conversacionals dels alumnes a l'aula en referència al mestre

També s'ha de tenir en compte que l'alumne, en la seva forma d'interactuar en una conversa a l'aula, ha de dominar habilitats conversacionals. Tony Edwards desglossa aquestes habilitats que suposen una observació de que passa al seu voltant i que tenen a veure amb el control dels impulsos i amb l'acceptació de formar part de l'entorn de la següent manera:

- l'alumne ha d'escoltar al professor, sovint durant llargs períodes de temps;
- ha de demanar adequadament el torn per parlar quan el professor deixa d'explicar; ha de tenir en compte com competir per obtenir-lo, equilibrar el risc de no ser vist i el de ser ignorat per mostrar massa entusiasme;
- ha de contestar de manera rellevant, útil i correcta per a un professor que no busca saber alguna cosa sinó saber si l'alumne ho sap;
- ha de resignar-se a que tractin la resposta d'un company com a evidència de la comprensió o del malentès comú de manera que el professor o bé torna a explicar una concepte que ja s'ha entès o bé ho doni per sabut quan el tema tot just està intentant entendre'l;
- ha de buscar pistes sobre com poden ser correctes les respostes d'acord amb la manera que el professor té de formular les preguntes (per exemple els que exigeixen respostes completes);

- ha fer preguntes sobre l'estructuració de l'activitat més que no pas fer-les sobre el contingut (anar amb molt de tacte per no suggerir que el professor està equivocadament)
- ha d'acceptar que el que un ja sap sobre el tema, probablement, és el que no preguntaran o no serà considerat important per al professor, a no ser que encaixi amb el seu marc de referència.

Els alumnes, sovint, han de dubtar entre el pensament que tenen i defensar-lo o parlar a "l'estil del professor" sabent que rebrà l'aprovació d'aquest.

A la novel·la autobiogràfica de C. Bukowski "La senda del perdedor" hi ha un fragment que descriu una situació d'aula en que s'està fent un exercici d'expressió oral i que il·lustra molt bé com els nens responen atenent al que creuen que n'espera el professor, encara que no correspongui a la seva realitat.

"La señorita Fretag era nuestra profesora de inglés.

-Ahora, seguro que cada uno de vosotros tiene un padre. Creo que sería interesante que cada uno nos contara en qué trabaja su padre. Empezaremos por el primer asiento y seguiremos por toda la clase. Bueno, María, ¿en qué trabaja tu padre?

- Es jardinero.

- ¡Ah, eso está muy bien! Asiento número dos... ¿Andrew, en qué trabaja tu padre?

Era terrible. En el vecindario, todos los padres habían perdido su trabajo. Mi padre también había perdido el suyo. El padre de Gene se pasaba el día sentado en su porche. Todos los padres estaban sin trabajo excepto el de Chuck, que trabajaba en un matadero. Conducía un coche rojo con el nombre del matadero en los lados.

- Mi padre es bombero- dijo el asiento número dos.

- Ah, muy interesante –dijo la señorita Fretag-. Asiento número tres.

- Mi padre es abogado.

- Asiento número cuatro.

- Mi padre es... policía.

¿Qué iba a decir yo? Quizás sólo fueran los padres de mi vecindario los que estaban sin trabajo. Yo había oído algo del crack en el mercado económico. Significaba algo malo. Puede que el crack sólo afectase a nuestro vecindario.

-Asiento número dieciocho...

-Mi padre es actor de cine...

-Diecinueve...

-Mi padre es concertista de violín...

-Veinte...

-Mi padre es conductor de autobús

-Veintidós...

-Mi padre es cantante de ópera.

-Veintitrés...

Ese era yo.

-Mi padre es dentista –dije.

La señorita Fretag siguió con todo el resto de la clase hasta llegar al treinta y tres.

- Mi padre no tiene trabajo –dijo el número treinta y tres.

Mierda, pensé, debería haber pensado en eso.

No seria arriscat dir que a mida que els cursos són més alts, més reduïdes són les relacions realment comunicatives i el professor en fa més ús del coneixement com a font d'autoritat.

5.6. La conversa: un privilegi

La conversa o diàleg, pel seu valor interactiu, mereix que se l'esmenti especialment.

Quan faig referència a la conversa a l'aula no em limito a aquell espai d'intercanvi d'impressions o d'informacions on els nenes i nenes van oferint les seves verbalitzacions i idees de manera acumulativa, sinó que m'estic referint a un tipus de conversa que requereix d'una escolta i una implicació actives, que porta implícita la interacció, que exigeix reflexions i respostes. En definitiva, m'estic referint a aquell tipus de conversa que implica estar obert a modificar les pròpies concepcions i valors, tant les dels alumnes com la del mestre: els alumnes perquè es qüestionen i amplifiquen els seus sentiments i coneixements, el mestre perquè pot arribar a modificar plantejaments i planificacions prèvies en base a les aportacions dels alumnes. La conversa és una eina privilegiada en la pretenció de transformar el grup en una comunitat democràtica d'aprenentatge.

Però encara que sembli que tothom sap conversar, sabem que hi ha converses estèrils, amb poc valor per a l'aprenentatge i la reflexió. És important conèixer estratègies, models i intervencions a fi que esdevingui més eficaç i fructífera i que porti a relacions de pensament més elaborades i complexes.

Podem ajudar a conversar i a fer de la conversa una eina més reflexiva i transferible a l'aprendre a aprendre. Encara que sigui difícil de paular i de planificar l'estructura d'una conversa, sí que podem fer anàlisis que ens ajudin a saber de les actituds, de les escoltes, de les conductes de qüestionament i dels tipus de preguntes que es posen en joc: si són repetitives, si afegeixen nous interessos, si ajuden a fer connexions no previstes.

Segons Neil Mercer (1995), si volem especificar què vol dir "coneixement", s'arriba a la conclusió que parlem d'alguna cosa que es troba al cap de cada individu. Per suposat, el coneixement existeix en el pensament. Però pensar en ell només com una possessió mental individual, no fa justícia a les capacitats dels éssers humans. El coneixement és, també, una possessió conjunta, perquè es pot compartir de forma molt efectiva. Entre tots els éssers vius només les persones estem preparades per utilitzar els nostres recursos mentals per solucionar problemes, amb la finalitat de crear coneixement a través d'un esforç mental conjunt. Tots els pensadors creatius han treballat amb altres persones i les idees dels altres, a més de les pròpies.

De totes formes, el procés de compartir coneixement i desenvolupar la comprensió no sempre resulta tan senzill: els individus es poden malinterpretar mútuament, els professors no sempre s'expliquen bé, els nens poden transformar idees amb sentit en idees sense sentit.

No obstant, per comprendre el procés, els fracassos són tant importants com els èxits i poden entendre's millor observant les converses que els generen. D'aquí la responsabilitat dels principals agents educatius (pares, mestres, formadors) d'ajudar a altres a desenvolupar el coneixement i la comprensió. Aquesta responsabilitat es pot dur a terme de moltes maneres, però la més òbvia és la de conversar amb els qui aprenen.

Alguns dels pensaments més creatius apareixen quan les persones estan parlant en grup (d'aquí el brainstorming com a tècnica creativa). A l'escola és imprescindible que els alumnes impliquin altres persones en els seus propis pensaments, és a dir que utilitzin les converses per desenvolupar els seus propis pensaments.

En aquest fragment recollit **de la transcripció nº 7** es mostra una conversa en que alumnes de 3r de Primària conversen i exposen les seves opinions sobre “com es fa un salt i quins elements intervenen a l’hora de fer un salt”.

Sònia- jo crec que quan saltem/ és com si l em:: és distancíes la terra l però com la terra ens atrau/ tornes a baixar\

M- això és el que et sembla l i en el Marc què li sembla?

Marc- a mi em sembla que la força de la terra ens xucla l bueno l ens aixeca i després ens torna a baixar\=

Pep- =perquè hi ha gravetat l si saltem llavors (inaudible) amb la gravetat ens podem estar allà més d’un minut saltant i...

X- si *no* hi ha gravetat

Pep- això l si no hi ha gravetat

M- ah! si *no* hi ha gravetat l val l aviam la Laia què vol dir?

Laia- (inaudible) però és que no l no l no ho dic perquè::

M- digues el que tu creguis l què tens pensat d’explicar?

Laia- no:: l no:: és que no té res a veure

M- bueno l és igual si no té res a veure/ a lo millor afegim algun cosa nova

Laia- perquè ens divertim

M- perquè és divertit/ l bueno:: és una altra cosa/ i l’Arnau què vol dir?

Arnau- que nosaltres quan saltem tornem a caure l perquè com la terra és grossa i rodona l quan més grossa és més gravetat té i com més petita/ menys i clar l com que el món és bastant gran/ nosaltres saltem i llavors tornem a caure l i encara que ens donem impuls ajupits/ com que és un planeta tan gran et quedes enganxat a terra l no pots aixecar ni=

Miquel- =no té punt de comparació una persona amb la Terra

I així va creixent una conversa de mitja hora llarga en que es van exposant moltes idees i en que van apareixent molt conceptes. El que crec que val la pena ressaltar d’aquest fragment és que la mestra modela molt bé a fi de retornar els interrogants o dubtes al grup. Si es llegeix la transcripció sencera queda bastant visible com s’aconsegueix que cada un dels alumnes exposi les seves idees fent referència al que ha escoltat anteriorment d’altres.

En general, en les converses intencionades d’aula, s’estableix algun tipus de comprensió compartida. En totes elles algú assumeix algun tipus d’autoritat intel·lectual i, la majoria, representen la recerca conjunta d’algun tipus d’aprenentatge. En totes elles es representa el llenguatge utilitzat com a eina i una forma social de pensament per al desenvolupament del coneixement i de la comprensió. En aquestes converses, els alumnes no acumulen i descobreixen el coneixement sinó que, aquest, es va formant per les accions comunicatives i els intercanvis que es produeixen, per les idees que s’exposen, pels exemples que es donen. Les distintes classes d’activitats de conversa ofereixen diverses formes d’arribar al coneixement i de desenvolupar la comprensió.

Assenyala Cazden que, siguin quines siguin les idees conscients del mestre i les planificacions prèvies, també es creen espais interactius “sobre la marxa”, moment a moment en el curs d’una classe. Les programacions més planificades poden desviar-se, comprovant que no hi ha cap programació que quedi sota el control unilateral del mestre. Els comportaments de mestres i alumnes s’influeixen mútuament amb les formes més complexes.

5.7. L'intercanvi verbal en el treball cooperatiu a l'aula: tres tipus de conversa

Mercer fa referència a un projecte d'investigació que es va fer a Anglaterra pel grup ORACLE. En aquesta investigació volien observar i avaluar les pràctiques conversacionals dels alumnes en el treball en grup: “des dels anys seixanta una filosofia progressiva de l'educació havia impulsat el “treball en grup” en que els nens s'asseuen junts al voltant de taules i se'ls permet parlar mentre treballen.”

En la investigació van aconseguir dades evidents del poc valor que la conversa i l'activitat conjunta suposaven per al progrés educatiu dels nens. Els nens podien estar fent feines paral·leles o individuals i parlar d'altres coses. El treball que realitzaven no els incitava a parlar sobre el treball ni a la col·laboració. És a dir no es produïen situacions d'aprenentatge i treball cooperatiu.

Però clar, si partim només de les habilitats que espontàniament posen en joc en la conversa, és natural que s'obtinguin aquests resultats. Com qualsevol altre gènere discursiu, la conversa també s'ha de modelar. Galton, citat per Mercer conclou: “per a que una col·laboració o treball cooperatiu tingui èxit, s'ha d'ensenyar als alumnes com col·laborar per a que, així, tinguin una idea clara del que s'espera d'ells”.

Més tard, a finals dels anys vuitanta, el Nacional Oracy Project va proporcionar abundant informació sobre la conversa a les escoles britàniques i van tenir l'èxit de poder demostrar la importància que té comprendre el paper de la conversa en l'aprenentatge amb els professors de totes les matèries del currículum. A través d'aquest projecte també es va aconseguir augmentar la consciència dels professors sobre el fort valor de la conversa i, en conseqüència, la millora de l'estatus de la conversa a l'aula entre professors i alumnes.

Els mestres tenim interès en saber com afecta l'activitat col·laborativa respecte a la qualitat del pensament. Ara es creu que, compartint les idees, els nens poden assolir tipus de comprensió més generalitzables si se'ls ajuda i anima activament a fer-ho. Per exemple, si s'ha fet un projecte de treball a l'aula, suposem sobre les utilitats de l'aigua i els alumnes s'han informat, ho han hagut de posar en pràctica, han hagut de fer un índex comú per organitzar la informació, etc.. en una altra situació podran extrapolar aquest procés en un projecte similar.

Mercer, Barnes i Todd, que van ser els pioners en aquest tipus d'investigació al llarg dels anys setanta, van mostrar que els alumnes podien considerar el coneixement com un article negociable quan s'implicaven amb entusiasme en tasques conjuntes. Suggereixen que és més probable que els alumnes s'impliquin més en una discussió i una argumentació oberta i perllongada quan parlen sobre l'aprenentatge fora del control visible del seu professor i, a més, aquest tipus de conversa els permet tenir una “relació de propietari” dels coneixements més activa i independent. Ho expressen de la següent manera:

“Consideramos que poner la responsabilidad en manos de los alumnos cambia la naturaleza del aprendizaje al obligarles a negociar sus propios criterios de importancia y veracidad. Si la educación es preparar a las personas para una vida de adultos responsable, este tipo de aprendizaje tiene un lugar importante en el repertorio de relaciones sociales que los profesores tienen a su disposición.”

En les discussions de classe de petits grups s'hauria d'analitzar com negocien els coneixements, la participació, com es refuten, com tenen en compte les idees dels altres, si hi ha algú que pren el paper de “professor” en el sentit que sap recapitular,

resumir el que han dit entre tots per continuar avançant, com intervé el professor per anar donant les pistes que ajudin a avançar.

L'activitat conjunta dóna oportunitats per practicar i desenvolupar formes de raonar amb el llenguatge, mentre que el discurs dirigit del professor no ofereix el mateix tipus d'oportunitats.

No tots els tipus de conversa i de col·laboració tenen el mateix valor educatiu. Hi ha tipus de conversa en que les parelles o els petits grups raonen junts, els problemes s'analitzen conjuntament, es comparen les possibles explicacions i es prenen les decisions conjuntament. Des del punt de vista d'un observador, els raonaments són visibles en la conversa.

Mercer exposa quines són les condicions favorables per a que sorgeixi aquest tipus de conversa:

- Les parelles de treball han de veure la necessitat de parlar per a realitzar la tasca, per tant, la conversa no és incidental.
- L'activitat hauria de ser dissenyada per a promoure la cooperació i no la competència.
- En tercer lloc, els participants han de comprendre bé i de forma compartida la clau i el propòsit de l'activitat.
- Finalment, els participants, haurien de tenir molt presents les "regles bàsiques" de l'activitat i, alhora, haurien de promoure un intercanvi lliure de les idees rellevants i una participació activa de tots els implicats. També ajuda que els alumnes tinguin una relació amistosa ja establerta.
- No és només important el resultat final, sinó el procés on es pugui valorar la intervenció i raonament de tots els participants. En la transcripció nº 2 es reflectix força bé com en una tasca de búsqueda d'un nom topogràfic en un índex, el grupet de nens se'n surt per la constància i la dominància d'un d'ells, però no en base a la participació o col·laboració de tots els components del grup.

Podem tenir en compte aquestes preguntes al moment d'analitzar una seqüència:

1. Estan els nens totalment d'acord?
2. Es fan preguntes els uns als altres?
3. Comparteixen coneixements que siguin importants per a la tasca?
4. Sembla que comprenen conjuntament de què va la tasca?
5. De quina forma la discussió dóna cos al tipus de "regles bàsiques" per raonar i resoldre problemes que són importants en l'èxit educatiu?

Tenim l'exemple d'una mestra que davant de la d'un programa educatiu per ordinador va decidir que donaria importància als següents punts com a "regles bàsiques"

- compartir tota la informació i els suggeriments importants;
- haver de donar raons per recolzar les afirmacions, els suggeriments i les opinions;
- preguntar les raons sempre que sigui necessari;
- arribar a un acord, sempre que sigui possible, quan s'hagi de realitzar una acció;
- acceptar que el grup és el responsable de les decisions, les accions i qualsevols èxit o fracàs que sobrevingui.

Mercer distingeix tres tipus de conversa a l'hora d'interaccionar a les aules: **La conversa de discussió o disputativa, la conversa acumulativa i la conversa exploratòria.**

1. **Conversa de discussió.** Es caracteritza pel fet d'estar en desacord i posteriorment es prenen les decisions individualment. Les expressions que poden acompanyar els inicis de frases en un conversa de discussió són de l'estil: "no, mira", "la veritat és.." "apa.."

En una conversa d'aquest estil, moltes vegades no s'escolten. Ja tenen clar el que diran i per tant esperen pacientment que l'altre acabi el seu torn, per poder iniciar el propi.

A continuació exposo un fragment de la transcripció nº 2 "Buscant les Coves del Salnitre" en que es reflecteix l'intent de cinc nens de 2n intentant buscar informació o fotografies de les Coves del Salnitre. Tot i que tres d'ells se'n fan responsables de la búsqueda no es comuniquen prou bé les intencions, el que provoca l'impuls d'aconseguir el que es vol per la força, no per les argumentacions.

Fragment de la transcripció nº 2.

Descripció de la situació: la majoria de nenes i nenes de la classe de 2n estan diversificats en grups buscant informacions diverses o bé treballant en la construcció d'una maqueta de la muntanya de Montserrat. A aquest grupet de cinc, la mestra els ha demanat que busquin informació sobre les Coves del Salnitre en el llibre de "Els camins de Montserrat".

M- Vosaltres cinc, a veure què trobeu sobre les Coves del Salnitre

Joan- (negutós) a l'índex! (el Joni intenta prendre-li el llibre) no l al l'índex l a l'índex l a l'índex (reté el llibre amb força ja que el Joni li intenta treure) ne::n/ a l'índex l aquí ell sabrà on diu l posa on està l índex l índex l índex l l (la mà del Joni atura les pàgines a mig índex) no aquí no comença!

Òscar- mira l funicular de Sant Joan l a la 44

Joan- no l espera l no l espera que aquí no comença (referint-se a l'índex)

Joni- "joer" xaval l aquí::

Joan- no l espera l que aquí no comença

X- aquí

Joan- ei l ja podem trobar el Pla de les Bruixes (referint-se a l'índex)

Joni- no l no el Pla de les Bruixes no/

Joan- per què?

Joni – perquè no

Raúl- (mirant en Joni) per què no?
(en Joni ni contesta ni se'l mira)

Davant la demanda de la mestra, hi ha un nen, en Joan, que sap com es pot trobar informació a través de l'índex. Però n'hi ha d'altres que no ho entenen i li van barrant l'acció aturant les pàgines amb força. Com que encara no saben seguir l'ordre alfabètic comencen a buscar per l'inici. I com que se'ls hi fa llarga la búsqueda es van distraient amb altres noms d'accidents geogràfics que els resulten coneguts.

Si acabem de llegir la transcripció, veurem que aconsegueixen l'objectiu, però és gràcies a l'acció del Joan que no es deixa dissuadir pels altres.

Les intervencions són de caire autoritari i no afavoreixen el diàleg. Quan en Joan diu "anem a l'índex" de manera repetitiva i insistent, és una manera d'imposar-se sense

més explicacions. Quan en Joni respón “perquè no” a l’interrogant de “per què...?” és una manera autoritària de no haver de donar més explicacions.

2. **Conversa acumulativa.** És aquella en la que els parlants construeixen positivament, però no críticament, sobre el que ha dit l’altre. Les parelles o grups l’utilitzen per construir un coneixement comú, mitjançant l’acumulació. Es basa en unes regles bàsiques que fomenten les aportacions conjuntes i complementadores a la conversa, a més d’una acceptació relativament poc crítica del que diuen els interlocutors. Cada un d’ells va complementant les aportacions dels altres mitjançant el recolzament i l’acceptació de l’altre. Les expressions més comuns per afegir informació són: “sí”, “d’acord”, “a més a més”, “afegiria”, “també...”

Aquest fragment està extret de la conversa sobre la catàstrofe del Prestige (recollida en la seva totalitat a la pàgina)

Dani- Quan el Prestige es va enfonsar/ el capità volia portar el vaixell al port i un altre cop i llavors el:: llavors el govern / el va detindre per no voler col·laborar en anar més cap al mar \ llavors el Prestige es va enfonsar i ara el \ s’estan fent grietes i està sortint el fuel\

XXX- sí// sí// sí

M- A veure? (senyalant la Sara)

Sara- Que crec que:: que el vaixell es va enfonsar i es va trencar una mica i llavors el petroli és com una contaminació per al mar\ i llavors va gent a treure’l perquè (inaudible perquè hi ha veus de fons que volen completar) pels peixos:: i coses que:: que necessiten l’aigua del mar.

M- Miguel que fa estona que tens la mà aixecada i deus tenir ganes de d’afegir coses..

Miguel- Jo crec que s’ha enfonsat i s’ha fet com una “greta” <...>

M- una esquerra vols dir?

Miguel- ==sí i surt el petroli que l’està observant el \ el Nautilus i està afectant \ està afectant a la costa.

Inés- Sí, jo crec que s’ha enfonsat el \ el vaixell i:: llavors està sortint tot el fuel i està arribant més cap a la platja i tot això i s’estan morint els animals que viuen a la platja\

XXX- sí// sí //

Sílvia- ==i que a les platges hi ha molta gent i per i per ajudar a rentar roques / i perquè els animals no es morin i que \ i que hi ha milers de persones que estan ajudant (inaudible) i que això ho donen per moltes televisions / i <...> (s’enfada en veu baixa amb un nen que té al davant) llavors com que surt això diuen que si poden anar a ajudar/ allà / \ perquè i per si:: no hi ha molta gent allà \.

Està clar que en aquesta conversa es van afegint les opinions i les informacions de manera acumulativa. Entre tots van reconstruint la notícia. No es contradueixen entre ells, donen per vàlides les aportacions dels altres i van afegint opinions personals. La mestra l’únic que fa és organitzar el torn de paraules.

3. **Conversa exploratòria.** És en el que les parelles o grups tracten de forma crítica, però constructiva, les idees dels demés. En aquest tipus de conversa el coneixement es justifica més obertament i el raonament és més visible en la conversa. Aquí és on caldria posar en joc les “regles bàsiques” abans esmentades.

En la conversa exploratòria hi ha una major responsabilitat dels alumnes respecte al procés conversacional a fi d'arribar a un producte o un acord final.

La conversa exploratòria pressuposa un gran valor cooperatiu i de domini d'habilitats socials.

Aquest fragment forma part d'una conversa entre universitaris que s'han de posar d'acord en l'elaboració d'un guió per realitzar un curt cinematogràfic.

Estan preparant l'escena en que una mare jove va a buscar el seu fill a casa de l'àvia paterna, que l'ha tingut a dormir. És primera hora del matí, el nen encara dorm i les dues dones s'asseuen a xerrar una estona abans el nen no es desperti. La dona jove li ha d'explicar a la seva sogra que abandona la relació amb el seu fill i que decideix marxar lluny amb el nen.

Preparant l'escena estan del director del guió i del rodatge (Pau), l'ajudant de direcció (Maria), la productora (Marta) i les dues actrius (Laura la dona jove i Carolina la gran).

Pau- s'entén bé l'escena amb la lectura que heu fet?

Laura- sí, però com sabrà l'espectador que el nen està dormint a casa l'àvia i que jo el vaig a buscar?

Pau- és clar, hauríem de deixar un senyal

Maria- què us sembla si en l'escena anterior, el nen abans d'anar a dormir té un poma a les mans que comença a rossegar i que deixa a mitges damunt la taula del menjador?

Pau- val, i al començament d'aquesta escena deixarem ben visible la poma damunt la taula. Espero que l'espectador faci la relació. Vinga! Comencem amb la lectura.

(Les dues actrius llegeixen intentant entonar en consonància amb el que diu el text)

Pau- no. o ho vull tan dramàtic. Ha de ser més fresc.

Carolina- ja sé el que vols dir, però figura que jo estic perdent el meu net, la meva jove i que el meu fill queda abandonat, com puc fer per prendre-m'ho a la lleugera?

Maria- Jjo crec que en Pau té raó, queda massa dramàtic, però també és veritat el que diu la Carolina, com es pot entendre que s'ho prengui tan frívolament?

Pau- és que ella és una dona que ja està de tornada de tot i ja sospitava que la relació de Laura i el seu fill no funcionava.

Marta- I l'espectador com ho sap que ella està de tornada de tot?

Pau- doncs per com anirà vestida, pel tipus de casa que té i per la manera superficial de relacionar-se. A més, ella està de part de la jove.

Carolina- doncs si és així hauríem d'afegir alguna frase que ho indiqués, per exemple puc dir: "si ja ho has decidit, no et facis enrera"

Pau- potser sí, però jo voldria més subtilesa, que no quedi tot explicitat com en els melodrames de sessió de tarda.

Laura- ja, i m'agrada la idea però l'espectador ha de poder comprendre.

Pau- sí, haureu de suplantar les paraules per gestos, mirades de complicitat...

Maria- crec Pau que ens hauries de definir més com veus les dues dones i el que creus que els passa a cada una quan es veuen.

I així, en un diàleg de dues hores van construir un text i un context que ha de tenir en compte la comprensió dels expectadors.

Quines són aquí les regles bàsiques?

Les regles bàsiques no estan explicitades, però implícitament respecten les següents:

- Que el que han d'intentar tots és partir sempre de la idea del director del curt i guionista al mateix temps.
- Que les propostes no desbanquin cap idea fonamental del guió
- Que tothom té present la mirada del futur espectador

- No es defensa una idea a capa i espasa. Si la idea no és captada i acceptada ràpidament pels altres i, sobretot, pel director, no s'insisteix. En tot cas s'hi torna més endavant si es continua encallat.

Cal promoure la discussió exploratòria ja que és la que dóna peu a la col·laboració i al treball cooperatiu.

No hem de tractar només les formes en que el coneixement és compartit com si fos una activitat quotidiana, sinó que s'ha de tenir en compte que algunes persones – professors i alumnes- es reuneixen amb el propòsit que un ajudi als altres a desenvolupar el seu coneixement i comprensió. Les idees de Vigotsky i Jerome Bruner ens són molt útils amb les seves teories del desenvolupament cognitiu. Tot i que el teòric més influent d'aquest segle ha estat Jean Piaget amb la teoria de l'educació “progressiva” a través dels diferents estadis d'aprenentatge, Vigotsky amplia el procés de construcció del coneixement amb dues afirmacions: una, que el llenguatge té una forta influència sobre l'estructura del pensament; dues, que el desenvolupament cognitiu és un procés social i comunicatiu. “Aprendre amb assistència o instrucció és un aspecte normal, comú i important del desenvolupament mental humà”. “El límit de l'habilitat d'una persona per aprendre o resoldre problemes es pot ampliar si una altra persona li proporciona l'ajuda cognitiva adequada”.

En el següent exemple, extret de la transcripció nº 3 es mostra l'intent que fan un nen i una nena a l'hora d'ajudar-se en la correcció d'un exercici del quadern de càlcul.

El Miguel ajuda l'Eli a corregir un exercici de càlcul que no ha fet bé.

Quan tenen un exercici mal resolt la mestra el fa un puntet al costat i ells al repassar-ho saben quins exercicis han de tornar a revisar.

En aquesta seqüència, el Miguel, que ho té ben resolt, ho ha d'explicar a l'Eli. Ella es pensa que té una part ben feta però no sap com funciona el procés lògic per a resoldre la resta autònomament; no sap on falla.

Eli- abans ho tenia ple de puntets (errors) | | però / | ho vaig corregir amb el Joan / i ho tenia tot bé | menys aquesta | menys aquesta / i aquesta (senyalant l'exercici)

Miguel- però si no l'has fet!

Eli- sí que l'he fet

Miguel- no (amb cara de molt amoïnada perquè veu que l'Eli no té idea de com s'ha de resoldre) així no es fa

Eli- jo ho vaig fer així / el Joan també ho té així! /

Miguel- tu mira't això (senyalant la mostra que exemplifica) quantes peces hi ha aquí? una | dos | tres | quatre (fins a vuit, marcant amb el llapis cada una d'elles a fi de no descomptar-se) són vuit | no?

Eli- sí <...>

(I així, mostrant l'exemplificació, van comparant el procés de l'exemple i el que ha fet l'Eli).

El que es podia haver convertit en una discussió sense fi on cadascú reafirmés si l'exercici està bé o malament, es converteix en una situació de col·laboració gràcies a l'acció del Miguel que sap sortir del cercle viciós d'una discussió que no va enlloc per centrar-la en l'exemple que hi ha al capçal de la pàgina i que els ajuda a contrastar amb l'exercici fet.

6. LA DIDÀCTICA DE L'ORAL

6.1. Per què una didàctica de l'oral?

F. Castincaud (2002), fent esment d'un article d'Elisabeth Nonnon, ens parla que la preocupació de l'ensenyament de l'oral ve provocada per una doble demanda feta a l'escola dins del camp social i cultural. D'una banda, la d'aprendre totes les formes discursives d'una societat evolucionada i d'altra, fer evolucionar la parla que fa de mediatra entre diferents classes socials i culturals tenint present les nocions de pluralitat i de respecte a les diferències. Tant una com altra pressuposen una mediació privilegiada per a l'harmonia social.

Les escoles, però, manifesten les dificultats per saber quines competències bàsiques d'expressió oral són acceptables des del punt de vista de les progressions i segons criteris escolars. I és cert que no és fàcil clarificar quins són els objectius i modalitats d'aprenentatge.

El ventall de competències no són fàcils de determinar, ja que inclouen des de finalitats psicològiques (vèncer les inhibicions) fins a competències retòriques (esquematzar adequadament una exposició).

Una de les grans raons per a que l'escola se centri en l'oral és pel seu pes en els aprenentatges. Les didàctiques de totes les disciplines recauen necessàriament en la verbalització dels intercanvis quan s'interroga sobre la construcció dels aprenentatges. En aquestes situacions l'oral està percebut des del punt de vista d'operacions cognitives. I això suposaria haver de destriar les operacions cognitives que es posen en joc (anticipació, generalització, raonament causal..) de les específicament disciplinàries (corresponents al camp del saber).

A l'escola predomina la tendència a aprofundir en determinades tipologies textuals, com pot ser la narració o l'explicació, però no sempre es donen prou oportunitats a l'argumentació, a la justificació o a l'art de convèncer els altres. Tampoc està gaire extesa la conducta del qüestionament, és a dir, la d'indagar amb més profunditat les idees dels infants, la d'incitar a fi que ho facin entre ells i aprendre a aprendre de tots, encara que s'estigui en contacte constant amb aquestes diferents tipologies textuals, no n'hi ha prou amb practicar-les, s'han de donar les eines per millorar-les. Com podem fer que els contes esdevinguin apassionants?, que les explicacions siguin més interessants?, que les exposicions sobre un tema treballat tinguin la funció d'engrescar els oients?, que els arguments que es posen en joc aconseguixin modificar les idees dels altres o inclús de convèncer?, que les preguntes que fem serveixin per generar dubtes i estadis de pensament superior?

La resposta a cada pregunta té tres principis bàsics:

- la creació de situacions didàctiques que propiciïn els diferents comportaments discursius.
- l'anàlisi i posterior reflexió de les sessions que ens han de portar a la millora de les produccions en properes ocasions.
- el modelatge que aporten constantment els tutors i mestres.

Segons M. Cinta Portillo, l'ús i la reflexió són les dues dimensions interdependents de la competència comunicativa i són capacitats que s'han de desenvolupar i construir.

Els gèneres orals necessiten l'intermediari d'un model didàctic que determini les característiques i les dimensions susceptibles de ser ensenyades. Un model didàctic que es construeixi dins de la dinàmica en que es van assolint els objectius assignats a l'ensenyament i que, al mateix temps, no pot perdre de vista les capacitats i limitacions dels alumnes. La idea de partida és que si l'acció didàctica de l'ensenyament de l'oral s'organitza com un ampli projecte, en referència a un ampli ventall d'aprenentatges disciplinars, amb la seva funció de construcció i comunicació del saber, llavors, les habilitats i competències que es posen en joc poden ser fàcilment transferibles a altres situacions d'aprenentatge.

I no oblidem la vessant psicològica que intervé a l'hora de desenvolupar les competències comunicatives. Caldrà dotar els alumnes de tècniques i instruments lingüístics i estratègics que els permeti construir la seva imatge comunicativa i el seu autoconcepte, sabent que l'augment d'aquest, en definitiva, beneficiarà les produccions orals i les habilitats expressives..

A la tercera part del treball, presento diferents situacions didàctiques que són freqüents a l'escola com són l'assemblea de classe, l'exposició oral sobre un tema treballat per grups, la construcció col·lectiva d'una notícia, etc.. que pretén combinar aquesta doble vessant de l'adquisició de l'oral: l'ús i la reflexió.

6.2. Els gèneres de l'oral i els tipus de text

6.2.1. Els gèneres de l'oral: diferents visions

Segons H. Calsamiglia i A. Tusón (1999) el concepte de "gènere" discursiu té una història que comença de molt antic i que, en molts moments, ha estat íntimament relacionada –si no confosa- amb la del concepte de "tipus" de text. Segurament, la primera classificació de gèneres discursius la devem a Aristòtil en la seva *Retòrica*. Però amb els anys s'ha anat configurant com un concepte controvertit i difícil de limitar i el seu ús s'ha extès per classificar gran part dels productes culturals i de les manifestacions que han generat les noves tecnologies: gèneres cinematogràfics, gèneres televisius o radiofònics.

El que sembla bastant clar és que tots els teòrics de la lingüística i la retòrica defineixen el terme tot analitzant les estructures dels gèneres i la seva funció en la vida social.

Segons Bajtín (citada per Calsamiglia i Tusón) el que condiciona l'existència d'un determinat gènere són quatre factors: els temes, l'estructura interna, el registre (o estil funcional) utilitzat i la relativa estabilitat de tot el conjunt. Aquest pensador distingeix entre els gèneres primaris o simples (la conversa en totes les seves formes) i els complexos, producte de l'elaboració intel·lectual (literaris, periodístics, científics).

Segons Hymes (citada per A. Tusón), amb el seu model SPEAKING, el "gènere" és el resultat de la combinació particular (és a dir cultural) dels components que intervenen en els enunciat:

- . la situació: localització espacial i temporal. L'escena psicosocial.
- . els participants: característiques socio-culturals. Relacions entre ells/-es.
- . les finalitats o funcions: metes i objectius, globals i particulars.
- . seqüència d'actes: l'organització estructural interna del tema, de la interacció

- . la clau, o grau de formalitat o informalitat de la interacció
- . els instruments verbals i no verbals : canal, varietats de parla, proxèmia i cinèsia.
- . les normes d'interacció i d'interpretació que regulen l'acte de parla.
- . i el gènere: tipus d'interacció i seqüències discursives

Així, a través de l'anàlisi dels diferents components podem arribar a descobrir i descriure els gèneres entorn els quals s'organitza la vida quotidiana, tant la pública com la privada d'un grup cultural concret.

Segons Schneuwly i Dolz (1997), els gèneres es poden dividir en dos grans grups. Els qualificats de "formals", en la mida en que es produeixen en l'àmbit públic: els debats, les exposicions, les lectures en veu alta, etc. I els de l'oral "informal", més espontani i quotidià, vinculat a una interacció incidental o indirecte, més difícil de paular i de controlar. En aquest segon grup estarien moltes de les converses que es produeixen entre els alumnes o entre mestres i alumnes per aclarir, gestionar, informar o desenvolupar el ritme i les dinàmiques de relació.

Schneuwly postula que la construcció de les capacitats lingüístiques es fan en confrontació a les pràctiques socials de referència. Així, l'ensenyament-aprenentatge de l'oral passa per l'apropiació de gèneres públics de la comunicació. I ofereix models per a la construcció de seqüències que ajudin els alumnes a apropiarse de les estratègies i competències que conformen els gèneres formals. Per aquest fi desgrana bé els passos a seguir per fer avançar cada un dels textos que s'entrecreuen en la construcció d'un gènere.

6.2.2. Tipus de text

Són molts els tipus de text que es superposen en un espai comunicatiu. En l'apartat 3.3. sobre les conductes comunicatives es presenta una breu relació de les conductes discursives. Però a continuació destaco i amplio les característiques dels següents tipus de text com els més utilitzats i els més bàsics de treballar a l'escola: el narratiu, l'expositiu, l'argumentatiu i l'interrogatiu o de qüestionament.

El text expositiu

Es pot considerar el text expositiu com un tipus de text molt vinculat al gènere discursiu públic, relativament formal, en què, segons la terminologia de Bronckart, l'ennunciador s'adreça al destinatari per mitjà d'una acció lingüística que vehicula un contingut referencial, és a dir per transmetre informacions, sabers... Acostuma a ser un discurs monològic d'una certa llargada i dins el qual és essencial tenir en compte els paràmetres de la situació de la producció (el destinatari, l'objectiu, etc..)

La preparació i la realització d'una exposició mobilitza sabers i sabers-fer diversos, relatius a les dimensions cognitives, lingüístico-discursives i contextuals. Mobilitza, també, un repertori d'operacions lingüístiques sol·licitades especialment per a aquest gènere, així com la regulació de la situació de comunicació particular en la qual es realitza.

Segons I. De Puig, en l'exposició oral d'un tema caldria compartir amb el públic l'esquema següent:

- a. Introducció, on s'expliquen els motius pels quals el tema és interessant de tractar.

b. Desenvolupament o exposició pròpiament dita, on s'enuncien les afirmacions o coneixements en un inici i s presenten les conclusions o síntesis dels arguments al final.

c. No oblidar de fonamentar les aportacions amb exemples (il·lustracions, gràfics, anècdotes..)

El llenguatge que s'ha d'usar en una exposició ha de ser:

. *Clar.* És important presentat ben organitzades les diferents parts de l'exposició. Per aconseguir això són útils els marcadors textuais que fan avançar de manera lògica i temporal el contingut de l'exposició. Sovint caldrà repetir una idea o un mot difícil amb l'ajut de formes diferents o amb termes més coneguts. D'altra banda, cal saber parlar amb naturalitat i vivacitat.

. *Interessant.* Cal saber provocar l'interès de l'auditori tot connectant-lo amb el tema que es tractarà. I s'ha de procurar que aquest interès es vagi mantenint al llarg de l'exposició tot aportant exemples o suports que facilitin la comprensió als oients. Cal saber tancar amb un breu resum on es condensen les idees o aportacions més interessants.

. *Convincent.* Els arguments han de ser ben triats i vigorosos: els exemples escollits han de demostrar la veracitat d'allò que s'afirma.

El text narratiu

Segons paraules d'Enrique Lynch "Nuestro primer saber acerca del mundo es un cuento. Nacemos en un mundo pero sólo "sabemos" de él porque nos lo cuentan". I afegeix que si no hi ha llenguatge és impossible que hi hagi relat, al mateix temps que el llenguatge, per sí sol, no pot "construir" el món si no intervé el poder del símbol, i els símbols els anem coneixent a mida que operem amb ells.

La narració integra tot el que necessitem en una acció, en uns personatges i en la trama que els relaciona per referir-nos al món i al seu univers afectiu. Totes les cultures, societats o pobles, siguin quines siguin les seves coordenades geogràfiques, es refereixen a sí mateixes a través de l'ancestral capacitat de concebre històries.

La narració té una vessant individual que conviu amb nosaltres des que comencem a distingir els altres del "jo" i una vessant col·lectiva, on una societat es reconeix en ella, alhora que la va renovant col·lectivament, amb la regularitat dels rituals.

A través de les fantàstiques mediacions que són els relats, els nens es familiaritzen amb el món i aprenen a viure a través dels paràmetres del seus herois. En aquestes aventures descobreixen el significat de l'odi, del dubte, de l'avenir, la finitud, la soledat o l'amor.

La cultura pressuposa el llenguatge, però seria inconcebible sense la narració. El jo individual i la identitat col·lectiva descriuen el seu transcurs i es reafirmen per la mediació d'un conte. D'una manera o altra, vivim envoltats de narracions, immersos en un extens contingent de contes que formen l'apretada xarxa de referències amb les que ens enfrontem al món.

A través del·mites, llegendes, faules, contes, novel·les, epopeies, històries, tragèdies, drames, comèdies, cinema, converses... podem comprovar a quantes i variades coses ens poden referir mitjançant el relat.

La narració és una temptativa de donar forma al temps. És la forma que sorgeix d'una ficció que encadena l'interval entre un començament i un final. D'aquesta manera, el temps queda lligat d'una forma intel·ligible per a l'home.

Les repeticions o reiteracions de les narracions provoquen una complaença molt humana, en ells ens reconeixem, ens recordem, en sentim transportats, ens consolem i projectem.

L'ús del text narratiu a l'aula esdevé imprescindible tant per a la cohesió dels membres del grup, com per compartir col·lectivament els fets i els coneixements.

. Sentiment de pertinença al grup perquè comparteixen contes i relats comuns perquè són ells els protagonistes dels contes ja que es forma un relat amb les seves pròpies vivències i experiències

. Saber simbolitzar les experiències en fragments sintetitzats en el temps. Una de les dificultats narratives és saber condensar el temps real en que van succeir les coses a un temps limitat, elíptic. Una altra, és que no sempre es manté l'ordre dels fets, sinó que es varia, per fer-ho més entenedor a l'oient, o bé per provocar un cop d'efecte jugant amb l'element sorpresa.

. En les narracions sobre les pròpies experiències, l'oient és un cooperador textual, ja que s'anirà forjant o modificant la conducta discursiva en funció del grau d'escolta o de comprensió que es detecta en l'altre.

. El grup existeix com a tal en tant que té història. Una història que és compartida, tramada i urdida per tots, on tots són protagonistes en busca d'un fi, d'una experiència, d'una troballa o d'un coneixement.

. Un dispositiu essencial de la narració és l'organització sintàctica d'una acció. En un relat sempre es fa alguna cosa i, a més, aquesta acció ha de transformar-se, evolucionar, patir un seguit de canvis

El text argumentatiu

Aristòtil ja en els seus temps va dir que per a que es produeixi una bona argumentació hi ha d'haver dues o més opinions oposades o divergents.

E. Linch, en el seu llibre "La lección de Sheherezade" ens recorda que la retòrica va néixer en relació a una activitat, com moltes altres disciplines llegades per l'antigüitat clàssica. S'impartia per sistematitzar uns recursos útils per aconseguir un bon resultat en les batalles judicials, o per derrotar l'argument d'un contrari en un litigi. El que en un inici podria ser la sistematització d'un repertori de figures discursives que el parlant podia utilitzar en el context d'una argumentació, es va convertir en l'art de la persuasió. Arribar a dominar la voluntat de l'altre mitjançant l'encanteri i la seducció, és una de les qualitats més fascinants del llenguatge.

Els mestres de l'oratòria ensenyaven la retòrica de persuasió i l'ús del tropisme com un embelliment del discurs.

Segons I. De Puig, donat que tota problemàtica presenta aspectes positius i negatius, avantatges i inconvenients, presentem una llista de temes susceptibles d'ésser tractats en forma de debat dialogat.

El debat és un gènere que pot oferir als alumnes els mitjans que els permetrà:

- analitzar les condicions socials de producció i de recepció de l'oral.
- apropiar-se de tota una sèrie d'estratègies argumentatives.

A més, l'ensenyament de l'argumentació oral es pot realitzar de manera relativament precoç, contràriament als textos d'opinions escrites que necessiten del domini de la lectura.

L'escola afavoreix la creació de situacions d'argumentació a partir veritables temes d'interès per part dels alumnes com per exemple les assemblees o consells de classe on els alumnes debaten democràticament la vida de la classe o de l'escola: dels casos en que s'ha de regular conflictes, per analitzar i millorar el funcionament de la classe i per prendre col·lectivament les decisions.

Paral·lelament de les situacions d'argumentació que regulen la vida escolar es pot contemplar el debat com un gènere a ensenyar i a treballar a classe per exercir i millorar les capacitats necessàries per a l'argumentació i per a exercir de moderador.

Tècniques d'argumentació:

a) Claredat en la presentació del tema i dels arguments:

- Presentar amb claredat, senzillesa i breuetat l'argument que volem defensar.
- Definir el sentit de les paraules més interessants o conflictives perquè els altres puguin interpretar-les amb justesa.
- Quan s'argumenti, vigilar molt amb les trampes del llenguatge, l'ambigüïtat... que poden complicar i fer poc operatiu l'intercanvi d'opinions.

b) Tenir en compte el tipus d'interlocutor o públic, sempre hem de procurar que els nostres arguments s'adaptin a qui ens ha d'escoltar.

c) Ús de la refutació: mecanisme clau del debat

És el mecanisme clau perquè és a través d'ella que els arguments són realment discutits, debatuts. La refutació pot prendre diverses formes. Sovint és eficaç de procedir en dos temps: expressar primer un cert acord amb l'interlocutor per marcar millor, seguidament, el seu desacord.

Una de les estratègies, segons Watzlawick en "El lenguaje del cambio" és la de l'anticipació del desacord. Per tant suposa un apropament als inicis d'intervencions tals com "ja sé que podrà semblar estrany, però..." "Podria semblar molt superficial, però si ho analitzem bé crec que el que vaig a dir pot..." "M'imagino com ressonaran les meves paraules, però no em puc estar de dir..." "És possible que sembli ridícul però podria dir-se que..."

"Sé que poques persones compartiran el que vaig a dir però crec..."

d) La moderació en les intervencions.

Tota refutació representa, en diferents graus, un atac verbal cap a l'altre interlocutor, un cert atentat a la seva imatge. Per atenuar aquest atentat sense renunciar a dir el que s'ha de dir, es pot moderar la intervenció.

e) Reformular per remarcar i assegurar l'intercomprensió.

Sovint, per fer referència al que un altre ha dit, per fer adonar i expressar la comprensió, un participant reformula les paraules de l'altre, de vegades, enllaçant-les una mica amb el propi pensament.

El moderador: un principi de regulació

El moderador assumeix diferents funcions dins d'un debat. A més de les funcions socials dins del debat públic (saludar, presentar...) ell obre el debat exposant i delimitant les qüestions, els marcs de la discussió. També fa la cloenda, sovint tornant a donar la paraula una última vegada als participants. Ell s'esforça a

estructurar el debat i de fer-lo “visible”; ha de sintetitzar i resumir els acords. Centra el debat quan és necessari i el rellança.

Fa la funció de mediador entre els participants i l’auditori. Representa un element actiu d’estructuració i autoregulació, de control del debat. Cada moderador haurà d’interioritzar aquest paper i fer-lo actuar com a principi de regulació del debat.

A tall d’exemple del què és una bona moderació exposo les observacions que vaig fer en un debat de diferents grups de treball a la UAB sobre “les emocions i l’aprenentatge”. El moderador va fer un treball interessant que queda recollit en els següents punts:

(Estaria bé poder analitzar la moderació que va fer en Robert Roché en la trobada de les emocions:

- . Emmarcar bé el temps del qual es disposava i els temes a debatre.
- . Gairebé després de cada paraula l’emmarcava en un esquema que anava construint sense suport gràfic però que tothom se’l representava molt clarament: “En aquest moment s’estan configurant dues vies de treball en que cada una d’elles...”
- . No permetia que cap intervenció fos gratuïta. És a dir feia definir si pertenyia a alguna de les definicions ja fetes i a quina o si és que s’obria una via nova.
- . Si algú complicava una mica l’explicació ell feia la reformulació dient: “Si he entès bé”... “Amb aquesta intervenció podem entendre que...”?
- . Si algú era una mica “sobrat de paraules i metàfores” o s’escoltava una mica a sí mateix, era inflexible al moment de catalogar-li la comunicació de “interessant però poc ajustada a la realitat del temps i del grup”.
- . Permetia petites incursions a les respostes per al·lusions però en cap moment permetia que s’establissin diàlegs creuats personalitzats. És a dir no donava espai per a les rèpliques de les rèpliques.
- . De tant en tant feia petits tancament o reformulacions on incorporava les conclusions fetes fins al moment i amb la clara intenció de fer sentir vinculat a tothom ;”Fins aquí tothom ho veu així? El que tingui alguna esmena o aportació a fer que ho digui ara o que calli per sempre (en broma)”
- . Se’l veia responsable de la sessió però no responsable de les conclusions, que es veia molt clarament que requeia sobre el grup.
- . Al moment de passar el resum de la sessió al gran grup tothom va sentir força reflectida l’essència de la discussió, tot i que ell va dir que si algú no es sentia recollit que fes una aclariment pertinent.

(Estaria bé poder analitzar la moderació que va fer en Robert Roché en la trobada de les emocions:

- Emmarcar bé el temps del qual es disposava i els temes a debatre.
- Gairebé després de cada paraula l’emmarcava en un esquema que anava construint sense suport gràfic però que tothom se’l representava molt clarament: “En aquest moment s’estan configurant dues vies de treball en que cada una d’elles...”
- No permetia que cap intervenció fos gratuïta. És a dir feia definir si pertenyia a alguna de les definicions ja fetes i a quina o si és que s’obria una via nova.
- Si algú complicava una mica l’explicació ell feia la reformulació dient: “Si he entès bé”... “Amb aquesta intervenció podem entendre que...”?
- Si algú era una mica “sobrat de paraules i metàfores” o s’escoltava una mica a sí mateix, era inflexible al moment de catalogar-li la comunicació de “interessant però poc ajustada a la realitat del temps i del grup”.

- Permetia petites incursions a les respostes per al·lusions però en cap moment permetia que s'establissin diàlegs creuats personalitzats. És a dir no donava espai per a les rèpliques de les rèpliques.
- De tant en tant feia petits tancament o reformulacions on incorporava les conclusions fetes fins al moment i amb la clara intenció de fer sentir vinculat a tothom ;"Fins aquí tothom ho veu així? El que tingui alguna esmena o aportació a fer que ho digui ara o que calli per sempre (en broma)"
- Se'l veia responsable de la sessió però no responsable de les conclusions, que es veia molt clarament que requeia sobre el grup.
- Al moment de passar el resum de la sessió al gran grup tothom va sentir força reflectida l'essència de la discussió, tot i que ell va dir que si algú no es sentia recollit que fes una l'aclariment pertinent.

Abans de concloure aquest apartat vull remarcar que és important que els alumnes tinguin mostres de debats en la que els participants defensen les posicions i presenten propostes no necessàriament contradictòries. En benefici de la qüestió exposada, cadascú presuposa en els altres la voluntat de trobar, a través de la raó i el raonament, una solució col·lectivament acceptable. Aquesta posició evoluciona forçosament dins la discussió i el diàleg, que són els que poden reduir un eventual desacord entre antagonistes.

El text interrogatiu o de qüestionament

Les interrogacions i els qüestionaments són, per excel·lència, els motors conversacionals, que desemboquen en la interacció, el diàleg i la conversa.

Segons Cazden, en el desenvolupament d'una situació d'ensenyament l'estructura bàsica en les converses col·lectives d'aula és la següent: "Iniciació del mestre – Resposta del nen – Avaluació o validació per part del mestre" (IRA), iniciant seguidament una nova seqüència IRA, bé amb una variació de contingut o bé adreçant-se a un nen diferent.

No és fàcil aconseguir converses espontànies dels alumnes en què en lloc de contestar preguntes plantejades per la mestra, es dediquin a explorar les idees dels companys, a interpel·lar-se entre ells, a entendre les seves argumentacions.

No és fàcil que el o la mestra redueixi el seu temps de parla (habitualment més de les 2/3 parts) per donar més temps als alumnes per a que puguin pensar i repensar les seves idees, a que les puguin argumentar.

No és fàcil trencar la imatge d'una conversa radial on totes les intervencions les recull i les rellança la mestra. Per passar a un imatge de conversa circular o de paraules creuades s'ha de donar l'oportunitat a que els alumnes regulin les seves paraules, sense esperar l'ordre estricte regulat per la mestra, més semblant al torn de paraules d'una tetúlia d'adults. De fet, si no obrim aquesta estructura radial en cap situació, ens trobarem que els alumnes tampoc no saben quin rol ocupen dins el funcionament d'una interacció d'aula.

En els apartats 5.4. i 5.5. que tracten de la parla de mestre i alumnes i les variades intervencions donen pistes i ofereixen estratègies sobre com trencar aquesta estructura radial i com afavorir la riquesa de la conversa.

Mestre-Alumne-Mestre (M-A-M); M-A-M; és l'estil de torns de paraules que més es dona en una aula, tot i que en els models d'assemblees que es transcriuen des de la pàgina 135 a la 147 veiem fragments d'assemblees d'aula diferents on podem comprovar diferents torns de paraules. He recollit els primers quinze canvis de torns

de paraules de tres assemblees diferents (la primera no està transcrita, però les altres dues sí)

En l'assemblea de 3r de'n Jaume (no transcrita) els torns de paraules queden enllaçats de la següent manera: M-A-M-A-M-A-M-A-M-A-M-A-M. Comprovem que totes les intervencions dels alumnes estan dirigides al mestre i, aquest, les relança. El mestre sempre fa de filtre.

En l'assemblea de 3r de la Remei, a la pàg 143, els torns de paraules s'enllacen així: A-M-A-M-A-M-A-M-A-A-A-A-M-A. En aquests torns la mestra té una major presència inicial però després va permetent converses creuades entre alumnes.

En l'assemblea de 4t de la Llum, ala pàgina 135, els torns de paraules s'enllacen així: M-A-M-A-M-A-M-A-A-A-A-M-A-A-A. Aquí també es veu com la mestra pren més iniciativa a l'inici però després són els alumnes que s'interroguen o es responen entre ells.

Cal ressaltar que en funció de les intencions dels mestres els torns es produiran d'una manera o d'una altra.

El mestre és un bon modelador a l'hora d'interrogar i fer bones preguntes. Podriem dir que les bones preguntes en un context escolar són aquelles que:

- tenen més d'una resposta
- expressen dubtes o posen al descobert contradiccions
- ajuden a establir relacions

6.3. El llenguatge metafòric

Lakof i Johnson (1980), citats en la tesi de C. Márquez, afirmen que en la "vida quotidiana" s'usa un gran nombre de metàfores que, més enllà de la funció estètica, tenen una funció cognitiva, ja que esdevenen un mecanisme que ens permet concebre i expressar situacions complexes fent ús de conceptes bàsics i propers. Aquests dos autors també parteixen de la idea que allò que podem arribar a saber del món és fruit de la interacció, per tant, no hi ha una veritat absoluta, sinó unes representacions mentals que projectem sobre el món, fruit de la nostra capacitat d'interactuar. I es fonamenten en un sistema conceptual propi d'una cultura concreta, la base del qual és bàsicament de naturalesa metafòrica.

En tot procés metafòric es posen en relleu uns aspectes i se n'amaguen d'altres. Les metàfores són, doncs, una qüestió del pensament, no només del llenguatge.

Les expressions metafòriques no són altres maneres de dir les mateixes coses, sinó que presenten una manera diferent de veure el món.

Les metàfores són, doncs, una qüestió del pensament vinculada al llenguatge. L'existència d'estructures metafòriques suposa que la capacitat de conèixer de cada individu s'inscriu en una mentalitat compartida pels membres d'una mateixa cultura i en un sistema de valors específics.

La metàfora, per tant, constitueix molt més que un recurs retòric d'ornamentació dels discursos, és un procediment centrat en la cognició humana. Moltes d'aquestes metàfores s'han fet tan habituals que no les percebem com a tals, i més que pensar en el cor com una bomba, diem que el cor és una bomba.

En aquest exemple, extret d'una exposició que fan uns nens de 6è sobre l'univers, un d'ells ha de respondre a un company del públic que pregunta insistentment què són els *forats negres*. Davant la cara de sorpresa de l'altra, ho resol amb una comparació metafòrica, molt visual i molt divertida: "Jo tampoc és que ho sàpiga molt bé, però m'imagino que són com el forat del wàter quan tires de la cadena. Un gran remolí d'aigua arrossega tot de partícules cap a un forat profund i fosc. Imagina't això a gran escala"

És curiós l'observació que fa Cazden sobre l'ús de les metàfores per part dels mestres. A més d'utilitzar-les com a imatges visuals per a facilitar aprenentatges, també són una estratègia per donar ordres de forma més amable i indirecte. En una aula de 6è curs, els nens i nenes acaben de pujar del pati on han fet la classe d'Educació Física. Entra una mestra i fa el següent comentari: "Aquesta classe fa una pudor que espanta". El comentari immobilitza els alumnes, essent la mateixa mestra qui obre les finestres. En el mateix curs, en una situació similar, entra una altra mestra i comenta divertida: "buff! aquesta classe sembla una lleonera". Els nens i nenes riuen i un parell s'aixequen, disposats a obrir les finestres.

6.4. El context

Normalment, els interlocutors disposen d'informacions prèvies sobre el contingut i el propòsit de la conversa. No els cal explicitar més les seves expressions perquè es basen en el coneixement comú que han anat acumulant a partir d'experiències similars i de converses anteriors. Aquest coneixement compartit forma part del context –la base contextual- que han creat per a la conversa.

Ara bé, aquestes accions de construcció de significat han de tenir sentit en la comunitat en què es produeixen. "Fer significat" és el procés de vincular les coses amb els contextos: les accions són significatives quan les contextualitzem (Lemke, 1997. Recollit en la tesi de C. Márquez).

Cada acció comunicativa (com el text) es produeix en un context determinat sense el qual el significat no es pot explicar. I dins de l'ampli àmbit contextual, cal diferenciar el *context de situació* del *context de cultura*. El primer és l'entorn o situació concreta on es produeix l'acte comunicatiu, mentre que el segon és el coneixement emmagatzemat en la ment de cada interlocutor.

Per a diferenciar el context situacional del context cultural ho exemplifico amb les situacions següents:

Fent referència al context situacional:

Dues persones es troben en una estació de tren, es saluden, i s'adonen que totes dues porten a la solapa una enganxina amb el lema de "NO A LA GUERRA" podrien abordar directament una conversa com aquesta:

- tú també hi has anat?
- Sí, ha estat fantàstic veure tanta gent.
- Realment, és emocionant.

La imatge de l'enganxina els ha dut a parlar de la manifestació multitudinària en contra de la guerra a l'Irak on han compartit propòsits, intencions, emocions, ideologia... Sense la clara imatge de l'enganxina podrien estar parlant d'un partit de futbol, d'un recital, d'una conferència...

Fent referència al context cultural:

Una colla de joves va pel carrer, xerrant i rient. Un dels nois llença una escopinada a un parell de metres de distància. Una senyora que passeja molt a prop li surt de l'ànima el comentari:

- Déu del cel!
- Ja ho pot ben dir- li repon una altra que ve en sentit contrari

El grup de joves no se n'ha adonat però si algun d'ells ha sentit el comentari pot pensar que fa referència a que estan cridant massa, a que estan ocupant massa

espai del pas de vianants... però potser no se li acut que el comentari faci referència a l'escopinada, donat que, en el seu ambient, llençar una escopinada a terra no és símptoma d'incivisme (de fet cada cop surten més imatges d'aquest estil a la TV, i no només de futbolistes). En canvi, les dues senyores, en un breu intercanvi, han compartit el seu desacord pel que suposa un hàbit incívic, antihigiènic, antiestètic, enquadrat dins d'una cultura similar.

A l'escola existeix l'oportunitat de disposar de molts contextos situacionals, i cada cop hi ha més gran diversitat de contextos culturals, és a dir de bagatges que els infants comparteixen implícitament o explícitament amb les seves famílies i amb el seu entorn. Per tant, el marc escolar no pot donar per suposats els contextos culturals sinó que haurem d'oferir moltes situacions en les que els infants hagin d'explicitar les seves realitats culturals a fi de contrastar, donar a entendre i justificar diferents actuacions i maneres de fer.

En un treball en grup ens podem trobar amb un nen d'origen xinès que parla poc. Pot ser que no sigui participatiu, però pot ser que esperi a que li preguntin perquè en la seva cultura no està permès interrompre els demés per dir la seva. Si no existeix aquest coneixement de diferències culturals, podem malinterpretar actituds o expressions.

Serveix l'exemple d'aquells nens i nenes de P-4 que en una activitat col·lectiva simulaven estar en un restaurant. La intenció era que aprenguessin a parar taula i a saber utilitzar els coberts adequadament. Mentre uns feien de comensals, altres feien de cambrers, parant taula, posant els coberts i servint el menjar. De primer, van fer veure que menjaven una sopa i de segon, se servien uns filets de carn representats amb plastilina de tots colors, que havien d'anar tallant a trossets i fer veure que se'ls menjaven. En aquell moment va entrar la directora amb una mare i un nen de la mà. Eren cares noves, acabaven d'arribar d'Anglaterra. El nen no entenia la parla de l'aula, ni català, ni castellà. La mare, en anglès, li preguntà si ja es volia quedar a la classe i el nen va dir que sí. La directora i la mare se'n van anar cap al despatx a solucionar papers. En Jamie, així es deia el nen anglès, s'asseu en una cadira i immediatament els cambrers li serviren un plat amb un filet de tots colors. En Jamie s'aixecà espirital i se'n va anar volant al despatx on encara trobà la seva mare: "Jo no vull quedar-me aquí, els nens espanyols es mengen la plastilina!"

Sigui com sigui, si ens interessa el desenvolupament de la comprensió compartida, el "context" també l'hem de concebre com un element dinàmic que varia a mesura que va avançant el llenguatge i la interacció entre els interlocutors. Com diu N. Mercer, per tal que una comunicació pugui tenir èxit, la creació del context s'ha de fer en col·laboració. A mesura que la conversa avança, els interlocutors han de seguir proporcionant les informacions pertinents que creguin necessàries per a poder crear nous coneixements compartits. El mestre també té un paper important a l'hora de proporcionar elements o pistes que ajudi als alumnes a accedir a un context comú. D'aquesta manera, les converses segueixen uns recorreguts contextuals compartits.

Però també pot succeir que entre les persones que intecanvien llenguatge i acció es produeixin malentesos, es generi confusió, que s'ofegui la creativitat individual i que arribi a produir resultats mediocres.

Un bon estudi, reflexió i anàlisi de les converses poden ajudar a aconseguir una col·laboració més eficaç.

Quan un grup d'alumnes o un equip de mestres intecanvia informació, no es pot garantir que tots hagin entès de manera fiable i precisa el mateix. No hi ha un

significat inequívoc quan algú manifesta amb paraules. En conseqüència, no podem entendre l'ús del llenguatge simplement com una transmissió d'informació entre persones. Cada cop que parlem amb algú participem d'un procés de col·laboració en el que es negocien significats i es mobilitzen coneixements comuns.

Quan el context està compartit entre els interlocutors, l'intercanvi lingüístic està carregat d'implícits que es donen per suposats.

Però quan el context no està compartit, els interlocutors hauran d'explicitar molt més els seus intercanvis per ajudar l'altre a situar-se en el terreny en què s'estan movent.

En aquest fragment, extret de la **transcripció nº 7**, la mestra inicia una conversa amb els nens sobre com saltem, és a dir *què passa i què es mobilitza per a que es pugui realitzar un salt*.

Però abans de fer la pregunta, fa una prèvia en la que situa als nens en com s'han de posicionar en referència a altres situacions similars, què s'espera d'ells, com han d'indagar i justificar les seves idees. D'aquesta manera, la mestra contextualitza la conversa ja que l'emmarca dins d'un estil de conversa practicada anteriorment sobre la qual tots en tenen experiències.

M- avui farem una conversa i ara us explicaré de què anirà i e:: us recordeu quan fèiem d'investigadors?

XXX- sí

M- què volia dir fer d'investigador? a veure Miquel

Miquel- Me'n recordo i bueno i que a segon o a primer que:: em i la mestra ens deia que trobéssim informació pels llibres i de coses i intentàvem de buscar i informació

M- i l'Albert i què li sembla?

Albert- que:: per exemple jo ara dic\ algú ha tret les piles al rellotge\ i llavors:: i si volem saber qui és/ i d'això se'n diu investigar

M- és clar i investigar i buscar unes pistes\ i la Marta?

Marta- és com si estés treballant una persona\ llavors busquem informació i estem investigant\ i sobre aquella persona

M- i abans d'investigar i què us sembla què hem de fer primer\ i us recordeu? Mercè

Mercè- em sembla i no me'n recordo gaire bé i i buscar material per tots

M- ah! buscar material per tots com diu la Mercè (assenyala l'Anna)

Anna- informació per tots com diu la Mercè i i portàvem coses de casa i que i ens podien servir/

M- molt bé! molt bé! veig que us recordeu i i doncs avui farem una mena d'investigació a partir/ d'una pregunta que us faré\ i jo us deixaré anar la pregunta/ i vosaltres un momentet/ i pensareu amb la resposta\

X- entre tots?

M- cadascú ell i i després n'anirem parlant\ i i llavors i cadascú que vagi dient el que li sembli\ i recordant que igual diem una cosa i ara una altra/ a lo millor es repeteix/ o no/ eh? o algú afegeix una cosa nova../

Miquel- si un li diu i no té que tenir por de repetir-ho i no?

M- home! això ja ho sabeu! però si un repeteix tota l'estona/ no avançaríem i comencem!

què passa o què fem quan saltem\ i no i no i encara no aixequem la mà i què passa o què fem quan saltem?

I així, entre tots, van construir el context compartit que emmarcarà la posterior conversa en què es tractarà el tema.

6.5. Les competències comunicatives

Gumperz (1972) va definir la competència comunicativa com “allò que un parlant necessita per saber comunicar-se de manera eficaç, en contextos culturalment significants”.

Canale (1983) va establir un marc teòric per a la competència comunicativa que inclou quatre grans àrees de coneixements i habilitats: *competència gramatical*, *competència sociolingüística*, *competència discursiva* i *competència estratègica*.

COMPETÈNCIA GRAMATICAL	COMPETÈNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA
Fa referència al domini del codi lingüístic. S'ocupa dels nivells: <ul style="list-style-type: none"> - fonològic - morfosintàctic - lèxic i semàntic 	Fa referència a les regles socioculturals d'ús. S'ocupa de: <ul style="list-style-type: none"> - la situació dels participants - el propòsit de la interacció - les normes i convencions de la interacció
COMPETÈNCIA DISCURSIVA	COMPETÈNCIA ESTRATÈGICA
Fa referència a la combinació de formes gramaticals i significats per aconseguir un text coherent i cohesionat en qualsevol gènere. S'ocupa de: <ul style="list-style-type: none"> - la cohesió de la forma - la coherència del significat 	Fa referència a les estratègies de comunicació verbal i no verbal que es poden utilitzar. S'ocupa de: <ul style="list-style-type: none"> - compensar deficiències provocades per limitacions i insuficiències. - afavorir l'efectivitat de la comunicació

Quadre nº 9 : les competències comunicatives

M. Llobera descriu més amplament com definir cada una d'aquestes competències:

Competència gramatical. Aquesta competència està relacionada amb el domini del codi lingüístic (verbal i no verbal). S'inclouen aquí característiques i regles del llenguatge com el vocabulari, la formació de paraules i frases, la pronúncia, l'ortografia i la semàntica.

L'adquisició de la competència gramatical segueix sent una de les principals preocupacions dels mestres. Com es treballa això a les aules? Quadernets, repeticions, referents d'aula per a la utilització autònoma...

En la seva investigació, Llobera va comprovar que la competència gramatical és la competència més avaluada i la que té més exercicis de treball als centres educatius. Però també es va observar que avaluar l'estudiant pels seus coneixements gramaticals i ortogràfics no garanteix el domini de l'ús de la llengua.

Competència sociolingüística. S'ocupa de la relació entre les expressions produïdes i el com són adequadament enteses o rebudes en diferents contextos sociolingüístics atenent a diferents factors contextuais com: la situació dels participants, els propòsits de la interacció i les normes i convencions de la interacció. L'adequació dels enunciat es relaciona amb l'adequació del significat i l'adequació de la forma. L'adequació, doncs, es podria determinar com a correcte si les funcions comunicatives determinades (exposar un tema, donar una ordre, formular una queixa, demanar, excusar-se..) i les actituds (agressiva, cordial, cortès) estan en consonància. Per exemple, a l'escola les diferents formes i actituds

que s'han de tenir en compte per adreçar-se a un company, als mestres, a la direcció, als pares...

La noció de naturalitat o probabilitat d'ocurrència (Hymes 1972) també pot jugar un paper important tot i té un valor creatiu i impredecible.

Cal dir que en aquest tipus de competència també hi podríem incloure l'ús de la cortesia en l'estil dels parlants, ja que aquesta, utilitzada en el moment adequat, afavoreix la qualitat de les habilitats i relacions socials en qualsevol societat.

Competència discursiva. Aquest tipus de competència està relacionada amb la manera amb que es combinen formes gramaticals i significats per aconseguir entamar un text parlat o escrit en diferents gèneres. Per gèneres entenem el tipus de text. En el cas de l'oral: una narració, un assaig argumentatiu, una bateria d'instruccions, un debat... La unitat d'un text s'aconsegueix per mitjà de la *cohesió* de la forma i de la *coherència* del significat. La cohesió implica la manera en què les frases es van unint estructuralment i facilita la interpretació d'un text. A través de mecanismes de cohesió (pronoms, sinònims, elipsis, conjuncions i estructures paral·leles) s'estableixen connexions entre frases. Connectors lògics (així doncs, deduïm, per aquest motiu, en conseqüència..) i cronològics (primerament, seguidament, darrerament, finalment...) estableixen connexions entre grups de frases que es configuren com un text.

Charolles (1978) distingeix quatre tipus de "meta-regles" per aconseguir i jutjar la coherència d'un text. Aquestes són: repetició del significat per assenyalar continuïtat; progressió del significat per indicar desenvolupament i direcció; no contradicció per marcar la consistència; i rellevància del significat per indicar congruència.

Competència estratègica. Es compon del domini de les estratègies de comunicació verbal i no verbal que pot utilitzar-se principalment per dos raons:

- a) compensar les mancances de la comunicació degudes a condicions limitadores en la comunicació real per incapacitat momentània en recordar una idea, o una forma gramatical o a una insuficient competència en alguna de les altres àrees de la competència comunicativa;
- b) afavorir l'efectivitat de la comunicació (parlar de forma lenta i baixa deliberadament amb intenció retòrica).

Quan un no recorda una forma gramatical concreta, una estratègia compensatòria és utilitzar la perífrasi (en comptes de "planetàrium", "el lloc on vam anar a veure els estels del firmament"). No es limiten a resoldre problemes gramaticals. També ens podem trobar amb problemes de caire sociolingüístic (com adreçar-se a estranys quan s'està insegur de la seva posició social), o bé de naturalesa discursiva (com aconseguir la coherència d'un text quan no es té seguretat sobre els elements de cohesió).

El desig de comunicar-se i la confiança en un mateix poden compensar dificultats en la precisió gramatical.

Principis didàctics de la competència comunicativa

Canale exposa que el principi de competència comunicativa conté implicacions pedagògiques que han d'estar basades en:

- les necessitats comunicatives dels alumnes
- unes interaccions comunicatives significatives i realistes
- les habilitats que ja té el parlant en la seva pròpia cultura lingüística
- la interdisciplinarietat.

Cal dir que és impossible tractar de manera parcialitzada i individualitzada cada un dels àmbits de la "competència comunicativa". Tot i que aquí s'analitza la competència

comunicativa com una suma de subcompetències, se suposa que han d'entrar en joc de manera simultània i evitar la tendència que hi ha a la docència d'ensenyar de manera parcialitzada. Si no fos així, negaríem el principi pedagògic de la globalitat i interdisciplinarietat sobre el qual se sustenta la competència comunicativa.

6.6. L'escolta activa, un element bàsic per a la interacció

Segons S. Serrano “no és gens agosarat afirmar que el signe més visible d'una bona competència comunicativa rau en la capacitat d'escoltar. Qui sap escoltar posa un signe de qualitat a les relacions. I saber escoltar vol dir parar esment de totes les expressions corporals, facials i vocals de la persona amb qui conversem. Vol dir saber posar els cossos en sincronia i vol dir, ni més ni menys, saber mostrar-se interessat o interessada. Saber escoltar és el primer graó del que anomenem escolta activa, una veritable eina estratègica en el camí de l'excel·lència comunicativa. Camí que passa per fer preguntes empàtiques, per saber parafrasejar les expressions de l'interlocutor, per saber alimentar la circulació del flux informatiu, per saber fer avançar el diàleg, per saber donar-li l'oportunitat de millorar, corregir o afegir allò que desitgi”

Hi ha una dita popular que diu “parlant la gent s'entén”. Si això fos cert, no hi hauria tantes i tantes sessions al Congrés o al Parlament amb diputats que afirmen i reafirmen les mateixes paraules i sempre aplaudits pels del seu mateix partit, per acabar votant el que ja havien decidit que votarien abans de començar la sessió plenària. A petita escala, pot passar el mateix en un claustre de mestres o en una discussió d'aula.

Per a que la gent o els integrants d'un equip s'entenguin parlant, hi ha d'haver la voluntat d'entendre's en base a uns mínims que s'hauran d'anar negociant, s'han de dotar de l'actitud que permet l'apropament a l'altre amb la mirada i el gest i amb una gran capacitat d'escolta per tal de no “sentir” únicament les paraules que li arriben, sinó per indagar sobre les intencions que el poden portar a sentir realment el que diu l'altre. S'ha de donar la possibilitat de comprovar si les paraules i les idees que es posen en joc són la referència de l'acció; és a dir, si hi ha coherència entre el que es diu i el que es fa

Quan ens referim que una persona comunica bé, volem dir que, normalment, és capaç de generar actituds positives en els altres, tant si actua des de la verbalització com des de l'escolta. És la persona empàtica. I l'empatia és un art no verbal que ens permet moure'ns en aquests escenaris complexes de la comunicació.

Què és l'escolta activa?

En qualsevol de les situacions d'interacció hi ha uns elements imprescindibles que són l'expressió i l'escolta. Per afavorir l'escolta activa cal:

- Trobar estratègies per mantenir l'atenció del grup
- Regular bé els torns de paraules i controlar del temps de durada de les intervencions
- Reconèixer el mestre com a regulador, no només de la gestió de l'aula, sinó també del contingut: interroga, resumeix, organitza les idees...

Com ens fem escoltar? Què fem per escoltar enllaçant amb el que pensem? Què hauríem de fer per millorar la comunicació tant individual com col·lectiva?

De les diferents observacions fetes en converses a les aules faig una relació d'estratègies que ajuden a mantenir viva la conversa i a oferir un paper actiu a cada

un dels participants. Són actuacions recollides de tres converses i no sempre fetes per la mateixa observadora:

- Assegurar-se que tothom ha entès la proposta: “no sé... no sé si ho he explicat prou bé...” “s’entén què és el que vull que aconseguim...?”
- Mantenir un to baix i modulad, alçant-lo només quan es vol ressaltar paraules clau.
- Callar tot mantenint les celles en alt quan el to veu general d’aula puja, de manera que es va imposant el silenci.
- Intercalar silencis després d’una pregunta complexa, després de l’aportació d’un infant...
- Apropar-se a una parella o grupet de nens que parlen entre ells, situar-se a prop seu, o posar la mà damunt del cap del més xerraire, però sense perdre el fil del discurs.
- No desestimar cap aportació, ni que ja estigui feta, i utilitzar-la com aclariment del que ja s’ha dit prèviament.
- Donar temps per escriure a la pissarra tot repetint en veu alta les aportacions que fan els infants, col·locant-les en el mapa d’idees. Al mateix temps, també consultar sobre si la idea està en el lloc adequat o no.
- Reinterpretar o reformular les aportacions fetes amb ànim de distorsionar o que estan fora de lloc, per poder-les relacionar amb el tema

Com diu Duckwoth: “Un bon oient, amb capacitat per entendre les explicacions, és conscient que la interpretació inicial del que sent pugui no ser la correcta i segueixi fent suposicions sobre altres interpretacions possibles”

Cazden cita el treball d’investigació de M.B. Rowe sobre el silenci i els seus efectes. Observa que habitualment els mestres fan preguntes als seus alumnes esperant menys d’un segon a que els alumnes iniciïn una resposta. I així que l’alumne deixa de parlar, els mestres reaccionen immediatament formulant una nova pregunta. En canvi, quan els mestres esperen tres segons o més després de la resposta d’un alumne, es creen expectatives i canvis d’actitud que repercuteixen en l’ús del llenguatge. Aquest es torna més reflexiu, se’n deriven preguntes i respostes més complexes i es fan més visibles les representacions mentals que se’n fan els alumnes sobre el tema.

6.7. L’avaluació

Quan preguntem als nens i nenes què aprenen a l’escola responen ràpidament amb tòpics molts estesos sobre el que socialment es considera què s’aprèn a l’escola. Gairebé tots contesten a llegir i escriure, a comptar i a resoldre problemes, a conèixer més coses sobre els temes d’experimentació que en aquell moment estan treballant.. però mai ens trobem amb la resposta de: a parlar millor o a escoltar millor. Per descomptat que les famílies tampoc ho valoren com un tema prioritari.

Com que a l’escola ja entren parlant, no sembla que l’evolució formi part d’un aprenentatge. I és que una cosa és certa, poques vegades posem l’oral com objecte d’aprenentatge. Poques vegades regulem i analitzem le produccions orals ni de mestres ni d’alumnes. Quan s’avalua l’oral s’acostuma a fer sobre apreciacions globals que fan referència a la fluïdesa i a l’entesa del contingut. Poques vegades es

deglossen aquestes apreciacions en continguts avaluables i, per tant, no facilita la intervenció del mestre ni les pautes per a la millora dels alumnes.

En el terreny de la llengua oral, l'avaluació es fa difícil perquè no sempre es tenen presents totes les variables que intervenen i perquè objectivar és conflictiu. L'oral és difícil d'observar i complexe d'analitzar.

A les aules es produeixen moltes situacions de parla i d'intercanvi oral, però no és suficient per aconseguir el domini i la competència adequada. S'han de compartir amb els alumnes els objectius a aconseguir, s'han de poder desglossar, juntament amb ells, tots aquells elements que intervenen en una explicació fluïda, intel·ligent i intel·ligible. Han de poder disposar de models dels quals rebre exemples i amb els quals comparar-se. Cal mantenir la idea que per poder avançar i progressar en el domini del llenguatge oral cal l'ús i la reflexió. Un ús ric en extensió, que s'ha de propiciar en un ventall de situacions i contextos diferents. La reflexió que permetrà mirar amb ulls externs i crítics les pròpies actuacions i ha d'oferir pautes d'anàlisi i de millora. Per entendre realment les habilitats comunicatives, s'hauran de tenir en compte, al mateix temps que el significat lèxic i l'estructura gramatical de les frases, les formes de conducta que acompanyen l'expressió lingüística com el gest, la mímica, l'èmfasi, el to...

En aquest treball hi ha propostes que poden ajudar a desgranar més els passos que ens han de portar a millorar l'escolta i la parla. En l'apartat III, s'ofereixen exemplificacions de pràctiques orals que parteixen de la base de fer partícips i protagonistes als alumnes de les pròpies avaluacions, tot fent-se observacions d'ells mateixos i elaborant unes graelles d'observació i preparació d'exposicions, debats i converses.

De manera breu, exposo un itinerari a seguir en una situació d'ús de l'oral per incidir de manera més intencionada i que tingui més sentit per als alumnes.

Previ a la sessió	<ul style="list-style-type: none"> . motivar per intervenir . compartir el objectius : tant del contingut com de la forma . triar la modalitat: el gènere, el text, el context...
Durant la sessió	<ul style="list-style-type: none"> . mostrar actitud d'escolta . respectar el torn de paraula . escoltar de manera activa i comprensiva (és a dir, útil)
Després de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> . Disposar d'elements per a l'autoevaluació . Buscar dispositius de millora o progés . Saber-ho aplicar a altres disciplines i situacions

Per a l'autoevaluació d'equips de mestres, a l'apartat de conclusions, a la pàgina 157, hi ha un qüestionari per als mestres que facilita la reflexió sobre les pròpies pràctiques lingüístiques i formes d'intervenció. És un qüestionari extens, però que pot ajudar a recordar diferents objectius a assolir en el treball de l'oral.

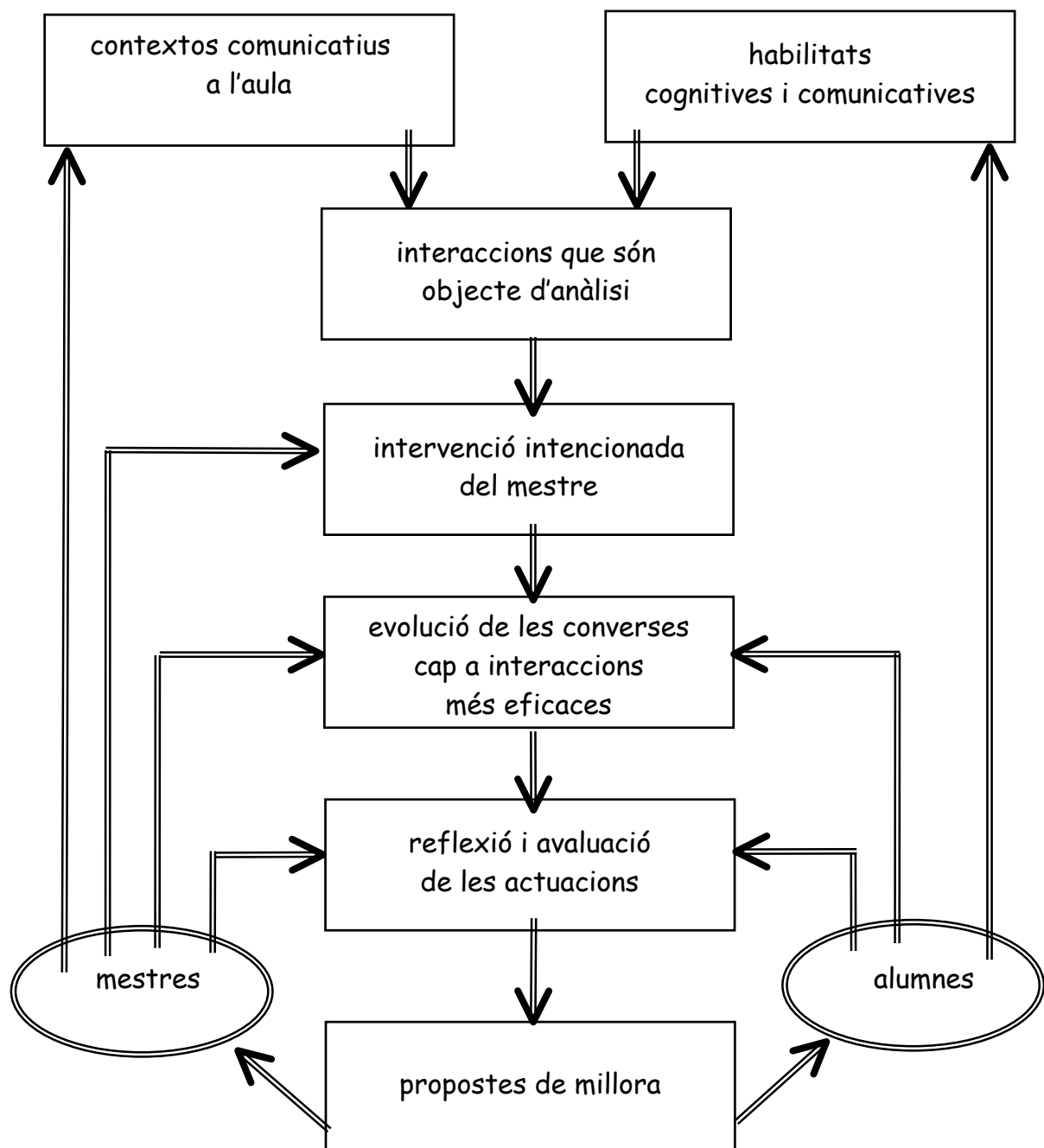
**III PART: OBSERVACIÓ, ANÀLISI I INTERVENCIÓ EN
DIFERENTS SITUACIONS D'AULA**

7. METODOLOGIA

La metodologia emprada en el procés pràctic segueix un recorregut similar en les cinc seqüències d'ensenyament-aprenentatge de l'oral. Es va partir d'unes primeres actuacions a l'aula, que van quedar enregistrades i transcrites; seguidament es va fer la reflexió i l'anàlisi de la sessió amb els mestres, que dissenyaven una posterior seqüència d'intervenció; a continuació es va fer el mateix amb els alumnes, que analitzaven les seves actuacions i feien propostes de millora, que posaven en pràctica en properes ocasions. En definitiva, ha estat un procés compartit amb els mestres involucrats i els alumnes.

També han participat en les reflexions ell membres del grup de llengua de l'ICE

PROCÉS METODOLÒGIC D'OBSERVACIÓ I INTERACCIÓ A LES AULES



Aquest procés d'observació i anàlisi de les interaccions és de caràcter qualitatiu i té més a veure amb una recerca etnogràfica que no pas amb una investigació quantitativa basada en dades validades i objectives. És un treball que es basa més en l'exploració i observació de situacions d'aula com a fenomen social d'interacció que no pas en la comprovació d'hipòtesis sobre el mateix. La tendència no és la de treballar amb dades estructurades prèviament sinó més amb la interpretació de les accions dels alumnes, de les actituds i estratègies d'intervenció dels mestres. Per això, finalment, la tria no ha estat la de fer una l'observació extensa i quantitativa, sinó centrada a poques aules i en aules tutoritzades per mestres que donen valor al diàleg i a la interacció.

El treball s'ha centrat, principalment, a l'escola on treballa per la gran confiança que em dipositaven els companys. A més, no es distorsionaven les espontaneïtats de les aules ja que la meua presència no condicionava gaire pel fet de ser una persona coneguda. També contemplava com a interessant la possibilitat de formar part de les reunions de cicle on els mestres podien mostrar les seves intencions respecte a les activitats que proposaven a l'aula, alhora que jo els feia partícips de les meves. Les meves intencions eren, principalment, veure com es desplegaven les intencions dels mestres, quines estratègies, planificades o no, utilitzaven, quins efectes produïen en els alumnes i com, aquests, anaven responnent tan en grup com individualment. També formava part dels procés l'anàlisi de la sessió dels participants per poder proposar millores de planificació i d'intervenció per part dels mestres i per poder millorar la consciència dels alumnes respecte a la seva implicació en tot procés d'interacció i del grau de responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat.

En un primer moment, en la primera etapa del treball, vaig anar entrant a les aules a fi que els alumnes es familiaritzessin amb la meua presència, al mateix temps que podia observar les situacions d'interacció que ofería cada una de les aules. Posteriorment, ja vaig focalitzar les meves intervencions considerant les preocupacions i demandes que en aquell moment feien els mestres dels diferents cicles amb la intenció de poder ser útil amb les meves aportacions.

Les sessions es van enregistrar en vídeo i se'n va fer la transcripció d'aquells fragments de la sessió més significatius o més susceptibles de fer-ne un anàlisi; seguidament s'analitzava detalladament la transcripció per tal d'observar com avançaven les interaccions i de quin caire eren les intervencions de la mestra; a continuació es feia una posada en comú amb la mestra tutora o amb l'equip de mestres del cicle on es detectaven les qüestions a treballar amb els alumnes. Posteriorment es visionava el vídeo amb els alumnes, possibilitant que aquests fessin les seves aportacions sobre les accions de les que n'estaven satisfets i sobre quines havien de millorar.

Tot i que les transcripcions recullen, fonamentalment, el fil discursiu, els torns de paraules i els usos verbals, no podem oblidar que l'estudi o anàlisi de la interacció a l'aula no pot deixar de banda els elements de conducta no verbal dels comunicants, ja que hi ha temes com el clima de classe, l'ambient afectiu i de confiança, que no es poden mesurar únicament per les expressions verbals.

L'ENREGISTRAMENT I LA TRANSCRIPCIÓ

Abans de començar a transcriure una conversa, vaig creure convenient escoltar-la diverses vegades a fi d'anar-m'hi familiaritzant. També ha facilitat molt la transcripció l'haver fet jo mateixa l'enregistrament, ja que associava molt més els moviments de la càmera amb les intencions que tenia al focalitzar.

Les transcripcions fetes al llarg del treball no són molt detallades ja que, fonamentalment, interessa relacionar els aspectes prosòdics i relatius al torn de paraules amb el contingut de la interacció.

Els signes utilitzats formen part del conjunt de la simbologia proposada per Amparo Tusón (1995) en el seu llibre "Anàlisi de la conversa".

Símbols prosòdics

¿?	entonació interrogativa
¡!	entonació exclamativa
/	to ascendent
\	to descendent
...-	tall abrupte al mig d'una paraula
	pausa breu
	pausa mitjana
<...>	pausa llarga
<u>subr</u>	èmfasi
::	allargament d'un so
p	piano (dit en veu baixa)
f	forte (dit en veu alta)

Símbols relatius als torns de paraula

==	al principi d'un torn per indicar que no hi ha hagut pausa després del torn anterior.
=...=	solapament de dos torns

Per assenyalar que B intervé aprofitant un petit silenci en la intervenció de A
A- Que bé! Per fí hem acabat!
B- Ai, sí!

Altres símbols

() per aclarir; per complementar informació, per especificar text inaudible...

L'ANÀLISI DE LES TRANSCRIPCIONS

L'anàlisi de les transcripcions es dirigeix tan a una mirada global del text com a una mirada microscòpica, a unitats més petites del text. Pot partir de l'estructura més general fins arribar a seqüències inferiors que es poden analitzar sota criteris diferents atenent: al tipus de text utilitzat; a com s'estableixen els torns de paraules; a les estratègies de parla dels mestres i les seves intencions; esbrinant la parla dels alumnes i les competències comunicatives en joc; el creixement del contingut de la interacció; o bé les habilitats utilitzades per fer de la conversa un estri cooperatiu. He d'afegir que sense coneixements teòrics no hagués pogut analitzar i interpretar la riquesa i complexitat de les situacions d'aula. De la mateixa manera, hi ha parts teòriques a les que he pogut donar significat a partir de poder-les exemplificar amb fragments pràctics.

En aquest tercer apartat es desenvolupen cinc experiències d'aula en les que l'ús i el treball de l'oral és fonamental. La intenció és la de contemplar les dues dimensions que ajuden a construir i desenvolupar la competència comunicativa: l'ús i la reflexió.

L'anàlisi d'una conversa pretén fer observacions i anàlisis d'una sessió de conversa a l'aula posant en joc els referents que han anat apareixent en el marc teòric del treball.

Seqüència d'una exposició és una seqüència didàctica elaborada per mestres i alumnes al mateix temps que han anat creant les bases, conjuntament, per establir propostes de millora i posar-les a la pràctica.

Les assemblees d'aula és un estudi comparatiu entre assemblees fetes en diferents aules de cicle mitjà.

Expliquem contes és una experiència de tractament del text narratiu amb nenes i nenes de cinquè de Primària que expliquen contes a infants d'Educació Infantil.

Del saber fer al fer saber recull les experiències de realització d'una maqueta de la muntanya de Montserrat als cursos de segon i sisè de Primària. En aquest apartat es vol demostrar que per "fer saber" és important haver passat varies vegades pel "saber fer".

Totes les experiències tenen un mateix esquema:

- . **Context:** breu descripció de l'activitat, de l'aula on es duu a terme el treball i del plantejament de la mestra que el dirigeix.
- . **Transcripció:** la sessió o sessions enregistrades en vídeo transcrites amb elements que denoten: entonació, pauses, torns de paraules, interrupcions...
- . **Anàlisi:** observacions, anàlisis, comparacions entre els anàlisis fets per diferents col·lectius, classificació de les observacions, graelles de recull de dades..
- . **Conclusions:** resultats interessants o inesperats que val la pena recollir, a pesar que les conclusions d'aquests apartats només es poden considerar de manera qualitativa.

8. ANÀLISI D'UNA CONVERSA

8.1. Context

Aquesta conversa es produeix en una classe de 4t de Primària. L'activitat consisteix en reconstruir entre tots una notícia: "LA CATÀSTROFE DEL PRESTIGE". La intenció és veure com es desenvolupa una conversa, com intervenen els alumnes i com intervé la mestra per construir conjuntament un text expositiu; veure com s'organitzen les idees a fi de construir un esquema comú que permeti integrar la informació.

La mestra els explica que té un amic a Londres, que és català i que està molt preocupat per la notícia del naufragi del Prestige i la contaminació de les costes de Galícia. Però resulta que en tot aquest temps només ha sortit la notícia una sola vegada als diaris anglesos i demana si, des d'Espanya, li podem donar més informació. La mestra proposa als alumnes de posar en comú la informació que tenen sobre la notícia a fi de poder informar millor a l'amic que Londres.

La finalitat és gravar un vídeo on s'explicarà de forma resumida la notícia, a l'estil d'un telenotícies, i enviar-la a Anglaterra.

Qui porta la conversa no és la mestra tutora, sinó una mestra de suport que encara no coneix prou bé la dinàmica del grup ni el nom dels nens. Tot i així, els engresca a fer conjuntament la tasca.

Mentre la mestra porta la dinàmica de la gestió de l'aula i de la conversa, un alumne de pràctiques fa l'enregistrament amb una càmera de vídeo digital.



8.2. Transcripció

Data: desembre de 2002

Curs: 4t de Primària

En aquesta transcripció, al mateix temps que es transcriu fidelment el desenvolupament de la conversa, paral·lelament es va fent una anàlisi de les estratègies de conducció de la mestra i de les aportacions i estratègies dels alumnes.

TRANSCRIPCIÓ DE LA CONVERSA	ANÀLISI DEL DESENVOLUPAMENT: Estratègies de conducció de la mestra Aportacions dels alumnes
<p>1. M- i ara l comencem a explicar a la resta de la classe/ les idees que tenim sobre la notícia del <i>petrolier</i> <...> a veure / l tu que has aixecat primer la mà \ (senyalant en Ricard)</p> <p>2. Ricard- el <i>barco</i> Prestige / es va enfonsar i va l fer-se una fuga de:: de:: gasolina \ que va treure molta gasolina i s'han contaminat totes les platges \ l i estan mirant l de tancar la fuga que l s'ha fet en els l en els dipòsits l i que encara estan traient gasolina sota el mar.</p>	<p>· És una explicació a dos temps: introdueix la sessió tot orientant el tema i, seguidament, comença a gestionar les paraules.</p> <p>· En Ricard fa una explicació objectiva: no s'implica personalment, no deixa rastres modals. Text expositiu</p>
<p>3. M- algú pot afegir alguna cosa l Maria? Maria- (p) no</p> <p>4. M- algú pot afegir coses?</p> <p>5. Adriana- == jo crec que el Prestige es va enfosar l i es va:: es va:: l s'està partint i va deixar tot el petroli ll i:: en comptes d'haver trigat tant els voluntaris l a treure la taca / podien haver agafat i ficar-ho tot en l en un port / i treure la taca \ i ara potser <i>estaria</i> un port contaminat l però almenys els altres no</p> <p>6. X- ja!</p>	<p>· La mestra interroga a fi de verificar l'acord dels altres</p> <p>· L'Adriana fa una modalització en el seu discurs que l'inicia amb el "jo crec" per enllaçar-lo amb una opinió personal. Inicia amb un text expositiu i acaba amb un d'argumentatiu. Lingüísticament: barreja els temps verbals.</p>

<p>7. M- (assenyala en Dani que té la mà aixecada)</p> <p>8. Dani- doncs que:: quan el I quan =el=</p> <p>9. M- =no repetiu eh? = I en tot cas expliqueu coses que no hagin dit els altres\</p> <p>10. Dani- quan el Prestige es va enfonsar/ el capità volia portar el vaixell al port I un altre cop I i <i>llavors</i> el:: II el govern / el va <i>detindre</i> per no voler col·laborar en anar més I cap al mar \ llavors el Prestige es va enfonsar I i ara el II s'estan fent <i>grietes</i> i està sortint el fuel\</p> <p>11. XXX- sí// sí// sí</p> <p>12. M- a veure? (assenyalant la Sara)</p> <p>13. Sara- que crec que:: que el vaixell es I es va enfonsar i es va trencar una mica i llavors el petroli és I com I una contaminació per al mar\ I i llavors va gent a treure'l perquè (inaudible perquè hi ha veus de fons que volen completar) pels peixos:: i coses que:: que necessiten l'aigua del mar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Dóna el torn amb el gest · La mestra interromp anticipant una norma d'un problema que encara no ha sorgit, però és el recordatori d'un contracte anterior (regles del joc) · De moment es va produint un conversa acumulativa. <p>Però en aquest procés, cada un que parla no es posa en el lloc de l'altre: afegeix informació, però no l'enllaça amb el discurs de l'anterior aportació.</p>
<p>14. M- Miguel que fa estona que tens la mà aixecada I deus tenir ganes d'afegir coses..</p> <p>15. Miguel- jo crec I que s'ha enfonsat I i s'ha fet com una <i>greta</i> <...></p> <p>16. M- una esquerda vols dir?</p> <p>17. Miguel- ==sí i surt el petroli que l'està observant el II el Nautilus i està afectant II està afectant a la costa.</p> <p>18. Inés- sí, jo crec que s'ha enfonsat el I el vaixell i:: llavors està sortint tot el fuel i està arribant més cap a la platja i tot això i s'estan morint els animals que viuen a la platja\</p> <p>19. XXX- sí// sí //</p> <p>20. Sílvia- ==i que a les platges hi ha molta gent I per I per ajudar a rentar roques / i perquè els animals no es morin i I que II i que hi ha milers de persones que estan ajudant (inaudible) i que això ho donen per moltes televisions / i <...> (s'enfada en veu baixa amb un nen que té al davant) llavors com que surt això diuen que si poden anar a ajudar/ allà / II perquè I per si:: no hi ha molta gent allà \.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La mestra fa una reparació lingüística que dóna suport per continuar (reparació no autoritària). · La Sílvia dóna continuïtat al tema que ha iniciat la Inés. <p>La seva descripció sembla molt vinculada a una imatge de la pantalla de la TV.</p>

<p>21. M- Tothom està escoltant /o de tothom? 22. XXX- sí 23. M- Dani I I tu estàs escoltant? (el Dani H. és dels que havia dit que no sabia res sobre la notícia i està poc participatiu) 24. Dani- sí 25. M- sí? I perquè no hem acabat eh? encara/ perquè hem dit moltes coses però les hem dit una mica <...> desorganitzades? / pot ser? 26. XXX- sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Intent de la mestra de tornar a centrar l'atenció de tots amb la intenció de tancar una fase i iniciar-ne una altra. · Fase de pretancament, la mestra va orientant els alumnes que iniciaran una nova situació.
<p>27. M- a la pissara / intentarem organitzar-les \ I I quin és el tema principal? 28. XXX- (moltes veus parlen alhora) esquerra // s'ha trencat // que està sortint fuel..// 29. M- un moment I un moment I a veure I I d'un en un I digues tu que abans has començat (assenyalant en Ricard) 30. Ricard- Que es va enforsar el vaixell i va sortir el petroli\ I (p) es /o primer que va passar/</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La mestra fa un canvi d'orientació de la conversa a fi d'organitzar les idees que s'han anat dient fins ara. Distingeix la idea principal sobre la qual s'aniran destriant les informacions. Marca, de forma explícita, els objectius de la nova fase. · La mestra atura l'allau de paraules i les regula. · Inicia una plasmació visual de les informacions tot fent créixer un mapa d'idees a la pissarra de manera que quedin organitzades.

Es produeix una interrupció externa i es para un moment la conversa. Es torna reemprendre al cap de sis minuts.

<p>31. M- val I tots estariau d'acord en que és una catàstrofe?</p> <p>32. XXX- sí // sí // molt bé</p> <p>33. M- (es dirigeix a la pissarra) doncs a veure I hi ha una cosa (inaudible) molts nens heu dit què ha passat\ oi que molts heu contestat què ha passat? (apuntant a la pissarra el que ha dit en Ricard)) que el vaixell I I que es diu Prestige I I s'ha enfonsat <...> què més =ha passat?= </p>	<ul style="list-style-type: none"> · Aquí la mestra reemprèn la conversa amb una paraula que no s'ha dit abans. És per què s'ha desorientat amb la interrupció o perquè volia incorporar la paraula catàstrofe? · Encerclat com a tema principal queda: LA CATÀSTROFE DEL PRESTIGE
<p>34. X- =s'ha esquerdat= 35. M- s'ha esquerda::t 36. XXX- // ha sortit fuel // petroli // ha sortit fuel // 37. M- ha sortit el fuel I I fuel 38. X - i s'han embrutat les platges</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Es fa una recapitulació ràpida del que s'ha dit fins ara de forma resumida. · Recollida de les diferents informacions ja dites que responen a “què ha passat?” · La mestra va repetint les aportacions dels alumnes, el que suposa una forma de validar-les i de relacionar l'oral i l'escrit. Ara és ella qui construeix el text a la pissarra.

<p>39. M- llavors I què ha passat? I d'això (assenyalant l'espai de la pissarra amb les respostes que acaba d'escriure) Tirso I hi ha hagut I I conseqüències/ d'això?</p> <p>40. XXX i Tirso- sí // sí // jo // jo</p> <p>41. M- posem un apartat que digui conseqüències?</p> <p>42. XXX- jo // jo</p> <p>43. M- a veure Edgar</p> <p>44. Edgar- que ha afectat a un <i>parque</i> que hi havia allí I I <i>bueno</i> I que moltes aus no:: no:: I (p) no podran tornar al seu:: territori\</p> <p>45. M- que ha afectat les aus I què més?</p> <p>46. Xavier- hi ha animals en extinció I que ara s'estan morint I I per culpa del fuel.</p> <p>47. M- (escrivint a la pissarra) s'extingeixen I I animals I I què més:: I Maria</p> <p>48. Maria- que els pescadors que pescaven allí/ ja no poden pescar pel Nadal I perquè les roques estan amb fuel i el i el marisc s'està morint.</p> <p>49. M- com/ ho podríem posar per resumir-ho aquí? I Els pescadors s'han quedat sense feina?</p> <p>50. XXX- sí // sí // sí</p> <p>51. M- (mentre escriu a la pissarra, repeteix) Els pescadors s'han quedat sense feina\ I per què és important que s'hagin quedat sense feina en aquestes èpoques de l'any?</p> <p>52. Maria- perquè hi ha molt marisc al Nadal.</p> <p>53. M- perquè/ justament ara ja és Nadal I =i clar</p> <p>54. XXX- = hi ha molt marisc=</p> <p>55. Inés-(inaudible perquè n'hi ha que estan responent alhora)</p> <p>56. M- sí senyor</p> <p>57. Sara-= i és el seu treball!=</p>	<p>· La mestra interroga de forma completiva per anar augmentant les relacions amb un apartat que digui: "conseqüències".</p> <p>· Els alumnes treuen noves idees que no havien dit en un inici</p> <p>· Van desenvolupant relacions de causa-conseqüència</p> <p>· La Maria fa un projecció tot parlant dels pescadors i la mestra ho utilitza per aprofundir una mica més amb una estratègia de compleció.</p>
--	--

<p>58. Xavi=- i ara estan parats!= 59. Núria- sort (f) sort que ara és és...- hivern perquè si fos estiu no ens podríem banyar\ ni res 60. X1- =però amb un any...? 61. X2- =no n'hi haurà prou... 62. M- (apuntant) potser a l'estiu no ens podrem banyar l l però només potser. 63. Dani- però a Badalona faltará l'aigua? 64. XXX- (Molts volen respondre alhora i s'engresquen en converses de veïns)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Els mateixos alumnes projecten sobre el futur i el temps que duraran els efectes. · La mestra recull la possibilitat amb un interrogant
<p>65. M- sabeu què passa ? Jo ja sé que esteu parlant d'això/ l l però si no l'escolteu a ell / (assenyalant al Dani) després a /o millor ens repetim\ sí? 66. Dani- ara el petroli que ha sortit ha arribat a l l a la l l a la l l la 67. M- on ha arribat? 68.XXX- //als ports // platges 69. M- (Mirant en Dani) als ports? a les costes? 70. Dani- =sí l no l no l a:: 71. M- (Mentre en Dani s'ho pensa, la mestra va escrivint i repetint en veu alta) El fuel ha arribat/ l l a les costes i als ports. l tu (tornant a mirar en Dani) què volies dir? A veure... 72. Dani- o sigui l l a la vora de la platja l l 73. M- a les costes 74. Dani- però <...> 75. M- a la sorra 76. Dani- sí a la sorra!</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Intervenció de la mestra per gestionar paraules i convidar a una única conversa. · La mestra continua elaborant el text tot resumint les aportacions dels infants. · Estratègia de suport tot donant temps a en Dani per trobar la paraula que busca.

<p>77. M- a la sorra i a les roques\ I si diem a les costes estem dient ports I sorres I mm roques / <... > un momentet I allà aquell noi I el Dani L. I encara no ha dit res I afegeix/ alguna cosa\ I no hi ha ningú ningú / que hagi dit encara on ha passat això <...> a veure Dani I on ha passat això? (la mestra escriu a la pissarra)</p> <p>78. XXX (moltes mans aixecades) a Galícia // a Galícia (El Dani L. s'encongeix d'espatlles)</p> <p>79. M- a Galí::cia:: (escrivint a la pissarra)</p> <p>80. Edgar- però I a Galícia i van dir ahir per I per les I per les notícies que estava arribant a les= costes gallegues=</p> <p>81. X- = a Lisboa=</p> <p>82. M- està arribant o ja ha arribat a les costes gallegues?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La mestra dóna informació per clarificar termes. · Obre més possibilitats amb una interrogació de focalització: "On"? A més, pretén que parli el Dani L. a través d'una pregunta molt senzilla. · El Dani no ho recull i li prenen la paraula els demés · Convida a repensar el que s'acaba de dir
<p>83. XXX- (parlen molts alhora) estava arribant // ha arribat// sí // (L'Edgar es posa les mans al cap demostrant que s'ha equivocat)</p> <p>84. M- (f)Jo no la sento\ (assenyalant la Sílvia) Glòria!</p> <p>85. Sílvia- També ha arribat a Portugal</p> <p>86. M - Ah!/ Tirso (està parlant amb les de la seva taula) tu estàs d'acord /amb això que diu ella?/</p> <p>87. Tirso- M'ho pot repetir?</p> <p>88. M- (a la Sílvia) Li pots tornar a repetir?</p> <p>89. Sílvia- (repeteix mirant en Tirso) que també ha anat a Portugal.</p> <p>90. M- = ha començat a Galícia i=</p> <p>91. Tirso-= sí! i de de Portugal també pot vindre a Espanya perquè està molt a prop/ <...> jo vaig anar a Portugal/ (gest d'evidència)</p> <p>92. XX- i jo (veus que confirmen que també hi han estat)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La majoria fan assercions confirmant que ja ha arribat. · La mestra reclama silenci parlant en veu baixa i intentant que tots concentrin l'atenció en la Sílvia. · Utilitza una pregunta directa per captar l'escolta d'un nen que parla amb el company. · En Tirso, sense avergonyir-se per haver perdut el fil, reclama l'oportunitat de la repetició. · La mestra accepta la reclamació (s'ha produït una negociació de manera ràpida i implícita) · El poder d'una experiència personal fa desviar el tema inciat sobre situacions geogràfiques

<p>93. Edgar- però I esperem que no vingui! (to graciós)</p> <p>94. M- un moment Edgar I el Tirso acaba de dir una cosa I diu e:: clar I a Galícia I ha afectat totes les costes gallegues/ i diu I pot arribar a Espanya I I algú té “algo” a dir-li?</p> <p>95. Ricard- és que ja es troba a Espanya</p> <p>96. Adriana- que:: que abans de <i> vindre</i> aquí <i> té de</i> passar per Almeria/ <i> té de</i> passar per (inaudible)</p> <p>97. M- tu vols dir per a que arribi a Catalunya?</p> <p>98. Adriana- sí perquè està a l'altra banda de:: Espanya</p> <p>99. M- però algú ha dit alguna cosa per aquí també de Galí/cia\ II qui ha dit...?</p> <p>100. X- que Espanya està a Galícia</p> <p>101. Maria- que Galícia és de l'estat dintre d'Espanya/</p> <p>102. M- Galícia és Espanya/</p> <p>103. Maria- és com Catalunya</p> <p>104. M- el que passa és que està a l'altra banda de Catalunya <...> quan dieu aquí us referiu a què a què costarà d'arribar a Catalunya/</p> <p>105. Tirso- sí sí I però si arribés podria afectar la platja!</p> <p>106. XXX- // clar // si // (veus de fons)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Retorna al tema de les contradiccions geogràfiques. Recupera la frase anterior que planteja un possible conflicte de coneixements i comprova què saben de la situació geogràfica de Galícia. · La mestra reformula amb un pregunta de comprovació. · Valida la resposta amb una repetició · Reformula per comprovar si entenen el mateix · Els infants ara projecten sobre com afectarà el tema en el seu futur proper a les platges que ells freqüenten.
---	---

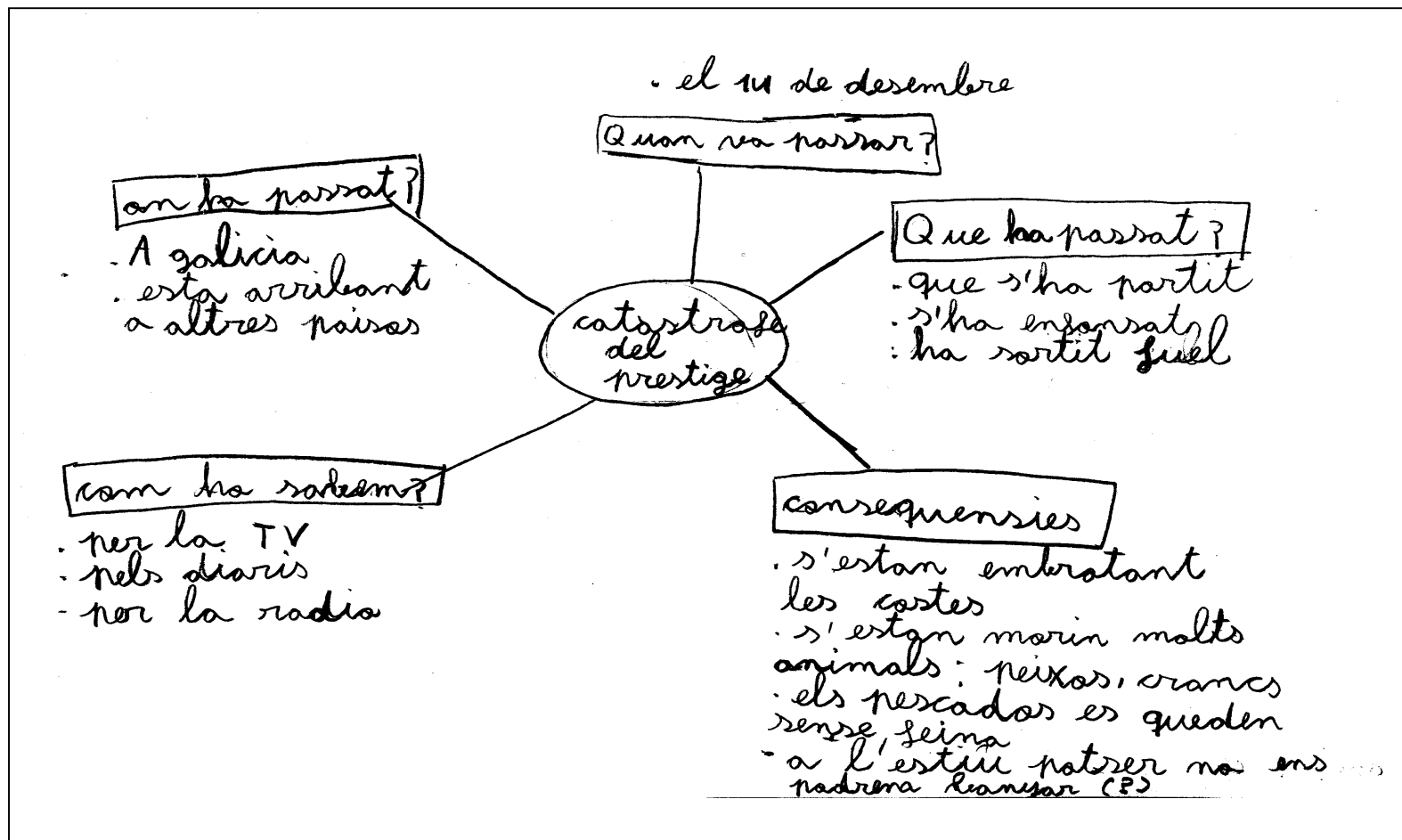
<p>107. M- Cristian</p> <p>108. Cristian- que:: I que I jo sé una mica com es va trencar el <i>barco</i> I perquè el meu tiet/ viu a Galícia\</p> <p>109. M- <i>hombre</i> així tu tens notícies de primerà mà\ (els nens riuen) I no? a veure digues Cristian</p> <p>110. Cristian-(p) que:: I es va trencar II portava molt de petroli/ I no?/ I i:: hi havia una part del barc que se'n nava tot el petroli i:: com que pesava més el petroli/ que la fusta la fusta es va trencar cap a baix\ =i =</p> <p>111. Joan- =fusta o ferro?= 112. Cristian- (p)fusta i ferro 113. M- el barco/ estava fet de fusta i ferro? 114. Cristian- sí (molt tímidament) 115. XXX- (veus que discuteixen si és de fusta o ferro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Estratègia de suport a un nen que li costa de parlar habitualment. · És en Joan qui utilitza una estratègia de comprovació per introduir un dubte. · La mestra no indaga més. Ja és molt que el Cristian s'hagi atrevit a dir alguna cosa i no el vol incomodar gaire
<p>116. Jose- van salvar-se oi? Els nois es van salvar o es van morir?</p> <p>117. M- tu dius els tripulants?</p> <p>118. X- sí</p> <p>119. XXX- van morir // no //</p> <p>120. Xavi- van morir vint persones! (se senten comentaris al respecte)</p> <p>121. M- no I no es va morir ningú a la I a la catàstrofe</p> <p>122. Eli- es van salvar totes</p> <p>123. M- van salvar-se totes perquè de seguida van anar a salva::r amb barque::tes i tal I I el que no van ser a temps/ és a treure el petroli de dins I =del vaixell\=</p> <p>124. Inés-= però els podien arrestar=</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La mestra utilitza la informació en to contundent com a estratègia de tancament, ja no dóna peu a informacions no fonamentades sobre morts. Vol obrir un altre bloc d'informació i desestima la intervenció de la Inés.

<p>125. M- un moment! I l vosaltres d'on heu tret tota aquesta informació? Nosaltres d'on ho sabem?</p> <p>126. XXX- //de la tele// de la tele//</p> <p>127. M- com ho sabem? (apuntant a la pissarra)</p> <p>128. XXX- //per les notícies// (la mestra escriu a la pissarra "per les notícies")</p> <p>129. M- les notícies l d'on?</p> <p>130. XXX- de la tele</p> <p>131. M- algú ho ha llegit als diaris?</p> <p>132. XXX- jo // jo // jo</p> <p>133. M- (escriu) també l l dels diari::s/ <...> creieu que informen bé?</p> <p>134. XXX- s //í sí // no molt</p> <p>135. Sílvia- no molt</p>	<p>· La mestra obre un altre apartat en el mapa d'idees: "com ho sabem"?</p> <p>l enceta el nou apartat amb interrogants d'orientació.</p>
---	--

<p>136. M- no molt? I tu creus que no molt\ i en canvi el Miguel deia que sí I que massa <...> (el Miguel fa cara d'estranyat) no! qui deia que massa? algú abans deia::</p> <p>137. Ricard- =jo I jo deia que es passen una mica I val ja sabem que s'ha enfonsat el vaixell I I però que tampoc I es posi un canal/ i que es vegi això que canviïs a un altre/ i també es ve::gi/ i =que a tots es vegi=</p> <p>138. Glòria- =jo també li vaig dir a la meva mare que estava <i>harta</i> d'això=</p> <p>139. XXX- (molts nens i nenes diuen la seva, però no és prou clar el que diuen)</p> <p>140. M- què vol dir <...> què vol dir que surti tantes vegades a la televisió::? <...> (pausa per esperar que tots es serenin) per què diries que surt tant? (moltes mans aixecades)<...> perquè no tenen més notícies?/</p> <p>141. Joan- (p) no (es mou inquiet)</p> <p>142. XXX- (mans aixecades) //no // jo sé // jo</p> <p>143. M- <...>Samantha</p> <p>144. Samantha- perquè I està afectant molt/ i I I (fa un posat vergonyós)</p> <p>145. M- per què? I sí I si ho dius molt bé/ I per què més?</p> <p>146. Adriana- perquè afecta molt:: I perquè (inaudible) pequè tota l'estona estan dient si:: el Prestige =el Prestige, però...=</p> <p>147. XXX- =... sempre diuen el mateix= (altres veus)</p> <p>148. M- un moment I deixeu-la acabar/ deixeu acabar/</p> <p>149. Adriana- només <i>fiquen</i> els comentaris dels pescadors\</p> <p>150. XXX- //sí // sí // ja</p> <p>151. M- quins altres haurien de posar?</p> <p>152. Adriana- <i>pues</i> els I que saben <i>lo</i> que passa I I el que actualment està passant</p> <p>153. M- però qui són els que més saben el què està passant?</p> <p>154. X- els pescadors</p> <p>155. X- els de Galícia</p> <p>156. Glòria- els que I els que estaven en el vaixell</p> <p>157. M- els tripulants del vaixell!</p> <p>157. X- =el capità</p> <p>158. M- =és veritat que aquests/ no han sortit mai\</p> <p>159. XXX- (veus que confirmen o afegeixen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La mestra els demana la seva opinió personal. · La majoria de respostes s'argumenten mostrant el disgust per veure invadits els seus programes habituals. (argument egocentrista) · La mestra intenta, amb una pregunta de projecció, que pensin en la dimensió de la catàstrofe. · Ofereix suport a la nena que s'ha quedat tallada a mig parlar. · L'Adriana aprofita l'interval de silenci per intercalar la seva opinió. · Reclama l'actitud d'escolta per deixar acabar l'argument. · Interroga de forma focalitzada. · Els infants van responent a l'estil d'un concurs, buscant la resposta que satisfaci la mestra. · Al mostrar sorpresa la mestra, els alumnes consideren que és la resposta més correcta.
---	--

<p>158. Dani- el capità està detingut</p> <p>159. M- el capità està detingut?</p> <p>160. Dani- sí I perquè I el govern espanyol el va <i>detindre</i> perquè no va voler col·laborar I en tirar el vaixell mar endins.</p> <p>161. Núria- <i>pues</i> si el tira mar endintre/ encara s'escampa més/</p> <p>162. Dani i Glòria(alhora)- per això!</p> <p>163. M- per això ell estava en contra I no? I el Miguel I què volia dir?</p> <p>164. Miguel- (escarxofat a la cadira) ahir al telenotícies =vaig veure</p> <p>165. M- =un momentet com que estàs parlant a tothom::/ I asseu-te una mica bé\=</p> <p>166. Miguel- uix (s'asseu correctament)</p> <p>167. M- =perquè si no/ I I a::ixí.</p> <p>168. Miguel- que ahir/ el meu pare I va encendre la tele/ i:: estava la 1 i és veritat /o que diu:: /o que diu ella I (assenyalant la Samantha) jo també ho vaig veure/ I però també va sortir un mapa d'Espanya/ i:: I estava tot el mar/ al voltant/ i posava unes cosetes negres I que deia que era petroli\ I =i.. =</p> <p>169. M- =o sigui que es veu clar que Galícia està dins d'Espanya= oi?</p> <p>170. Miguel- Em sembla que també era a::I a:: Corunya.</p> <p>171. M- a Corunya I I la Corunya és Galícia/ I Galícia:: I està també a Espanya/ I i a més pot afectar Portugal i França I també per això (inintel·ligible).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Aquí, els infants construeixen junts l'argument o els motius pels quals el govern va detenir el capità. · Obre el cercle de conversa, que s'estava quedant en un grupet reduït. · La mestra fa una intervenció relativa a la correcta postura a prendre quan parlem als altres. · Fa un tancament amb una informació relativa a la posició geogràfica de Galícia.
---	--

La mestra els proposa de fer un guió per poder explicar tot el que han anat plasmant conjuntament en el mapa d'idees que ha quedat així.



N'hi ha que aprofiten el mateix mapa d'idees per pensar com farien l'exposició; d'altres prefereixen fer un llistat amb les paraules clau, que col·locades successivament ja van formant l'estructura i seqüència de la notícia. El full que es mostra a continuació és el llistat d'un nen que ja va ordenant les paraules de manera que li facin de guió en cas que li toqués a ell exposar la notícia.

Galícia
Catastrofe
Vaixell
Fuel
Costa
Consequències
Animals morts
Pescadors
Tapar
Esquerdes

Abans d'iniciar l'exposició de la notícia, la mestra ha anat a buscar una mapa polític d'Espanya per aclarir la confusió que hi ha respecte la situació geogràfica dels indrets que han anat esmentant.

La mestra va fent preguntes sobre la situació dels diferents pobles i comunitats autònomes i els nens i nenes van sortint tot assenyalant en el mapa on és La Corunya, Galícia, Catalunya.

Seguidament, torna a fer un resum dels fets, situan-los en el mapa. Assenyala el lloc on es va enfosar el Prestige, el recorregut que està fent la marea negra i les costes afectades de Galícia, d'Astúries, d'Euskadi i de Portugal i França. N'hi ha que els costa de fer aquesta inclusió de països, potser perquè no estan familiaritzats amb els mapes. Una voluntària assenyala la distància que hi ha entre les costes gallegues i les catalanes i el recorregut que hauria de fer el fuel per arribar a la platja de Badalona.

Finalment la mestra demana qui vol explicar la notícia davant la càmera per enviar-la a l'amic de Londres.

Un quants s'ofereixen voluntaris. Hi ha dues nenes que diuen que ho volen fer juntes i es decideix que ho facin elles.

Surten a la pissarra. Col·loquen una taula al davant i el mapa d'Espanya al darrera. Cada una d'elles porta a la mà el petit guió que han fet.

Tots callen i les dues nenes comencen:

Inès- Hi ha hagut una catàstrofe a Galícia..
Maria- Hi ha un vaixell que es va enfonsar i tenia una esquerda i va començar a deixar anar... fuel i està arribant a les costes...
Inès- a les costes i..
Mestre- Un moment. Et faig un suggeriment. No deixis la idea a mitges. Acaba la idea i després quan ella continuï que en comenci una altra. Tornem a començar? Vinga!

Inès- Hi ha hagut una catàstrofe a Galícia i s'ha fet una esquerda i està sortint fuel a i està arribant a les costes.
Maria- I a causa d'això els pescadors ja no tenen res *que* pescar i els animals s'estan morint de de contaminació i ha hagut d'anar molta gent a ajudar.
Inès- I ha vingut gent de.. *pues* hi ha hagut que eren pescadors també que està venint l'exèrcit o *algo* així i hi ha molta gent ajudant perquè pot arribar fins *bueno* fins a França està arribant
Maria- ja està

Abans d'acabar, la mestra diu que tothom pensi el títol que hi posaria a la notícia si l'hagués d'escriure. Surten títols com: Onada Negra, Catàstrofe al mar, Mar Negra, Marea Negra...

L'endemà la mestra els dóna un exemplar a cada un de "El Periódico de l'Estudiant" on la notícia de primera plana és la catàstrofe del Prestige

8.3. Observacions i anàlisis fetes per mestres i alumnes

8.3.1. Observacions fetes a primer cop d'ull de la mestra:

(Aquests són els primers comentaris que fa la mestra només acabar el visionat)

- Molt control de la mestra. La gestió del grup fa que la conversa sigui molt radial.
- Hagués estat millor deixar espai de temps entre la conversa col·lectiva i la presentació de la notícia (inclús amb l'aportació de la informació del diari) a fi de donar temps a preparar-s'ho
- Es va mantenint força bé l'escolta i la majoria s'engresquen a intervenir i volen donar l'opinió. Hi ha nens (concretament 5) que no intervenen. Potser en un visionat posterior es podrà aclarir si els passa sovint, si és que no tenien informació o si el tema no els interessa gaire.
- Normalment acaben imposant la paraula els que ténen més informació i els que ténen estratègies per aprofitar l'acabament d'una intervenció i l'inici de l'altra. Els que respecten rigurosament l'ordre de paraules i no ajuden amb el cos a fer-se veure, triguen més a poder intevenir. Hi ha una nena que aixeca la mà sovint i es queda sense intervenir en tota l'estona.

8.3.2. Quadres de recollida de l'anàlisi global de la conversa

Quadre que recull el desenvolupament de la conversa, des del propòsit de la mestra fins a l'exposició final.

<p>PROPÒSIT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartit: Explicar a un amic de Londres què passa amb la catàstrofe del Prestige. • Sense compartir: Poder fer una anàlisi d'una conversa i les dinàmiques que s'estableixen dins l'aula.
<p>GENERACIÓ D'IDEES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ús d'una metàfora: relació del vaixell amb una balena immensa. • Pluja de paraules relacionades amb el tema (grup de taula) • Remetre a imatges vistes a la TV i als diaris. • Recollida de les idees que es van verbalitzant.
<p>ORGANITZACIÓ COL·LECTIVA DE LES IDEES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La conversa creix entorn a diferents subtemes que es van mantenint o bé es van recuperant mitjançant expressions d'enllaç. • Mapa d'organització d'idees que va creixent a la pissarra a través de les preguntes que organitzen un article periodístic: Qui? Què? Quan? On? Com? Per què?...
<p>ORGANITZACIÓ INDIVIDUAL DE LES IDEES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Petit full on fer un guió del que creuen que caldrà explicar davant la càmera. (No saben fer guions i el que fa la majoria és començar a fer un redactat) • Idea principal. Quin títol posaríem a la notícia? (Cadascú pot posar el que cregui que millor resumeix el problema: marea negra, la onada negra,...)
<p>EXPOSICIÓ DE LA NOTÍCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposició de la notícia davant la càmera. (Ho fan entre dues nenes i, contràriament al que pensen en un inici, els resulta més complicat)
<p>AMPLIACIÓ DE LES IDEES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'endemà reben "El Periódico de l'Estudiant" on s'explica llargament la notícia de la catàstrofe del Prestige. Subratllen tot allò que els sembla interessant (normalment inclou el que saben, allò que els resulta familiar i allò que els resulta sorprenent i entenedor). • Es miren la notícia a TV amb més curiositat i més coneixement.

Quadre que recull les funcions principals dels diferents modes de conversa: paraula, gest, il·lustració...

<p>PARLA DE LA MESTRA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntes per: extreure informació, remarcar dubtes, matisar i aclarir conceptes. • Gestiona el grup: <ul style="list-style-type: none"> - organitza paraules; - ajuda a recuperar la paraula d'un alumne; - busca la participació de tots... • Usa una entonació molt modalitzada a fi de captar l'atenció dels alumnes. • Repeteix sovint les informacions dels alumnes per validar-les i apuntar-les a la pissarra. • Reformula sovint amb la finalitat de resumir.
<p>PARLA DE L'ALUMNAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combinen torns de paraules amb intervencions espontànies i, sovint, simultànies. • Expressen les informacions que saben. • Busquen l'asserció del mestre o dels companys. • Es complementen les informacions entre ells. • Expressen opinions i ofereixen solucions (es nota la influència familiar) • Fan prediccions de futur: Què passarà? Com ens afectarà? • Hi ha cinc alumnes que no parlen.
<p>GEST DE LA MESTRA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'acompanya de molts gestos per a les pròpies verbalitzacions. • Utilitza molts gestos de regulació de l'aula per: <ul style="list-style-type: none"> - atorgar paraules - aturar la conversa - indicar "pujar o baixar la veu" • Gesticula per connectar les verbalitzacions dels alumnes amb el mapa de la pissarra.
<p>LLENGUATGE VISUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imatges vistes en mitjans de comunicació (tot i que no són presents a classe) • Mapa polític d'Espanya • Fotografies del diari "El Periódico"
<p>TEXT ESCRIT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al full individual per apuntar paraules o idees que els poden ajudar a recordar més tard. • A la pissarra, per construir el mapa d'idees que organitza les informacions entorn a les preguntes de l'estil periodístic Qui? Què? Quan? On? Com? Per què? Consequències? ... • La notícia del diari "El Periódico"

8.3.3. El grup de llengua de l'ICE analitza la cinta de vídeo i l'enregistrament

La conversa visionada suggereix molts comentaris que aquí estan organitzats entorn el següents subtemes: L'organització global de la sessió, les intervencions de la mestra, els objectius de la sessió, l'escolta dels infants i propostes dirigides a millorar l'activitat.

L'organització global de la sessió

La sessió consta de blocs clarament diferenciats. Són fases que la mestra anuncia, desenvolupa i tanca de manera més o menys explicitada. En primer lloc, els infants recullen en forma de llistat les seves idees. Seguidament, es dona pas a un espai d'aportacions monogestionades. A continuació, la mestra fa un tall i organitza les idees a la pissarra (amb un mapa d'idees). Després es produeix un altre canvi amb l'interrogant de "com ho sabem tot això?". Posteriorment, apareix el mapa d'Espanya i es situa Galícia geogràficament. Més tard, cadascú torna a organitzar les pròpies idees en un full. I, finalment, es fa l'exposició de les dues nenes per ser enregistrades davant la càmera.

Normalment, la persona que dirigeix o gestiona l'activitat la inicia obrint i orientant el tema, dona un temps per a l'ampliació del mateix, fa un pretancament i, finalment, fa el tancament. En relació a la conversa, l'obertura o reorientació del tema estaria a la intervenció 1; l'espai d'ampliació estaria entre la 2 i la 20; el pretancament i tancament estaria entre la 21 i la 26; i a la 27 s'inicia una nova etapa, la de l'organització de la informació.

Queda bastant clar que l'últim pas, el de l'exposició, resulta forçat. Per voler allargar més del compte, s'ha espatllat la sessió ja que no s'ha donat el temps suficient per preparar l'exposició amb les prèvies i les indicacions oportunes. Es necessita un espai de reflexió i de preparació abans de fer una exposició. Hauria estat millor destinar-hi una altra sessió.

Donat que el text és fonamentalment explicatiu, s'usen connectors que fan progressar la conversa temporalment: *llavors, després...*
En les argumentacions hi ha algun *perquè*.

El paper de la mestra: intervencions

Ens podem adonar de la gran complexitat de situacions i d'accions que ha de regular la mestra a l'aula:

- gestió de l'activitat: situar el tema, fer obertures i tancaments per propiciar nous moviments, recórrer a materials de suport per exemplificar, donar resposta a imprevistos...
- gestió de l'aula: regular torns de paraules, mantenir l'atenció dels infants, fer intervenir els que mai parlen, detectar les repeticions...

La mestra no juga el mateix paper en les diferents parts de la sessió. No fa el mateix durant l'espai inicial de text monogestionat pels alumnes, que en l'espai en que ha d'organitzar la informació a la pissarra, ni quan fa aparèixer el mapa. Els primers cinc minuts, la mestra deixa que la conversa flueixi de manera superposada. Ella intervé poc. És una estona en que es va construint la informació de manera acumulativa.

A l'inici, durant els primers cinc minuts, parla poc, només gestiona les paraules que fan aflorar les informacions dels alumnes, permetent que el text es vagi construint amb les informacions dels infants. En canvi, davant del mapa d'idees va validant i repetint tot allò que és important de recollir i, quan hi ha el mapa d'Espanya, fa una reformulació aclarint les aportacions geogràfiques dels alumnes.

La major part del temps de la sessió és una interacció de pregunta-resposta. Manquen elements per a construir més col·lectivament un text. La mestra no aprofita prou les intervencions dels alumnes per a que es produeixi una interacció entre ells amb expressions de l'estil de "tots esteu d'acord amb el que diu Tal?..." "Això que diu Y que té a veure amb el que ha dit en X..." "algú té res a respondre-li a Z?..?"

A l'inici, durant la primera etapa, de la 1 a la 27, l'actitud de la mestra és d'intervenir poc, però a partir de la 27 fa un canvi radical.

Respecte als objectius de la sessió

L'objectiu compartit amb els alumnes era el de fer arribar informació a un amic català que viu a Londres. Però, en canvi, el que no queden clars són els objectius de la mestra respecte al què vol obtenir de la sessió.

Si el que realment vol és donar informació a un amic que viu a Anglaterra sobre la catàstrofe del Prestige, amb la part de la conversa ja n'hi hauria més que suficient, perquè amb les aportacions diversificades dels alumnes ja queda recollida la informació. Però si el que vol és enviar la informació a través de l'explicació final, no ha donat prou temps ni ha ofert estratègies d'èxit per a fer una bona exposició; no s'han fet emergir els criteris de com s'exposa un tema per assegurar l'entesa de l'altre.

De fet, ha resultat més ric el procés de la conversa que el resultat final de l'exposició, on no s'ha afegit res de nou en quan al contingut i ha resultat molt pobre des del punt de vista dels requisits que intevenen en una exposició.

Les actituds dels infants i la seva capacitat d'escolta

Veiem que els infants també fan una activitat complexa. Són vint-i-cinc nens a l'aula i, per tant, quan tenen una idea, han de controlar l'impuls de parlar i esperar el seu torn. També, per intervenir, poden posar en joc l'habilitat d'aprofitar un interval o el tancament d'intervenció d'un interlocutor.

Quan esperen molta estona, han de conservar les seves idees, al mateix temps que han d'anar seguint la conversa, amb el perill que es desvii molt de la idea que porten al cap. Quan, finalment, intervenen, han de saber fer una petita prèvia per situar la seva intervenció enllaçant-la amb el context que havia provocat la seva iniciativa a intervenir o bé amb la idea del company a qui volen rebatre.

Al mateix temps, estan exposats que, en l'espera, algú digui l'opinió que ells estan mantenint gelosament al cap. Això comporta haver de baixar el braç (acció que costa molt) o bé fer referència al nen que els ha pres la idea tot reformulant-la sense que sembli una repetició exacta.

En relació al text monològic, a l'inici, la mestra deixa aflorar la informació en forma de pluja d'idees, però tots s'escolten? Com es pot afavorir el creixement col·lectiu de la conversa? Creiem que sí, que s'escolten, perquè repeteixen poc, però no tenen estratègies per fer avançar el text a partir del que diu l'altre. Això ho veiem perquè la majoria comencen les seves aportacions dient "jo crec ..." , "penso que..." , mentre que els mestres hauríem de mostrar altres tipus d'encapçalaments que ajudessin a enllaçar amb els enunciats dels altres: "seguint amb el que diu X.." "afegint sobre aquest tema..." "en relació al que abans ha dit ..." "estic d'acord amb Y, però..." .

Aquestes expressions són la referència per saber que estem parlant en relació a la intervenció que acaben de pronunciar els altres i que ajuden a construir la informació col·lectivament.

Els mestres mostrem sovint la nostra preocupació per a que tots els infants participin i acostumem a patir pels que no parlen. En la sessió es veu com la mestra intenta fer participar tothom, no sempre amb prou èxit.

Propostes dirigides a millorar l'activitat

Donat que és difícil implicar a vint-i-cinc nens i nenes en una mateixa conversa, es fa un suggeriment a fi de facilitar la circulació de la informació i afavorir més la participació:

- ✓ en un primer moment fer grups per taules per sondejar el que saben en petit grup i fer conjuntament la relació d'idees en un full.
- ✓ seguidament, fer-los seure en rotllana on cada grup exposarà els seus coneixements, fruit de les aportacions de tots els integrants.

Tot i que els primers cinc minuts tothom ha abocat el que sap, potser es podrien buscar estratègies més àgils d'anar resumint: per exemple, cada tres intervencions es podria fer un resum del que s'ha dit per no repetir les idees i afegir-ne de noves.

Segons els paràmetres que definien la retòrica, els passos per a una bona exposició són els següents:

1. generar idees
2. organitzar les idees
3. buscar estratègies de com dir-les: exemplificant, comparant, visualitzant ...
4. memoritzar-les
5. exposar-les

Tenint en compte aquests passos, s'han contemplat els dos primers, però no s'han vist les intencions ni s'han utilitzat estratègies respecte els altres tres.

Veiem com, al llarg de la conversa, la mestra valida molt i problematitza poc les situacions.

Recordem que el mestre que valida molt no genera pensament i no dóna elements per al discurs argumentatiu. Es tracta d'obrir interrogants en comptes de tancar: tot reformulant informacions, ampliant idees, refutant opinions.

8.3.4. Observacions del vídeo fetes amb tot el grup classe

Al cap d'un mes se'ls va passar el vídeo als nens. Els engrescava molt veure's en una situació de classe col·lectiva i anar recordant el transcurs de la conversa i el comportament de cada un d'ells.

La mestra va dividir la pissarra en tres parts i els va dir que, a mida que l'anessin mirant, pensessin en els tres apartats de la pissarra:

- a. què ens sorprèn
- b. què creiem que està molt bé
- c. què caldria millorar en una propera ocasió.

Durant el visionat, la mestra anava aturant la cinta i recollia allò que se'ls anava acudint als nens per anotar-ho a cada un dels apartats.

Aquest és el recull de les aportacions fetes entre tots.

QUINES COSES ENS SORPRENEN?	QUINES FEM BÉ I CAL MANTENIR?	QUINES HEM DE MILLORAR?
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Que a l'inici la mestra es posi la mà al cap. -No és important - comenta un altre - segurament és per concentrar l'atenció. ❖ Que la majoria de nens tinguin necessitat d'expressar les seves afirmacions o negacions al voltant de la informació d'un company. Per això després de cada intervenció hi ha veus de fons ❖ Que ens sentim incòmodes a l'escoltar les nostres veus a través del vídeo. ❖ L'embolic que ens hem fet entre A Coruña, Espanya, França, Galícia... 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tots estem molt atents i en el nostre full anem apuntant les informacions noves. ❖ Sabem col·laborar alhora de completar informacions. ❖ Hi ha molt de respecte amb les opinions de tots. ❖ Que la majoria sabem prescindir de la càmera tot i que n'hi ha algun que fa ganyotes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sembla que hi ha algun company que no escolta quan els altres parlen. ❖ N'hi ha que escolten, però van fent sorolls amb el material i es va sentint de fons. ❖ Com a mínim, els que estan al costat del que parla són els que s'haurien de comportar millor ja que estan dins del camp de totes les mirades.

8.3.5. Anàlisi que en fa la mestra de manera compartida amb els alumnes

La mestra els diu que també ha anat descobrint coses interessants mentre visionava la cinta:

- ✓ En conjunt, està molt d'acord amb el que han anat dient els alumnes.
- ✓ També creu que han estat molt atents i col·laboradors.
- ✓ Que hi ha cinc nens que no participen, però que entre ells ha vist una nena que ha aixecat sovint la mà i ha acabat la sessió sense parlar. Què ha passat? La Sandra, que de seguida se sent al·ludida, explica que a ella si no li diu la mestra que parli no ho fa, no interromp mai. La mestra els fa fixar que al llarg de la conversa no hi ha un ordre estricte de paraules, no és com a l'assemblea de classe. Per tant, tots els que tenen ganes de dir alguna cosa, a pesar de tenir la mà aixecada, aprofiten l'espai que hi ha entre els torns de paraules per parlar. I, com que està fet sense interrompre ningú, no s'està incomplint cap norma.

Per tant - pregunta la mestra- qui és el qui acaba intervenint més?

Els nens van responent i arriben a aquestes conclusions:

- ✓ el qui té més informació
- ✓ el qui està més atent a les informacions dels altres
- ✓ el qui sap intervenir aprofitant la pausa entre dos torns (encara que la mestra no l'hagi assenyalat)

8.4. Consideracions finals

Fer una anàlisi detallada d'una conversa ajuda a descobrir petits detalls que s'escapen a la simple observació en directe. Tant les imatges enregistrades en vídeo com les transcripcions fidels de les interaccions posen de manifest els mecanismes bàsics que han dinamitzat la conversa.

Fer una anàlisi de la pràctica ajuda a detectar accions i actes de parla gratuïts o exagerats o, per contra, ajuden a detectar les ocasions favorables propiciades pels alumnes que no han estat aprofitades pel docent i s'han minimitzat.

L'anàlisi pot servir per adonar-se'n de formes d'intervenció poc favorables a la conversa com deixar poc espai de temps entre una intervenció i l'altra, o com la de qüestionar de forma repetitiva, amb el mateix tipus d'interrogants; però també per descobrir-ne d'altres de favorables i de les quals no se n'és conscient.

Per descomptat, als alumnes també els resulta molt útil veure's en un vídeo. Es sorprenen de com parlen i de quines maneres inicien les intervencions, de les actituds d'escolta que adopten, de les postures corporals que prenen, etc...

9. SEQÜÈNCIA D'UNA EXPOSICIÓ

Aquesta seqüència de l'exposició oral s'inscriu en un ampli projecte d'ensenyament-aprenentatge, desglossat en seqüències didàctiques.

Es pretén esgraonar els aprenentatges i sensibilitzar els alumnes en els seus diferents nivells d'operacions implicats en la relització d'un text.

Les diferents operacions que es posen en joc (Bronckart 1985) poden ser resumides de la manera següent:

- ♦ presa de consciència i gestió de la situació de comunicació, en aquest cas, d'una exposició (objectiu, destinatari...)
- ♦ explotació de fonts d'informació diverses (transparències, enregistraments...)
- ♦ presa de consciència d'elements extralingüístics: la importància de la veu, l'actitut corporal...
- ♦ planificació, estructuració d'una exposició
- ♦ la gestió del sistema verbal i, sobretot, l'ús pertinent dels futurs introducció d'exemples explicatius i il·lustratius;
- ♦ desenvolupament d'una competència metadiscursiva: en particular, es compona d'una capacitat d'explicitació de l'estructura de l'exposició (es posa en joc, per exemple, a l'iniciar la presentació d'un pla, d'una conclusió o d'una cloenda) una capacitat de marcar els canvis dins del discurs, o d'adoptar els punts de vista adoptats.

Per afinar en les intervencions didàctiques haurem de reconèixer en l'exposició oral plans contextuals i textuals.

Des del punt de vista contextual, l'exposició representa una situació que reuneix uns actors amb un estatus desigual (un orador i el seu públic), i on l'orador, a través del seu discurs, tendeix a rebaixar les asimetries inicials dels sabers en relació al tema a tractar. L'orador ha de tenir en compte el destinatari, dels seus coneixements previs, de la seva atenció i dels seu interès, que ha d'intentar desvetllar i mantenir mitjançant les estratègies discursives i oratòries apropiades.

El sistema discursiu textual, és a dir, el repertori de formes i d'operacions lingüístiques específiques, representen un altre nivell que es pot desglossar així:

- operacions de cohesió temàtica assegurant l'articulació de diferents parts temàtiques, permetent de distingir les idees principals de les secundàries, que necessiten de marcadors d'estructuració dels discurs, d'organitzadors temporals com per exemple els adverbis
- la introducció d'exemples per il·lustrar, clarificar o legitimar el discurs, per assegurar la bona recepció del discurs per part dels destinataris.

9.1. Context i planificació

La mestra de l'aula de 6è va treballar l'exposició oral de forma integrada als temes que es treballaven per projectes.

Decidí partir d'una primera exposició que van haver de fer sobre el tema de la sexualitat. A través de les observacions fetes en aquesta primera exposició, s'anà bastint una seqüència que es desenvolupà en unes sessions de treball. Finalment, en una segona exposició, els nens i nenes pogueren posar en pràctica els exercicis realitzats.

Així els mòduls de la seqüència foren els següents:

1. *Primera exposició*
2. *Visionar i analitzar l'exposició.* Els alumnes escoltaren una exposició presentada per ells mateixos. Primer hagueren d'escoltar, de comprendre, de qüestionar. Seguidament, analitzaren l'exposició des del punt de vista del contingut, de la estructura i de la forma, tot seguint el suport d'un qüestionari que els demanava:
 - a. què ens ha sorprès?
 - b. què ens agrada del que hem fet?
 - c. què creiem que hauríem de millorar?
3. *Destacar els punts a millorar.* Tant individual com col·lectivament
4. *Programar unes sessions per treballar els punts a millorar.*
 - 4.1 *Sessió dedicada al treball de l'estructura del text*
 - 4.2 *Sessió dedicada a ajustar la veu, la postura i els gestos.* La veu, la mirada, el gest, utilitzats en relació amb l'organització semàntica i enunciativa dels discurs, juguen un paper important en l'exposició. Un exercici d'observació i algunes activitats lleugeres i lúdiques (ús de l'aparell fonador per a l'emissió de certs detonants fonètics, la presentació de breus fragments d'exposicions, tot fent atenció a la veu i als gestos) permeteren d'anar sensibilitzant els alumnes.
 - 4.3 *Sessió dedicada a veure l'utilitat de suports gràfics, textuals o en volum per a la millor transmissió dels missatges.* A partir d'una observació aprofundida d'aquest mateix document, ara en forma de video, els alumnes van observar la importància de la utilització de suports materials diversos (gràfics, làmines, enregistraments, etc.) i la manera d'utilitzar-les de forma eficaç.
5. *Estructurar una nova exposició.* En base a diferents materials sobre els marcadors d'estructuració, els alumnes s'exercitaren per estructurar una exposició: fer la presentació del tema, obrir-lo, concloure, etc...
6. *Segona exposició*
7. *Avaluació de la forma i del contingut.* Els alumnes, per grups, feren les seves pròpies exposicions tot aplicant les tècniques treballades i les estratègies recollides al llarg de les seqüències
8. *Elaboració de pautes de preparació i control.* Les produccions finals foren sotmeses a una avaluació comuna de tots els alumnes de la classe segons els criteris establerts en la pauta d'observació i control. En aquestes produccions s'haurien de fer evidents els progressos realitzats.

Cal aclarir que, a pesar que es van enregistrar les exposicions de tots els grups, només se'n va fer una anàlisi exhaustiva del primer grup que exposava sobre el tema de la sexualitat i del primer grup que exposava sobre l'astronomia.

9.2. Transcripció de la primera exposició: La sexualitat

Data: gener 2003

Curs: 6è

Òscar- Aquest grup està format per la Sandra i el Klaus i l'Edu i el Marc que no ha vingut/ i jo

Sandra- La pubertat/ és la primera etapa que pateix el nostre cos\ i perquè aquesta etapa està plena de canvis perquè ens estem preparant per a la reproducció i ara passarem a: al semen i després a la regla\

Edu- e:: el semen és una substància blanquinosa que es forma a la vesícula seminal

Òscar- que i potser el semen no té i i no conté espermatozoides fins fins als onze o tretze anys i acaba... que acaba el semen amb els espermatozoides als setanta o setanta cinc anys i encara queda la vesícula seminal que continua fabricant semen\

Òscar- i ara/ ve la regla\

Sandra- la regla ve entre els onze i dotze anys durant la regla i ai i l'òvul i mm i la regla és l'òvul no fecundat quan l'òvul madur surt de l'ovari, passa per les trompes de Fal·lopi fins arribar a l'úter. Quan l'òvul arriba a l'úter i les parets d'aquest es cobreixen de sang per...= permetent que i que estigui protegit i calent

Klaus- l'òvul es pot dir que surt cada vint-i-vuit dies i amb i amb una quantitat petita de sang, més o menys com una copa i em sembla i o algo així

Sandra- durant la regla es tenen que "tomar" unes quantes precaucions i una d'elles són les compreses

Klaus- em:: n'hi ha diversos tipus de compreses i un uns que es posen a l'úter per i i

Mestra- Klaus i no teniu cap imatge que volgueu posar? i voleu utilitzar el mural de l'altre grup que us pugui ajudar? <...> perquè puguis explicar això que dius i Klaus i senyala el que és l'úter i ens dius aquesta compresa on es pot posar

Klaus- vagina i a la vagina i i

Mestra- a veure Klaus si en ho expliques <...> ens ho aclareixes això?

Klaus- no i és que m'havia/ =

Mestra- t'havies equivocat?

Klaus- sí

Mestra- no passa res i a veure i i on es col·loca la compresa?

Klaus- és que no sé com explicar-ho

Mestra- algú el pot ajudar?

Sandra- que les compreses es col·loquen a l'interior de les calces i llavors quan l'òvul... la sang com i e:: i surt a l'exterior/ la compresa l'absorbeix i i l'altra tipus...=

Klaus- =el també i i es posa per aquesta zona

Mestra- aquesta zona?

Klaus- per la vagina i (inaudible) la sang surt a l'exterior

Sandra- una altra precaució que es té que "tomar" és que quan una noia té la regla no es pot banyar amb aigua freda perquè se li talla<...> ja està

<...>

Klaus- ara toquen els i els primers canvis per dins del noi i i la noia i i començarem amb els del noi

(Treuen el mural que els havia deixat l'altre grup i mostren dibuixos de l'evolució del canvis dels nois projectats a la paret amb el projectador de cossos opacs)

Edu- em:: i els canvis del noi per fora:: i eh i quan es passa la pubertat et comença a sortir "vell" i sí el "vell" púbic i i també et creix pèl i et surt tot de pèl pel cos.

Sandra- un altre dels canvis més visibles en el noi són que "se'ls" hi creixen els músculs i els ossos de la cara es fan més grans

Edu- També els teus ossos creixen i et i et fas més alt i més fort

Sandra- també el cos augmenta de tamany i creix com ha dit el (senyalant l'Edu) normalment la pubertat comença als vuit anys i en el noi acaba als divuit

Mestra- Sandra i a quina edat has dit que comença la pubertat?

Sandra- Als vuit

Mestra- als vuit anys?

X- no l als onze

Edu- a les noies els hi creixen els pits i també els hi surt el “vell” públic

Klaus- i es l i es preparen per a la reproducció

Edu- sí l també com els nois es fan més forts i eh... i també creixen l i augmenten el pes l l i ja està

Sandra- els canvis per dins de la nois són: els hi augmenten els ovaris i les les trompes de Fal·lopi l les caderes s'eixamplen per si hi ha un possible embaràs l puguin aguantar tot el pes

Òscar- També els hi creixen els ossos de la cara l i la cara ja no sembla tan infantil

Sandra- els músculs de l de les cames augmenten i es fan molt forts per si hi ha un embaràs puguin aguantar tot el pes del l l del bebé l l bueno l del nadó

Klaus- ara toquen els primers canvis per dins del noi

Edu- els canvis per dins del noi l eh:: l el l als nois els hi creixen els testicles l a:: l mmm l =també=

Klaus- =també= comencen a crear espermatozoides i l i a...

Edu- el penis creix i l i l mm l la bossa de l'escrot també l l i la bossa dels testicles també conjunt amb els testicles

Klaus- i l em:: l que i comença l bueno l la vesícula seminal comença també a crear semen l que és un canvi també l i ja està l i ja està l l ah! l la laringe surt cap a fora se't ...

Edu- =se't dilata l no?

Klaus- se't l se't surt

Edu- no, és quan fas el canvi de veu que et surt la l l el que en diem nosaltres la gola

Sandra- la nou

Edu- bueno l la nou l la nou

Mestra- Això passa tant als nois com a les noies?

Edu i Klaus- no només amb els nois

Edu- bueno l sí l només amb els nois

Mestra- l quines conseqüències té? l l

Edu- que et canvia la veu

Mestra- què més?

Klaus- ja està

Sandra- Normalment l no pot tindre bebès la:: l les dones no poden tindre bebés cap als 60 o 70 anys l perquè l l (s'escolta algú del públic) bueno l pues 50 anys l perquè deixa de l de produir òvuls i llavors si deixa de produir òvuls ja l no pot tindre el bebé

Klaus- L'om..= l'home tam..= no pot pot crear espermatozoides cap a l l cap als 70 anys l llavors (inaudible) la fecundació de l'òvul

Sandra- també hi ha vegades que en una dona que ja és bastant gran l l de 40 o 80 anys l té l eh:: l té un fill i llavors pot haver molts problemes perquè no és lo més normal

Edu- ara/ la pol·lució nocturna

Òscar- la pol·lució nocturna és una acció que es produeix de nit l és una acció de nit

Edu- es produeix quan tens somnis eròtics l o somnis que l l que l l que et poden fer sentir coses agradables

Òscar- l a vegades l depèn quines situacions estiguis somiant pots “derramar” l bueno ejacular més semen de lo normal

Edu- ja està l alguna pregunta?

l aquí comença un torn de paraules interessant on aclareixen o aprofundeixden en temes que han quedat encetats però que no han quedat clars.

9.3. Observacions del visionat i anàlisi que en fan mestres i alumnes

9.3.1. Anàlisi que en fan les mestres

Referent a l'estructura del text

En quant a la presentació:

- . Es presenten ells com a persones però no presenten el tema que tractaran, per exemple fóra bo compartir-lo amb un guió gran amb el públic.
- . Entren a tractar els respectius temes sense prèvies. Els falten expressions introductòries que ajudin a entrar en el tema.

En quant al desenvolupament:

- . Al començament és un discurs desorganitzat, que avança a trompicons. És nota que estan nerviosos i es desorienten amb facilitat.
- . Es passen les paraules massa sovint, de manera que, al començament, no hi ha ningú que faci el seu tema complet.
- . Els manquen connectors que enllacin les diferents explicacions i els diferents apartats del tema.
- . No tots s'ho han preparat de la mateixa manera.
- . Col·laboren molt entre ells per tapar els buits o lapsus d'algun company tot i que cadascú assumeix la responsabilitat quan té la paraula.
- . Ajuda molt a l'explicació el suport de dibuixos i exemples passats pel retroprojector.
- . Poc a poc, a mida que van agafant seguretat, no estàn tant pendents de la memòria i es van expressant amb més fluïdesa.

Respecte al tancament:

- . Al finalitzar fan un torn de preguntes. Llavors és quan realment poden explicar sense nervis el que saben. Les preguntes els ajuda molt a acotar el tema i saben respondre-les adequadament.

Referent a la dicció

L'Edu i l'Òscar dil·lueixen els acabaments de les frases resultant gairebé inaudibles.
L'Oscar vocalitza molt poc clar

Referent a la lingüística

Es nota que la font de la informació han estat llibres en castellà i algunes paraules no les tradueixen correctament ("vell públic")
Molts d'ells són castellanoparlants i les expressions com "tenir que.." "n'hi han.." sovintegen.

Referent a les postures i gestualitat

- . La Sandra, mentre estava nerviosa, acompanyava el gest per recuperar la memòria el que es traduïa en moviments sincopats. Quan s'ha tranquil·litzat, el gest era més ample i acompanyava les paraules de forma espontània i suau.
- . El Klaus es mostra incòmode, li costa mantenir-se dret i s'arrepènja constantment.
- . L'Oscar es mira molt les mans (segurament com a forma de concentració o bé per no haver d'afrontar les mirades del públic) Recepció del públic
- . Coincidim en que, a pesar de la llarga estona, tots s'han mantingut molt atents i receptius (llevat del nen d'educació especial, que s'ha comportat molt bé però que només entenia praules, no continguts).
- . S'han mostrat molt respectuosos amb el tema i quan han rigut ho han fet obertament i sabent explicar el que els feia gràcia.
- . Han sabut fer preguntes molt adequades, sense repetir-se i intentant indagar fins al fons sobre els temes més sorprenents per a ells com pot ser el de la homosexualitat.

Al cap d'uns dies visionem amb ells l'enregistrament en video i els diem que a mida que el van veient pensem en les coses que ens sorprenen, quines coses creiem que estan molt bé i quines hauríem de millorar. Com que el video és llarg, l'aturem de tant en tant i fem els comentaris en veu alta, així també s'ajuden uns als altres a observar millor.

Decidim que nosaltres no farem cap comentari de la nostra observació. En tot cas la farem al final de tot.

Aquest quadre és el resum de les aportacions fetes pels alumnes després de l'observació i anàlisi del video.



9.3.2. Anàlisi que en fan els alumnes

Què ens ha sorprès	Què hem fet bé?	Què podem millorar?
<p>1. Hi ha qui organitza i hi ha que deixa que organitzi l'altre.</p> <p>2. La confiança en un mateix. Una nena diu que ella confia molt en ella perquè sap que li sortirà bé, però que no sempre té la mateixa confiança en el companys i per això està tant pendent del que diuen i fan. Però algú comenta que li passa a l'inrevés que com que ell no confia en ell mateix, està pendent de les seves emocions i, per tant, no se'n recorda dels companys.</p> <p>3. Pot ser que hagin distribuït els temes en funció de si són nens o nenes?- pregunta un nen- Per exemple la Sandra exposa les coses de les noies i els nois els temes referents a la sexualitat dels nois? (contesten que una mica sí que ha passat però no amb tot ja que només hi havia una noia)</p> <p>4. Que quan algú del públic parla, de seguida ens sentim malament. Diuen: "em penso que s'avorreixen" "se't treuen les ganes de continuar" "sento pena, però no de pensar que s'estan perdent una cosa</p>	<p>7. Que ho portaven ben estudiat i preparat</p> <p>8. Tenir exemples amb suport visual: làmines, dibuixos en el retroprojector.</p> <p>9. Les explicacions han sigut entenedores, es notava que s'ho sabien.</p> <p>10. Els que explicaven miraven al públic tot i que quan acabaven s'apartaven una mica d'escena.</p> <p>11. Hi ha hagut molta col·laboració. Quan algú quedava sense saber què dir l'altre l'ajudava</p>	<p>12. Que ho han explicat molt de forma memoritzada i ho haurien d'haver explicat més amb les seves pròpies paraules. Però com diuen uns quants, això ho fan els nervis, que fan que et quedis en blanc i "hagis de recordar el text tal com era".</p> <p>13. Constantment hi hauria d'haver exemples visuals.</p> <p>14. Els temes queden massa trencats. Cadascú hauria d'acabar el tema iniciat, no esperar que li continui el company.</p> <p>15. Cada vegada que acaben una petita explicació diuen "ja està". Els autors de l'exposició responen: "és que ens quedem en blanc mirant l'índex". "això es podria coordinar prèviament".</p> <p>16. Hi ha moltes repeticions de paraules "també" "i". S'en podrien afegir d'altres com "a més a més" "igualmente" "també"</p> <p>17. Quan algú es deixa algun apartat, la Sandra, en comptes de posar els ulls en blanc, podria afegir al final de la</p>

<p>interessant, sino que em faig pena jo” “em fa posar més nerviós i intento no mirar-los”</p> <p>5. És més fàcil explicar un tema a nens i nenes d’altres classes o a un altre públic que no pas amb els mateixos companys (són pocs el que diuen els contrari)</p> <p>6. Quan tenim vergonya riem. “serà per no plorar”- diu una nena.</p>		<p>intervenció el que l’altre s’ha deixat.</p> <p>18. Tothom hauria de saber la informació per si falta algú i hi ha imprevistos.</p> <p>19. Els del públic hauríem de tenir més en compte el silenci per a no molestar.</p>
--	--	--

A continuació presento una relació comparativa entre les valoracions que fan mestres i alumnes de l’exposició i les diferents competències comunicatives de CANALE.

Les valoracions de nens i mestres queden agrupades entorn de les quatre competències que fan possible una bona comunicació, i així es pot comparar què prioritzen, què valoren i què observen nens i mestres; amb quines valoracions coincideixen i amb quines difereixen.

9.3.3. Comparació entre les observacions fetes pels mestres i les observacions fetes pels infants.

Segons les aportacions dels infants (resumides dels comentaris del quadre anterior)

<p style="text-align: center;">Competència gramatical</p>	<p style="text-align: center;">Competència sociolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • És més fàcil adequar-se a més petits o a més grans que no pas amb amb els iguals. • Quan algú del públic parla, de seguida ens sentim malament i ens tallem. • Els que explicaven miraven al públic, tot i que quan acabaven s'apartaven massa de l'escena. • Els del públic s'haurien de mantenir més atents. • Quan tenim vergonya, riem per no plorar.
<p style="text-align: center;">Competència discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cal organitzar bé l'ordre de l'exposició. * Cal dominar el tema. És important portar-lo ben estudiat. * L'explicació era molt trencada. S'encallaven sovint. • Les explicacions s'han fet entenedores. • Faltaria més coordinació per fer lligams entre una aportació i la següent. * Búsqueda d'expressions que ajudin a finalitzar una aportació i a reobrir la següent. Repetim molt la paraula <i>també</i>. Podríem afegir-ne d'altres com <i>a més a més, igualment...</i> 	<p style="text-align: center;">Competència estratègica</p> <ul style="list-style-type: none"> • No sempre tenim prou confiança en nosaltres mateixos o en els companys d'exposició. • Repartir els temes segons les aptituds de cada un. * Hi ha hagut molta col·laboració. Quan algú quedava sense saber què dir l'altre l'ajudava. • Que ho han explicat de manera memoritzada i ho haurien d'haver explicat més amb les seves pròpies paraules. Els nervis que fan que et quedis en blanc i "hagis de recordar el text tal com era". • Quan algú es deixa algun apartat, en comptes de posar els ulls en blanc, podria afegir al final de la intervenció el que l'altre s'ha deixat. • Tothom hauria de saber la informació de tothom per si falta algú i hi ha imprevistos. • Hi ha qui organitza i hi ha que deixa que organitzi l'altre. • Constantment hi hauria d'haver murals, suports visuals i exemples.

- * Els comentaris marcats amb asterisc són coincidents amb els dels mestres.
- Els comentaris marcats amb quadret són exclusius dels infants.

Segons les aportacions de les mestres

<p style="text-align: center;">Competència gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resulta evident que molta de la font d'informació és el llenguatge castellà i fan castellanades com "vell púbic". • Expressions incorrectes com "tenir que" o "n'hi han". 	<p style="text-align: center;">Competència sociolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dicció: alguns han de vocalitzar més i mantenir el to als finals de frase. • Recepció del públic: bona actitud d'escolta, en general; preguntes adequades i fetes amb molt de tacte.
<p style="text-align: center;">Competència discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manca una presentació del tema. * Al començament, és un discurs desorganitzat. Manquen expressions introductòries als apartats i connectors que enllacin els diferents temes. * L'exposició avança a batzegades, es passen les paraules massa sovint, sense haver acabat una idea. * No tots s'ho han preparat de la mateixa manera. • Tancar amb un torn de paraules espontani ofereix la possibilitat, als que exposen, d'expressar-se amb més naturalitat i soltura. 	<p style="text-align: center;">Competència estratègica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han sabut utilitzar bé els suports visuals i les projeccions. * S'han ajudat i han intentat col·laborar amb els lapsus dels companys. • La gestualitat no sempre acompanya el discurs i la postura no sempre es manté correcta.

- * Els comentaris marcats amb asterisc són coincidents amb els dels infants
- Els comentaris marcats amb quadret són exclusius dels mestres

Fent una comparació entre els dos quadres de recollida de les apreciacions de mestres i alumnes, es pot veure que uns i altres coincideixen en algunes de les observacions (marcades amb un asterisc), sobretot a les que fan referència a la competència discursiva. Tots s'adonen que hi manca fluïdesa a l'explicació i coincideixen en que el domini del tema ajuda a fer-la més fluïda.

En l'apartat que fa referència a la competència gramatical, els mestres fan alguna observació referent a castellanades i expressions incorrectes, mentre que els alumnes no en fan cap.

Respecte a la competència sociolingüística, els alumnes només fan comentaris en referència al públic i al seu comportament, mentre que els mestres també hi afegixen aspectes de veu i de dicció per a fer més intel·ligible el discurs.

En l'apartat de la competència estratègica, els alumnes saben fer moltes aportacions. Donat que han hagut de posar en joc moltes estratègies, saben quines els hi anat bé i en quin moments s'han trobat mancats de recursos.

És interessant constatar que mentre els comentaris dels mestres fan referència a la imatge i el discurs del conferenciant, els dels alumnes fan més referència a la col·laboració entre ells.

9.3.4. Reflexió individualitzada: destaquem els aspectes a millorar

En aquesta sessió es pretenia que, en funció de la graella construïda entre tots, ara en fessin una reflexió personal. Tenint en compte la manera de ser de cadascú, tots haurien de pensar en dos o tres aspectes a millorar personalment en properes exposicions.

<ul style="list-style-type: none"> . He de mirar més al públic. . No tinc que ficar-me tant nerviós . Explicar-me més bé 	<ul style="list-style-type: none"> . Que no he d' explicar tan ràpid el que em toca. . Que no he de repetir tant les coses. 	<ul style="list-style-type: none"> . No tenir tanta vergonya. . Preocupar-me més per mi. . No desanimar-me al principi. . Expressar-me millor. 	<ul style="list-style-type: none"> . La vergonya . La coordinació amb el demés. . La vocalització . Mirar més al públic i no tant a la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> . Explicar-me millor . No posar-me nerviós, no mirar tant el sostre i no tocar-me tant la roba quan estic explicant i no posar-me nerviós quan alguns nens no m'escolten.
<ul style="list-style-type: none"> . Sentir-me més segura de mi mateixa. . No tenir tanta vergonya. 	<ul style="list-style-type: none"> . Els gestos: quan expliqui alguna cosa ho acompanyaré amb les mans, cara, ulls, tot el cos. . Explicació: no em posaré nerviosa . Atenció: mirar i no parlar amb els amics ni avorri-me. 	<ul style="list-style-type: none"> . La manera d'expressar-me . Anar més segur . Vocalitzar bé 	<ul style="list-style-type: none"> . La manera d'explicar: intentaré estudiar més i fer més pràctica amb la informació. . Els gestos: la manera d'explicar i de mirar els companys que escolten. 	<ul style="list-style-type: none"> . He de fer més gestos per explicar alguna cosa. . No m'he de posar tant nerviosa: ni agafar-me la roba i intentar parlar més fort. . Estar més segura de mi mateixa i pensar que ho faré bé.
<ul style="list-style-type: none"> . Estar més segura dels altres. Posa'ls-hi més confiança. . Coordinar l'explicació amb els gestos. . Mirar al públic i no a la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> . He de millorar els gestos per poder expressar més bé el que dic. . No entrebancar-me tant. 	<ul style="list-style-type: none"> . Mirar al públic. . Ajudar els companys que s'entrebanquen. 	<ul style="list-style-type: none"> . He de mirar el públic, tot el públic. . Expressar amb gestos en els moments necessaris. . Mirar al públic. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estar segur de mi mateix. . Mirar el públic quan parlo . No voler explicar-ho tot jo.
<ul style="list-style-type: none"> . La manera de moure'm i d'actuar. . Expressar-me amb les meves paraules. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ajudar la gent del grup en els entrebancs. . Intentar que els nervis no em controlin perquè pugui explicar tot el que haig de dir amb les meves pròpies paraules. 	<ul style="list-style-type: none"> . No preocupar-me tant pels altres. . No mirar al sostre. . Intentar millorar la coordinació. . No estar tant nerviosa perquè a vegades faig posar nerviosos als altres * 	<ul style="list-style-type: none"> . No posar-me nerviós. . La organització i la preparació amb els companys. . Parar més atenció. * 	<ul style="list-style-type: none"> . No posar-me tant nerviós.
				<ul style="list-style-type: none"> . He de millorar les postures que faig quan em poso nerviós

* el senyal correspon als alumnes que han estat observats en el video.

9.4. Planificació de les sessions de treball

Aquestes sessions de treball es planifiquen en funció de les demandes fetes pels alumnes. En la graella anterior, que recull les inquietuds dels nens i nenes, s'estableixen les bases de treball de les sessions. Sembla que els preocupacions més grans responen a: com estructurar bé un text i en com es pot fer per controlar millor els nervis.

Primera sessió

La capacitat de planificar un text, d'organitzar-lo en diferents parts, representa un problema per a molts alumnes. Per tant, una de les sessions es va dedicar a recollir i classificar tot un seguit de locucions que serveixen per estructurar i organitzar cronològicament el text.

Prenent com a exemple la proposta didàctica de Gabriela Zand (1998) per al treball del text expositiu, es va fer una sessió dedicada a l'organització i cohesió del text.

En aquesta sessió, els alumnes havien de reconstruir l'estructura d'una exposició hipotètica, ordenant cronològicament les expressions d'estructuració, recollides en l'exposició de referència de manera comú i impreses en cartrons.

1r. Els alumnes reben un sobre que conté els cartrons barrejats de les expressions que funcionen com a marcadors de les diferents etapes del discurs:

- avui tinc la intenció d'explicar-vos...
- així doncs, primer centraré el tema en... que ens portarà a.../ i per acabar .../
- en referència a la primera qüestió, és a dir.../ posaré com a exemple.../ i un cop aclarit aquest primer punt, passarem
- arribats a aquesta segona part.../ i havent demostrat que.....
- voldria, abans d'arribar a la conclusió de fer un resum en dues paraules...
- i havent arribat a aquesta conclusió, vull deixar constància d'una qüestió...
- per acabar, vull agrair la vostra atenció....

2n. Els alumnes disposen d'un full de treball amb l'estructura d'una exposició. En cada un dels apartats tenen un seguit d'expressions que poden utilitzar per aprofundir o per passar a l'altre bloc:

Presentació del tema

- . avui tractaré d'explicar
- . l'objecte de la meva exposició serà...
- . us voldria explicar
- . l'exposició d'avui té a veure....
-

Entrem en matèria, inici del desenvolupament

- . així doncs, primer centraré el tema en
- . començaré per
- . anem primer a examinar...
- . bé, en primer lloc...

Prendre nota:

1. Ús de l'imperatiu, del futur acompanyat dels verb anar, més rarament del present.
2. Ús més freqüent del pronom *nosaltres* (encara que sigui elíptic) que *jo*.

Nucli i final dels desenvolupament/ canvi de tema

- . atès que ja he parlat de... passarem a
- . després d'haverara anem a abordar...
- . arribarem ara al capítol que aborda...
- . la següent qüestió a abordar...
- . tot el que hem dit ens porta a

Començament de la conclusió

- . voldria resumir en dues paraules
- . en resum
- . per concloure

Segona sessió

En aquesta sessió es treballa el tema de com controlar millor els nervis. Es comença per acceptar que els nervis són inevitables i que inclús és necessari tenir una mica de tensió abans de començar un discurs públic ja que aguditza l'atenció i la concentració.

Així i tot hi ha un seguit d'aspectes que si es tenen en compte poden ajudar a controlar els nervis. Entrenar la veu i el cos per adaptar-se millor al públic complementa la seguretat de donar a tenir bon domini del text.

El treball d'aquesta segona sessió parteix de les indicacions que fa I. De Puig sobre l'exposició oral i que ofereix pautes per dominar aspectes corporals i verbals.

- Cal tenir cura de la veu: l'entonació (adequada a cada moment), el ritme (pausat per subratllar un passatge important), les pauses (permeten assimilar un missatge i escollir el següent). Els gestos, la mirada, la posició del cos, etc... poden reforçar certes significacions.
- Si el missatge és de viva veu, hem d'assegurar una audició perfecta. Hem de pronunciar els mots articulant bé, vocalitzant, entonant i pronunciant correctament amb veu prou alta però sense arribar a l'estridència.
- S'ha de tenir cura de la posició del cos i procurar donar sensació de tranquil·litat.
- La inflexió de la veu ha d'estar supeditada a l'interès del que s'expliqui; ja sigui per remarcar un aspecte, per mostrar-se enèrgic o voluble... Aquest és un aspecte clau per captar l'atenció i donar la sensació d'una comunicació espontània. La posició de les mans pot ajudar clarament a l'eficàcia de la comunicació.
- El vestit ha de ser adequat a l'ocasió; si els dos missatges –verbal i no verbal– són contradictoris la comunicació no marxa bé.
- Si és comparteix l'exposició amb algú, cal vigilar que el temps quedi repartit. És convenient preveure prèviament la durada de cada part.

Tenint presents aquestes indicacions es fan exercicis de llançament de la veu, exercicis de relaxació del cos i respiració, exercicis de modulació del to, etc...

9.5. Estructurem una nova exposició

Com que el projecte de treball sobre l'astronomia ja fa dies que l'estan treballant per grups, es comença a pensar la manera d'organitzar la informació tot establint un guió que servirà de pauta per a la propera exposició.

Estructurem una exposició

1. fer un guió de l'exposició
 - presentació del tema
 - decidir en quin ordre explicarem les nostres preguntes
 - decidir què explicarem cada membre del grup
2. Suports visuals
 - murals o altres muntatges que hàgim fet (cal tenir-los preparats abans de l'exposició)
 - tenir el guió de l'exposició penjat a la pissarra i anar senyalent el que passem a explicar, així el públic seguirà més bé l'exposició
3. Pensar i decidir quines són les expressions més adequades per introduir o enllaçar cada un dels punts que tractarem en l'exposició
 - Expressions per introduir:
 - . començarem amb...
 - . per començar us explicarem ...
 - .
 - Expressions per enllaçar o passar a una altre punt de l'exposició:
 - . a continuació
 - . ara ...
 - . tot seguit
 - . ara passarem al següent punt ue és ...
 - . ara la Cristina us explicarà ...
 -
 - Expressions per finalitzar l'exposició
 - . finalment ...
 - . per acabar la nostra exposició
 - . per últi
 -
4. Hem de procurar no llegir sinó explicar amb les nostres paraules que que hem après. Per això hem d'estudiar a xcasa.
5. Assajar amb el grup tota l'exposició oral, al menys, una vegada, per poder rectificar si cal.
6. És important, també, assajar tot sol a casa la part que em toca explicar

9.6. Transcripció de la segona exposició: L'astronomia

En aquesta exposició, s'han de posar en joc les propostes de millora que es van fer després de visionar les primeres.

Carolina- (ràpid) hola I bona tarda I nosaltres som el grup de la història d'astronomia/ i les preguntes que teniem eren\ quins van ser els primers astrònoms\ qui la I qui la va descobrir i

per què se'n denomina astronomia\ <...> el següent pas és qui la va descobrir\ i ho faran el **Mikel-** i ...

Ingrid- (ajudant)quins són els primers astrònoms

Carolina- eso l quins són els primers astrònoms\ l i ho faran l'Adri i el Mikel\

Mikel- (ràpid) des dels primers/ humans\ que van existir a la terra/ ja veien aquest cel estrellat l i això ja formava part de l'astronomia\ i en mica en mica es va anar desenvolupant\ e::

Adrià- ara us explicaré qui és Tales de Milet. Tales de Milet és un astrònom molt avançat que va nèixer el 624 abans de Crist\ i va morir el 547 després de Crist\ Aquest astrònom/ va viure a Grècia\ i va morir a Egipte\ ell va fer l'estudi filosòfic d'aquest estudi va (inaudible) l'electroestàtica l i ara jo us explicaré/ què és l'electroestàtica\ l'electroestàtica és dos objectes l un negatiu i un positiu/ l que quan es freguen fan com un iman\ (fa l'experiment de fregar la superfície d'un bolígraf en una samarreta i, a continuació aixecar un munt de paperets retallats a mà que estan extsos sobre l taula, però no li surt) de vegades costa

Mestra- Adri l i a la teva sudadera?

(ara sí que surt)

M- això què demostra?

Adrià- pues que un l que per exemple l aquest teixit pot ser positiu o negatiu i i això és/ l sí l positiu o negatiu l negatiu o positiu

X- el contrari

Adrià- sí l el contrari.

Patri- això per exemple és negatiu i això és positiu.

Adrià- Tales de Milet va viure el 624 abans de Crist.

Mikel- Ara jo ara jo us explicaré/ e:: un:: és com una història/ que explica/ e:: un l que surten uns personatges/ que són\ l que han existit l que eren bastant avançats\ l tenien la ment que ja havien après moltes coses ll e:: Galileu Galilei era un gran matemàtic, físic i astrònom que va nèixer el 15 de febrer del mil 1564, a Pisa\ e:: va des l va l va fer el telescopi el 1609 l el segle XVII e:: /Nicolau Copèrnic/ (assenyalant la tira dels temps) que està aquí e:: va ser el primer astrònom que l que es va acostar més a la realitat l e:: va afirmar que el sol/ era el centre de l'univers\ i que els planetes donaven voltes/ pel voltant de la terra\ i no era ben bé així\ més tard es va adonar que el que havia afirmat era mentida/ i fins i tot va publicar un llibre perquè la gent s'ho creiés\ l i després no hi havia manera i no s'ho creien\ e:: el 1610 el Galileo Galilei es va adonar que la lluna tenia quatre/ que tenia/ no l Júpiter tenia quatre llunes que giraven al seu voltant i tot això va demostrar la gent l ah l que l que havia/ ah l espera l i tot això va demostrar a la gent que els planetes giraven al volt l que els planetes no giraven al voltant de la terra i que el sol no era el centre de l'univers\ e:: l'esglèsia/ és com molt... estricta i no volia que digués que el Galileo Galilei digués el contrari del que ells pensaven\ llavors ell/ i si deia el contrari el cremaven\ i va preferir/ va preferir guardar la vida/ i l i seguir investigant\ per tenir més proves i l que la gent s'ho creiés millor\

Carolina- a continua= a continuació us explicarem perquè (inaudible)

Patricia- els xinesos l al igual que els egipcis/ van estar durant un temps l e:: estudiant els moviments dels astres\ ll fa 3000 anys abans de Crist/ (assenyala l'època en la tira del temps)

XXX- ala! ala!

Patricia- aquí l és això\ fa 3000 anys abans de Crist/ els xinesos van a:: van inventar l a:: el calendari\ per poguer saber on e:: cada quan hi havia un eclipse i l i quan l que van descobrir que un eclipse triga per tornar a passar l perquè l perquè torni a passar/ 18 anys i 11 dies\ i també van descobrir que un any té 365 dies\ l i ara jo i la Carol us explicarem coses sobre les lunacions.

Ingrid- (p) jo us explicaré el més important que s'ha trobat sobre la teoria de l'astronomia\ és una carta l espera l una carta celeste que es va trobar dibuixada a sob= al damunt de la piràmide/ ai l de la tomba de Seth l pels volts del 1500 abans de Crist.

Carolina- ara l la Patri i jo us explicarem les diferents lunacions que hi ha l la lluna plena/ la lluna nova/ el globus minvant creixent/ la lluna mitjana creixent/ i el globus minvant minvant creixent\

Patricia- ara us explicarem molt senzill/ les lunacions l e:: doncs bé l les lunacions vol dir l que els cops que surt la lluna/ entre eclipse i eclipse\

Carolina- (ràpid)(assenyalant el mural) e::aquesta lluna més la globus minvant minvant creixent es poden veure de tant en tant\ l perquè quan ve (inaudible) minvant creixent/ és un eclipse.

Patricia- i per això l per aquesta raó/ normalment no surten als calendaris ll només surten aquestes quatre\ (assenyalant el mural)

Ingrid- (ràpid) els habitants de Caldea l anomenats caldedeus/ són coneguts com els veritables pares de la:: astronomia científica l la primera notícia que saben sobre la seva existència/ és un tractat d'astronomia ll tot seguit us deixem amb l'Adrià i el Mikel que us diran qui va descobrir l'astronomia.

Mikel- e:: l'astrono= e:: des de els primers l com abans ja ho havia explicat una mica/ des dels primers humans que van existir a la terra/ no va ser només una persona\ la que va descobrir l'astronomia/ va ser al llarg dels anys\

Adrià- al llarg dels anys van anar descobrint encara més coses l més coses i més coses/ fins que es va descobrir lo que tenim descobert ara\

Patricia- i aquí l fins aquí el nostre projecte ja ha acabat l si teniu alguna pregunta a fer...?

9.7. Avaluació de la forma i el contingut de la segona exposició

Es fa un llistat amb tot allò que els ha fet sentir millor aquesta segona vegada:

- Ens hem sentit més segurs (la majoria)
- Em semblava més difícil quan assajàvem que no pas fent-ho davant del públic
- Disposàvem de molt més material de suport: els murals, les maquetes, els índex... (que es veuen a la foto posterior)
- Hem millorat molt la planificació: teníem previst com ens assistiríem si ens equivocàvem o bé si a última hora faltava algú.
- Ja sabíem molt més com actuar; teníem experiències prèvies.

Els nens i nenes que han presentat la ponència expliquen com es veuen:

“Jo crec que m’he posat molt nerviosa i els gestos que he fet han sigut molt pocs. M’ha agradat el que li he fet a l’Adrià per ajudar-lo”

“jo, com que feia temps que havíem fet l’exposició, ja no me’n recordava de res: quan m’he vist, ja començava a fer tonteries i m’ha semblat molt divertit. També que no reconeixia la meua veu i m’ha semblat dolent”

“ Jo, al veure’m en el video em sentia rara i si hagués de canviar alguna cosa, canviaria el meu comportament (postural) i el meu nerviosisme. A vegades em veia molt rara i notava que estava nerviosa perquè el to de veu anava baixant a poc a poc i gairebé no em sentia”.

“Continuem estan molt nerviosos però cal dir que els nervis que patim els que fem l’exposició no són els nervis que veu el públic”.

“Quan nosaltres ens veiem en video i sentim les nostres veus no ens reconeixem o, inclús, ens desagradem, però el públic no nota aquesta diferència, ja que és com ens acostumen a veure”.

Al final de la sessió, la mestra comenta que és important disposar d'una graella que reculli totes aquelles coses que s'haurien de tenir presents en properes xerrades. Per tant, tenint en compte el que ja es va dir la vegada anterior, s'afegeixen altres aportacions interessants que serviran per a l'elaboració de la graella.

Primer ho van dient de forma desorganitzada:

- Estar atents al discurs dels companys
- Expressar-nos en les nostres paraules (no aprendre-ho al peu de la lletra). Combinar memorització i comprensió.
- Utilitzar el vocabulari específic del nou tema
- Parlar a poc a poc
- Vocalitzar i pronunciar bé
- Parlar mirant al públic
- Combinar el gest, el moviment i la paraula
- Vigilar les postures, intentar que siguin obertes
- Mantenir el volum de la veu
- Practicar molt abans de fer l'exposició
- Utilitzar el temps que toca, que tenim assignat

Després la mestra i els alumnes agrupen les idees per blocs i, seguidament es posa un títol a cada bloc.

A la sessió següent cada alumne disposa d'un full amb la graella elaborada per tots anteriorment a la pissarra.

La mestra encara dóna una altra oportunitat a revisar la graella i omplir en els espais buits idees que no s'hagin acudit anteriorment.



Completem aquesta graella?

QUÈ CAL TENIR PRESENT PER A FER UNA EXPOSICIÓ?	
Domini del tema	
Utilitzar el vocabulari específic del nou tema	
Entendre molt bé tot el que diem	
Portar-ho ben estudiat i preparat	
Organització prèvia	
Practicar molt abans de fer l'exposició	
Adaptar-se al temps que tenim assignat	
Preparar material de suport visual: pósters, maquetes, imatges...	
Saber anticipar quins imprevistos ens podem trobar i buscar maneres de solventar-les (si falta un ponent, si falla el projector...)	
Cada ponent s'ha de responsabilitzar molt del seu apartat, però alhora, ha de dominar el dels altres per si ha de col·laborar	
Estratègies per captar l'atenció del públic	
Parlar a poc a poc	
Vocalitzar i pronunciar bé	
Mantenir el volum de la veu	
Parlar mirant al públic	
Combinar el gest, el moviment i la paraula	
Que tots els ponents mantinguin una bona postura	
Intentar que les postures siguin obertes	
Combinar la composició en l'espai dels ponents (que no quedin apilotats; que quan un parli els altres li deixin espai al voltant...)	
Estratègies per fer un bon discurs	
Presentar el tema i l'índex del que parlarem	
Estar atents al discurs dels companys que parlen	
Expressar-nos amb els nostres paraules, combinant memorització i comprensió (no fer-ho al peu de la lletra)	
Posar exemples	
Enllaçar els temes amb expressions i connexions de continuïtat	

Última sessió per consensuar finalment la graella definitiva.

Comenten tots junts la graella que recull totes les aportacions i encara es fa una última ullada per veure si s'han deixat alguna cosa important.

Repeteixen una i altra vegada que els sembla ja complet. Però al cap d'una estona, en Jordi diu: "crec que fa falta dir que és important posar-se en el lloc del públic, per saber què els interessa i com els pot agradar que ho digui. Per exemple jo m'imagino que estic escoltant i penso: què m'agradia que m'expliquessin?" La majoria considera que aquest punt aniria a estratègies per captar l'atenció del públic.

La mestra els comenta que, donada la manca de temps, si volen poden passar a contrastar la seva graella amb la de l'altre grup de 6è. Però per unanimitat diuen que prefereixen pensar ells i que ja contrastaran més tard.

Igual que l'altre grup, en Joan diu que creu important dir també quines coses haurien de tenir presents els nens i nenes que escolten. Després de discutir si aniria en aquesta graella o no, la majoria creuen que sí ja que és imprescindible que algú escolti i ho faci amb una determinada actitud quan hi ha algú que exposa.

Així, també s'obre un nou espai que diu: què cal fer per escoltar?

I aquí inclouen els ítems que fan referència al públic:

- . estar atent i no parlar
- . mantenir postura d'escolta
- . tenir interès (o si no fer-te'l venir)
- . captar l'humor i saber riure, però saber frenar a temps
- . saber-se posar en el lloc del que exposa

També pensem per a què poden servir les caselles que hi ha al costat de cada ítem. Entre tots surten les següents possibilitats:

- . per indicar els ítems més importants i els que són secundaris
- . per indicar les coses que domino més i les que he de treballar
- . per si ho fem en grup, tenir una pauta per poder-nos posar d'acord en quines coses hem d'acabar de fer, hem de pensar o ja donem per fetes
- . per fer comentaris sobre com porto treballades cada un dels ítems, per anar avaluant el que vaig fent.

Finalment els comenta la mestra: "doncs és cert que amb una mica de temps per pensar van sortint idees interessants". Respon en Mikel: "és que a mida que passa el temps vas entrant més en la conversa i et disposes a pensar"

La pauta definitiva és la que hi ha a continuació.

Després ells tindran també la pauta del grup del costat i veuran que, tot i que són semblants, també hi ha diferències.

Quan posteriorment facin una altra exposició poden tenir en compte les dues pautes i així també ampliaran les variables que intervenen.

QUÈ CAL TENIR PRESENT PER A FER UNA EXPOSICIÓ?	
Domini del tema	Indicacions
Utilitzar el vocabulari específic del nou tema	
Entendre molt bé tot el que diem	
Portar-ho ben estudiat i preparat	
Organització prèvia	
Practicar molt abans de fer l'exposició	
Adaptar-se al temps que tenim assignat	
Preparar material de suport visual: pósters, maquetes, imatges...	
Saber anticipar quins imprevistos ens podem trobar i buscar maneres de solventar-les (si falta un ponent, si falla el projector...)	
Cada ponent s'ha de responsabilitzar molt del seu apartat, però alhora, ha de dominar el dels altres per si ha de col·laborar	
Estratègies per captar l'atenció del públic	
Parlar a poc a poc	
Vocalitzar i pronunciar bé	
Mantenir el volum de la veu	
Parlar mirant al públic	
Combinar el gest, el moviment i la paraula	
Que tots el ponents mantinguin una bona postura	
Intentar que les postures siguin obertes	
Combinar la composició en l'espai dels ponents (que no quedin apilotats; que quan un parli els altres li deixin espai al voltant...)	
Estratègies per fer un bon discurs	
Presentar el tema i l'índex del que parlarem	
Estar atents al discurs dels companys que parlen	
Expressar-nos amb els nostres paraules, combinant memorització i comprensió (no fer-ho al peu de la lletra)	
Posar exemples	
Enllaçar els temes amb expressions i connexions de continuïtat	
Posar-se en el lloc del públic per transmetre-ho adequadament	
QUÈ CAL FER PER ESCOLTAR?	
Estar atent i no parlar	
Mantenir postura d'escolta	
Tenir interès o fer-te'l venir	
Captar l'humor i riure però saber frenar a temps	
Saber-se posar en el lloc del que exposa	

9.8. Consideracions finals

Són conclusions fetes conjuntament amb les mestres implicades.

En conjunt, es considera satisfactori el desenvolupament de l'experiència. És una manera d'ensenyar basada en la reflexió col·lectiva i l'autoconeixement respecte el tema. Ha estat un treball de reflexió metalingüística ja que ens ha permès analitzar el text i l'exposició del text desde angles molt diferents. Amb una mirada caleidoscòpica ens hem pogut endinsar en cada un dels aspectes que conformen la competència comunicativa en relació a l'exposició oral.

Es veu com els alumnes incorporen una manera de fer en la que saben que les accions tant verbals com no verbals tenen conseqüències. Als nenes i nenes els agrada fer aquest tipus d'exercicis en que ells se senten protagonistes, s'analitzen, es descobreixen com a oradors. En conjunt els estimula a buscar noves formes i a variar conductes.

És important mantenir sempre un to confiat i no sancionador durant el procés. Una de les coses a ressaltar ha estat el to amable amb que s'han tractat i s'han dit les coses entre els mateixos infants, durant tota la seqüència. Hem de ser curosos amb les crítiques per evitar que un anàlisi massa detallat els paral·litzés com en el conte de la papallona i el centpeus:

“hi havia un centpeus que tot passejant pel mig del bosc es va trobar amb una papallona. – Oh! va dir la papallona- admirada- com ho fas per bellugar tant elegantment totes cent potes? - Doncs no ho sé, no m'hi havia fixat mai- va respondre el centpeus tot mirant-se les potes amb sorpresa. I quan voler reiniciar el camí ja no va poder, a cada passa se li entortolligaven més i més les potes”.

A l'acabar tot el procés, constatem que els alumnes saben més coses que no pas les que posen en joc. D'això podem deduir fàcilment que saber les coses no vol dir saber-les fer. Que per incorporar-les hem de poder exercitar molt i molt sovint. Amb aquesta seqüència han obtingut pautes per planificar i observar més acuradament. Però per saber-ho aplicar hauran de continuar exposant diferents temes, amb diferents companys, en diferents situacions i al llarg de tota l'escolaritat.

10. EXPLIQUEM CONTES: el text narratiu a 5è

10.1. Context

La mestra de cinquè estava preocupada per la manca d'escolta i atenció d'una gran part dels alumnes de la classe: es dispersaven sovint, no s'escoltaven mútuament i interrompien sense preveure si era el moment adequat o no. Finalment, amb la intenció de provocar modificacions, va proposar que l'ajudessin a pensar com podien resoldre aquest problema. Van arribar a la conclusió que fora bo experimentar ells mateixos què passa quan expliques als altres: com es rep quan no t'escolten prou, com es pot fer per captar l'atenció dels oients... I així van triar la proposta d'explicar contes als altres grups de l'escola. La mestra va acceptar la idea ja que era una bona manera d'exercitar la narració i la dramatització.

Cada grup va optar pel conte que li semblava més adient en funció del públic a qui aniria adreçat. El que de seguida van tenir en compte és que era molt important que la paraula anés acompanyada de suports visuals o de teatralització, sobretot per als més petits. Així van optar per explicar els contes de formes molt diverses:

La Caputxeta Vermella.

Per què van triar aquest conte? Diuen els components del grup "perquè tots el saben, però ningú no sap "l'alliçonament" final. Tothom sap el conte però no el què vol dir i volíem que tots sabéssin que no sempre es pot fer cas de qualsevol. I era important que ho sabéssin els petits i els grans"

On el van representar? A P-4, P-5, 1r i 2n.

Com el van representar? La narradora anava disfressada de Caputxeta i explicava el conte en primera persona, tot recordant la història que havia viscut. Mentre, en el teatre de guinyol, els companys anaven representant el conte amb titelles, aprofitant les estratègies del guinyol per fer participar el públic.

La Gallina Picoreta.

Per què van triar aquest conte? Responen que "volíem un conte que no fos conegut per poder sorprendre més, ja que el públic eren nens grans. Després de buscar entre molts llibres, vam triar un que va portar la Roser"

On el van representar? a 4t i 5è

Com el van representar? Una narradora llegia en un lateral de l'escena el conte, tot fent ella mateixa les diferents veus dels diferents personatges. Al mateix temps, la resta de companys, amb unes màscares de cartró fetes per ells, representaven els moviments i accions que els anava marcant el conte.

Els tres pollets

Per què van triar aquest conte? Segons diuen « perquè havíem d'aconseguir l'atenció de nens molt petits i vam pensar que aniria bé explicar el conte amb aquest gran llibre, de pàgines de cartró gruixudes, sense escrit, que conté petits titelles de dit que sobresurten de les il·lustracions. Els podia sorprendre molt" "jo sé que els podia agradar molt perquè li encanta al meu germà petit- diu el Caleb".

On el van representar? a les classes de P-3 i P-4

Com el van representar? Cada un d'ells s'encarregava d'assumir un dels pollets i el feia parlar i bellugar.

El Petit Avet

Per què van triar aquest conte? Comenten que “és un conte que és molt important a primer ja que es treballa molt. Volíem que es veiés que es pot explicar d'altres maneres, sense canviar el contingut”

On el van representar? L'havien de fer a 2n i 3r però no el van acabar representant per manca d'acord entre els actors.

Com l'havien de representar? “L'haviem de representar fent teatre”. Van adaptar la narració a un text teatral, establint un diàleg entre el narrador i el petit avet.

(és una llàstima que no arribés a bon fi ja que el tenien molt avançar i era molt interessant)

Prèviament a l'explicació de contes es va fer una recollida de totes les idees que tenien i que podien servir de pautes per garantir l'èxit de les narracions. Cal dir que, en les representacions, van incorporar la majoria de les indicacions i estratègies.

Abans d'estrenar-se definitivament en públic van assajar i van descobrir quines parts es feien més pesades, o en quin moments el públic no escoltava, i això els va permetre modificar estratègies, proposar tons més efectistes... També van poder constatar que si el conte no és molt adequat a l'edat et pots sentir ridícul ja que desperta la burla dels altres (Els de la Caputxeta Vermella van haver de fer adaptacions diferents per quan anaven als cursos d'Educació Infantil i quan anaven als cursos de Cicle Inicial)

Es va fer l'enregistrament en video dels contes de la Caputxeta i de la Gallina Picoreta, que eren els dos primers. Els vam visionar amb tot el grup a fi de recollir aquelles aportacions que poguessin servir per millorar les narracions posteriors.

En el conte de la Caputxeta Vermella, que és el que es transcriu a continuació, la narradora, la Nadine, va disfressada de Caputxeta i, asseguda en una cadira, explica la seva història que es va representant al mateix temps amb titelles, que fan anar la Patrícia i en Ricard, en un teatret de guinyol



10.2. Transcripció

(Quan parli la Nadine, que fa de Caputxeta hi indicarem amb **CV**. Quan parlin els titelles, al davant posarem **Tit**. Per exemple quan parli el titella que fa de Caputxeta Vermella hi posarem **Tit CV**)

CV-us explicaré la història de la Caputxeta Vermella ll ell és el meu amic Ricard que farà titelles, igual que la Patrícia ll i jo faig de narradora i faig de Caputxeta Vermella ll d'acord? va!

<...> hola ll us vaig a explicar la història de la Caputxeta Vermella ll que en realitat sóc jo però *bueno* ll mira hi havia una vegada una nena que es deia Caputxeta Vermella perquè mira ll la seva àvia li va regalar una caputxa de color vermell i la gent del poble l'anomenava C V ll un dia vaig *tindre que* portar-li mèl i galetes a la meva àvia perquè tenia un refredat i un mal de coll molt gran

Tit CV- (amb veu molt tinbrda) li portaré aquestes galetes amb mèl a l'àvia ll no passaré pel camí del bosc ll *bueno* sí ll passaré però no em pararé per res <...> oh! Mira quines flors tan maques ll agafaré unes quantes ll ah:: m'avisareu si ve ll llop?

CV- l'avisareu si ve el llop?

TOTS- sí::

Tit CV- *vale* ll d'acord ll vaig a agafar flors (apareix el llop per un extrem del guinyol)

TOTS- el llop!

Tit CV- no em mengis sisplau

Tit Llop- no et menjaré Caputxeta ll però on vas?

Tit CV- a casa de l'àvia

Tit Llop- i per on es va?

Tit CV- per aquest camí

Tit Llop- *bueno* ll tu ves per aquell que és més curt que jo aniré per aquest que és més llarg

Tit CV- *vale!* d'acord

Tit CV- llavors se'n van anar

(els titellaires canvien el decorat del fons)

i ara si mireu el paisatge podeu veure que ja no estem al bosc ll està començant a sortir la casa de l'àvia ll veieu? bé llavors l'àvia estava al llit i el llop fent-se passar per la Caputxeta ll va picar a la porta ll pam! pam!

CV- qui és ll va dir l'àvia

Tit CV- sóc jo, la Caputxeta

CV- però quan el llop va entrar, l'àvia es va espantar i va sortir corrents ll aaah! ll llavors el llop es va ficar la roba de l'àvia i es va ficar al llit<...> i la Caputxeta ll mentrestant anava arribant ll pam! pam!

Tit Llop- qui és?

Tit CV- sóc la Caputxeta ll àvia

Tit Llop- passa passa ll filla

Tit CV- àvia què (inaudible)

Tit Llop. és que em trobo molt malament

Tit CV- ah! àvia per què tens aquests ulls tan grans?

Tit Llop- és per mirar-te millor

Tit CV- ah! àvia i aquests braços tan grans?

Tit Llop- són per abraçar-te millor

Tit CV- ah! àvia i aquestes orelles tan grans?

Tit Llop- són per escoltar-te millor

Tit CV- ah! àvia quin nas tan gran que tens

Tit Llop- és per olorar-te millor

Tit CV- ah! àvia i aquesta boca tan grossa que tens?

Tit llop- és per menjar-te millor!

Tit CV- aaah!

CV- i el llop va sortir al darrera de la Caputxeta i la Caputxeta es va amagar a l'armari i es va trobar amb la seva àvia

Tit CV- àvia què fas aquí?

CV (àvia)- mira és que el llop ha vingut i era l'únic lloc on podia amagar-me

Tit CV- tranquil·la I jo faré que se'n vagi el llop I lloop ! o te'n vas o cridaré al caçador!

Tit llop- sí:: ja::

Tit CV- ja veuràs

CV- ep ! cridem al caçador aviam si ve

TOTS- caçadoodor!!

Tit caç- què fas aquí?

Tit llop- jo I jo I no he fet res I eh?

Tit caç- no les estaràs assustant?

Tit llop- no I que ::

Tit caç- vale I doncs ves-te'n ! si no què fas aquí?

CV- i se'n va anar I *bueno* llavors l'àvia I el caçador i la Caputxeta es van menjar la mèl i les galetes i van poder viure tranquils per sempre

(aplaudiments)

X- una altra vegada // més

Nadine- *bueno* ara us volem dir una cosa I d'acord? que:: mai us passi com li va passar a la Caputxeta Vermella perquè va fer cas al llop i després el què li va passar I oi que sí?

Patricia- mai *teniu que* refiar-vos de ningú perquè si no us pot=

X- a mi ja m'ho ha dit la meva mare=

Patricia- = menjar I molt bé II d'acord?

CV- no li feu mai cas a ningú que no sigui de la vostra família



10.3 Anàlisi del video i propostes de millora

De fet l'anàlisi i les propostes de millora les van poder anat fent durant el procés. Com que van dedicar moltes estones a assajar davant de companys crítics, els va permetre fer modificacions de manera que els contes fossin més dinàmics, més atractius i amb una durada adequada a l'edat del públic receptor.

De totes formes, un cop acabades les dues primeres representacions, com que estaven enregistrades, les vam visionar col·lectivament i es va fer un resum amb

totes les aportacions, que se'ls va retornar l'endemà, per poder continuar preparant la resta de contes.

Aquest és el resum del que vam estar dient dels nostres contes.

Ho podeu revisar i veure si ens hem deixat alguna aportació interessant?

<p>COM ENS HEM SENTIT?</p> <ul style="list-style-type: none"> . nerviosos tot i que a mida que anàvem contant, ens anaven marxant els nervis . jo, vergonyós, però em vaig animar quan vaig veure que els nens s'ho passaven bé . els nervis donen mal de panxa . jo estava "cagat de por" però em va anar passant . nerviosa, però t'animes quan veus els nens animats. . portar la màscara ajuda a treure nervis 	<p>QUINS PROBLEMES ENS HEM TROBAT?</p> <ul style="list-style-type: none"> . teníem problemes alhora de canviar els decorats, que no s'aguantaven prou . vam tenir un actor afònic i ràpidament el vam haver de substituir . la narradora estava en una posició que no podia veure l'acció dels titelles, el que feia que es desacompassessin una mica . els titellaires tenien una postura difícil darrera el guinyol (això feia que se'ls veiés una miqueta) . hi havia algú de nosaltres que tenia dos papers alhora . les màscares eren petites i ni ens tapaven prou les cares
<p>QUÈ HEM FET BÉ?</p> <ul style="list-style-type: none"> . les veus dels personatges han estat molt ben definides . to de veu adequat, ni molt fort ni molt fluix . una modulació de veu molt pronunciada, que ajuda a captar l'atenció . els moviments dels titelles molt ben treballats i també els dels nens que duïen les màscares . que anéssim vestits de negre, per a què ningú destaqués . el de la Caputxeta estava molt ben narrat . el de la Gallina estava molt ben llegit 	<p>QUÈ MILLORARIEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> . diferenciar encara més les veus dels diferents personatges . parlar més a poc a poc als petits . les màscares haurien d'estar pintades per les dues cares . tenir un senyal entre nosaltres que indiqués els canvis dels personatges . buscar postures més còmodes . tenir més en compte la normativa ja que hi ha nens que fan incorreccions: "s'ho diu" en compte de "li diu" . la cançó del final s'hauria d'haver preparat millor
<p>COM HA REACCIONAT EL PÚBLIC?</p> <ul style="list-style-type: none"> . va agradar molt . demanen una i una altra vegada que es repeteixi el conte . tota l'estona estan molt atents . es van sorprendre de veure una Caputxeta tan gran. Se la imaginaven més petita (i és que la Nadine és molt alta). 	

10.4. Consideracions finals

Els nens i nenes consideren que ha estat un dels millors treballs de curs. S'ho han passat bé i han après moltes coses: que no es poden fer explicacions o narracions per a tothom de la mateixa manera, si no que s'ha de tenir present l'edat i l'interès; que el resultat d'una bona narració porta implícit molt de treball previ, de previsió i d'assaig.

Respecte l'escolta han descobert que s'han d'utilitzar moltes estratègies per aconseguir l'atenció del públic: canvis de veus, moviment de personatges, sorprendre'ls amb novetat i, sobretot adequar el text.

També han descobert que es passa malament quan has preparat un tema i el públic no escolta. Molts han manifestat com es deu sentir la mestra quan li ho fan a ella.

La mestra considera que tot el conjunt del treball ha fet millorar una mica les actituds d'escolta a la classe tot i que potser no tant com tenia previst. Però ara, quan ella manifesta alguna queixa respecte a actituds poc atentes o poc respectuoses, la majoria dels alumnes saben indentificar-les més ràpidament.

11. L'ASSEMBLEA DE CLASSE

Les assemblees de classe són espais educatius de gran valor pedagògic i dialògic. El diàleg considerat un valor, un mitjà i una finalitat per a la vida democràtica també ha de ser objecte d'anàlisi i aprenentatge a fi que esdevingui una eina d'intercanvi.

L'assemblea de classe serveix per regular l'organització de l'aula, de les relacions i la resolució de conflictes, però per a que compleixi aquesta finalitat també s'haurà d'entendre i compartir quina és l'organització pròpia de l'assemblea, com es van intercalant els torns de paraules, com es col·labora per construir una proposta o per provocar un consens.

11.1. Context

A l'escola Pau Vila tots els tutors hi destinen una sessió a la setmana per a l'assemblea d'aula. Tot i que no és l'únic espai destinat a resoldre temes organitzatius, per tractar opinions o per resoldre conflictes, sí que és un temps privilegiat que els nens i nenes acostumen a esperar amb ganes per poder parlar de "temes pendents" i on se senten més protagonistes de la vida escolar.

El propòsit dels mestres d'analitzar amb més profunditat el desenvolupament de les assemblees va sorgir de l'equip de mestres de cicle mitjà, ja que tenien la impressió que les intencions i les formes de dur a terme les assemblees tenien poques similituds. El propòsit no era el d'unificar les maneres de fer, sinó, justament, conèixer diferents maneres de fer, de conduir les converses i de conèixer els diferents propòsits i finalitats dels mestres.

Abans de començar el procés de la seqüència es va fer una recollida dels objectius que tenien els mestres del cicle respecte a les assemblees: què perseguïen i què pretenien aconseguir.

Objectius de les assemblees:

- Connectar paraula i acció (de vegades els nens tenen moltes paraules que no responen a una elaboració personal. S'ha de tornar a reelaborar a partir de les pròpies experiències i reaccions).
- Omplir les normes de significat.
- Que es vagin construint normes col·lectivament veient quines coses es poden fer i quines no amb explicacions coherents i pensant en el col·lectiu.
- Fer créixer l'empatia i poder situar els sentiments.
- Treballar el pensament alternatiu
- Resoldre els conflictes
- Augmentar l'autonomia en la resolució de conflictes
- Fer participar els infants en l'organització de l'aula
- Recollir l'aportació d'idees que ajudin a dinamitzar els aprenentatges i les relacions
- Afavorir el diàleg per contrastar experiències, actituds i punts de vista diferents.
- Aprendre a explicar i a argumentar les pròpies opinions i a escoltar les dels altres.

D'alguna manera, tot aquest conjunt de propòsits i objectius els podríem agrupar en tres grans blocs:

- ⇒ Regular i organitzar la vida escolar: propostes d'aula, resolució de conflictes...
- ⇒ Construir conjuntament principis i conceptes morals
- ⇒ Aprendre el funcionament de l'assemblea: argumentar, moderar...

A continuació es duu l'anàlisi de les assemblees realitzades en els cursos de cicle mitjà.

11.2. Transcripcions i anàlisi de les assemblees de quart

Les transcripcions són fragments de les assemblees dels cursos de cicle mitjà. Paral·lelament a la transcripció de l'assemblea, es van afegint els comentaris fets posteriorment per analitzar el desenvolupament de la sessió.

11.2.1. Assemblea de classe de quart (mes de novembre)

Analitzem aquí un extracte d'una assemblea de quart en que hi ha dos delegats i dos subdelegats que encara no estan habituats a exercir els seus càrrecs.

Abans de la sessió la mestra comenta que l'objectiu que persegueix és que els alumnes esdevinguin el màxim d'autònoms a l'hora de canalitzar les propostes, de resoldre els seus conflictes o de formular queixes. De fet l'objectiu principal té a veure amb el tercer bloc: el d'aprendre el funcionament de l'assemblea.

Els nens i nenes trien ells mateixos com s'asseuen i ajunten totes les taules al mig de la classe resultant una forma rectangular poc apropiada per veure's tots les cares. Els delegats com que no dominen el conjunt, opten per restar drets, tot passejant al voltant del rectangle que s'ha format.

La mestra no diu res respecte a la col·locació. Els deixa que ho decideixin ells. Ella s'asseu en un extrem del rectangle, des d'on tampoc domina totes les cares.

El Joan i la Sara són els delegats i, per tant, els moderadors.



DESENVOLUPAMENT DE L'ASSEMBLEA	ETRATÈGIES DE LA MESTRA I APORTACIONS DELS ALUMNES
<p>...</p> <p>M-Escolta'm/ Sara/ I qui és I la persona aquella que s'apuntava les paraules/? o voleu que les apunti jo?</p> <p>Sara- tu</p> <p>M- te'n recordes que hi havia algú que sempre ens deia I aquí ja pots parlar/ I ah no! I aquí no ho havíem fet mai I em sembla\</p> <p>Tots- no!</p> <p>M- sempre\ I ho havia dit jo I no/?</p> <p>Tots- sí</p> <p>M- i avui ho vol fer algú/?</p> <p>XXX- jo // jo // jo</p> <p>M- pues hauràs d'estar aviam I mira I ho faran I I la Sandra\ I i la Inés/ I que estan a la punta/</p> <p>Dani – jo també estic a la punta\</p> <p>X- jo també/</p>	<p>La mestra està oferint als delegats i a la classe la figura del moderador de paraules.</p> <p>Els dona la possibilitat de ser ella qui dóna torn de paraules, però immediatament ho retoma al grup.</p>
<p>(la Sara s'acosta a la mestra i li parlar fluixet)</p> <p>M- ah! mireu mireu què diu la Sara I que té tota la raó</p> <p>Sara- que ja hi són de peu aquí les subdelegades/ perquè no ho fan elles/ hi esteu d'acord/?</p> <p>Tots- sí sí</p> <p>Dani- no</p> <p>Sara- qui ha dit que no/?</p> <p>Narcís- el Dani (en broma)</p> <p>M- no li facis cas\ (en broma)</p>	<p>La Sara fa un proposta que dóna sentit a la feina de les subdelegades</p> <p>La mestra de seguida ho recull i ho retorna al grup</p> <p>El Dani es permet un acte de autoafirmació en to de mitja broma i la mestra ho acaba ràpid també en broma.</p>
<p>Sara- a ningú se li acut dir res/?XXX- res// no//</p> <p>Joan- (llegint del paper firmat) un dia I po...= podríem portar/ jocs I de taula I per cada taula I Jaume</p> <p>M- és una bona proposta no/?</p> <p>XXX-sí</p> <p>Edgar- el parxí::s/ I ajedre::z/</p>	<p>Un cop aclarit el tema, els delegats reemprenen l'assemblea.</p>
<p>Sara- (llegint el següent missatge) el dia I 29 de l'1 del 2003/ algú em I em va agafar gomes</p> <p>Samantha- a mi</p> <p>Sara- una cosa I això tenim una queixa I una queixa I I que no sé/ a qui li agrada::/ no sé/ d'aquesta classe/ que agafa les gomes/ i les guarda a la capsa de l'armari\</p> <p>X- el Xavi</p> <p>Sara- que ho digui/ I que ho digui/ que::</p>	<p>Els delegats passen de llegir una proposta a llegir una queixa sense pauses, sense donar espais per aprofundir en el tema ni a acceptar-lo.</p> <p>La delegada se sent amb l'obligació de fer de mestra en el terreny moral.</p>
<p>M- bé I escolteu-me una cosa\ I I mira I ara/ I em sembla que el primer que heu dit és que les subdelegades\ I donaveu les paraules\ I i lo següent/ és que s'ha afegit una proposta/ I però ningú ha dit res/ I i ni n'hem parlat I llavors I ens hauríem de posar d'acord a veure amb I la primera proposta/ què passa\ I i després passar a la segona I que és una queixa/ I I eh? i la proposta</p>	<p>La mestra, amb aire sorprès, posa en evidència la desorientació que té pel fet d'anar passant d'un tema a l'altre sense clarificar res.</p> <p>Fa la previsió que si continuen així tot el que parlaran serà només de queixes. I ajuda a recular fins a tornar a recuperar la proposta</p>

deia/ Joan- (p)que:: I que es facin jocs de taula\	
M- qui la feia? el Jaume I I fem-li explicar al Jaume I I què volies tu? per fer-ho un cop a la setmana/ o per fer-ho un dia de tant en tant? Jaume- (p) (inaudible) M- val <...> i qui està d'acord/ amb això del Jaume/ de poder portar jocs de taula\? I I (aixequen la mà la majoria de nens i nenes)	Amb una interrogació de compleció ajuda en Jaume a concretar la idea.
(comencen a parlar entre ells sobre com muntaran i organitzaran els jocs d'aula) M- doncs I a veure els que tenen paraules/ I agafeu les paraules perquè em sembla que això sortirà\ vinga I I què vols dir Inés? Inés- (s'adreça a la mestra per començar-li a explicar la seva proposta) M- doncs saps què/? que casi que li hauries d'explicar en el Joan/ I perquè I jo estic apuntant coses/ I però jo no veig a ningú que apunti coses/ i jo no sóc la delegada I I i després::s/ I I només ens enrecordarem de la queixa.	La mestra vol descentrar el seu paper i torna a situar qui són els delegats. També torna a fer la demostració de qui és que està recollint i escrivint les propostes
Ricard- tu ets la mestra M- ara li demanaré a la directora una submestra\ XXX- sí (rient) M- una mestra I una submestra i una subsubmestra Ricard- una mestra subdelegada	Hi ha una certa resistència a repartir responsabilitats La mestra evidencia la resistència amb una ironia que tots riuen i corroboren.
M- val I I doncs ho dic perquè el Ricard/ li pugui explicar::r/ a algun de vosaltres/ I el què pensa\ (mirant els delegats) Ricard- Doncs que podríem fer el que ha dit la Inés de construir els jo::cs I però fer I en una caixa plena plena plena de paperets amb noms de jo::cs/ difere::nts/ cada u agafa un papere::t/ I i veu el joc que és I i si no sap quin és/ li diu a la professora i ella ja li dirà com es fa i tot això i hi haurà un lloc/ que hi ha fang o coses I ara faré I per exemple els escacs o agafaré fang i faré... Joan- està bé Sara- sí està bé	La mestra ressalta la importància que el nen que fa la proposta la faci als delegats ja que són els que l'han de canalitzar. El Ricard (mirant els delegats) es disposa a completar-la.
M- a veure si t'he entès I I agafes una capsa plena de jocs diferents... Ricard- No! de papers amb noms de jocs diferents I I llavors\ I veuen quin és/ i van agafant un paperet i el miren i si no saben quin joc és o no sabem com fer-lo/ venen a la professora i li diuen\ I llavors en un lloc per exemple en aquella taula/ quan s'ha acabat tot do::ncs I es deixa s'ensenya a tots els nens/ els jocs que has fet i després s'hi juga\.	La mestra reformula a fi de completar la proposta del Ricard i per afavorir l'escolta dels altres.

11.2.2 Els alumnes veuen l'assemblea enregistrada en video i en treuen conclusions

En aquesta assemblea veiem un grup de quart en que la mestra intenta atorgar el protagonisme als nens. La seva intenció és resoldre temes tot ensenyant a fer assemblees, i cada cop de manera més autònoma. Es proposa que vagin entomant les estratègies que configuren la gestió de l'assemblea: moderar, donar paraules, reformular de tant en tant el que van dient els companys, recollir les idees i destriar les aportacions pertinents de les que fan desviar el tema.

Un temps més tard, passem el video de l'assemblea. Els fa molta il·lusió poder-se veure. Tot i que només ha passat un mes, hi ha situacions que les recorden amb sorpresa, sobretot les que fan referència a tons posturals.

La consigna és que mentre veuen el desenvolupament de la conversa han d'anar pensant entorn a quatre blocs:

Ens serveix l'assemblea? Quines coses ens cal mantenir de l'estructura de l'assemblea? Què hauríem de millorar? Com ens sentim?

<p>ENS SERVEIX L'ASSEMBLEA? PER A QUÈ?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sí que ens serveix . Ens ajuda a resoldre problemes, a millorar el que fem malament i a parlar de les coses. Quan hi ha queixes o propostes de la nostra classe o d'altres classes, les parlem i diem le nostres opinions . Per resoldre i prendre acords de la classe i l'escola . Per estar informats e l'actualitat de l'escola 	<p>QUINES COSES SÓN IMPORTANTS PER AL FUNCIONAMENT?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Saber escoltar, parlar i respectar l'opinió dels altres. . Estar en un lloc adequat per reunir-se: que ens veiem la cara i ens poguem escoltar . Seure bé i adoptar una bona actitud per escoltar . Els delegats recullen les queixes i les propostes . Parlar què està passant a la classe i a l'escola. Dir novetats i pensar solucions . Aclarir les propostes per poder-es explicar a l'assemblea de Delegats i parlar de les propostes que arriben de Delegats
<p>QUÈ HAURÍEM DE MILLORAR?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aniria bé que les propostes de Delegats arribessin millor a l'assemblea de classe Millorar la nostra manera de seure i d'estar (evitar estirar-se, badallar, distreu-re els altres...) Escoltar-nos els uns als altres Tenir clar com seure per veure'ns la cara i no estar inquiet Com mantenir l'atenció i escoltar (amb bones maneres) Firmar les queixes i propostes i fer-les amb bona lletra. Tenir clar qui agafa les paraules i qui apunta els acords Els delegats han de recollir le propostes i mantenir el material a punt 	<p>COM ENS SENTIM?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Neguitosos per no poder dir totes les idees que tenim i pensar que se'ns obliden . Quan fem l'assemblea asseguts al terra, alguns ens sentim molt bé . D'altres estem millor a la taula gran (totes col·locades al mig en una gran rotllana) . De vegades, avorrits per no tenir idees i sentir massa soroll; o per estar massa quiets, per esperar per parlar (llavors ens entren ganes de badallar) . Neguitosos quan estem drets donant paraules sense veure el profit . Neguitosos per estar amb poc espai . Em sento a gust perquè m'agrada parlar amb els amics . intranquil d'haver d'esperar i d'estar quiet

Tenint en compte les observacions fetes en el visionat de l'assemblea, hauran de tenir present a les properes assemblees els aspectes a incorporar.

El que més ressalta dels comentaris dels nens és l'esforç que han de fer per aguantar l'estona d'assemblea. Molts parlen d'inquietud, neguit, avorriment. En canvi tots valoren l'assemblea i la consideren important. Quan algun dia de l'han de saltar gairebé tots protesten. La mestra diu que haurà de tenir-ho en compte: potse fent assemblees més curtes, més dinàmiques...

L'objectiu de l'assemblea, pels alumnes, continua essent la de tractar els temes que proposen, però van sent més conscients de les actituds i les formes de participació que es posen en joc. També és interessant veure com van evolucionant els delegats en el seu rol de moderadors.

Està pactat amb els nens i nenes que al tercer trimestre es tornarà a fer un enregistrament per veure quines variacions hi ha hagut i quines millores s'han produït.

11.2.3. Assemblea de quart (mes de maig)

A l'entrar a l'aula el primer que detecto és que ja no seuen com abans. Sembla ser que van decidir, ja fa uns mesos, seure en rotllana, o bé en cadires o bé a terra, a pesar que en algunes ocasions la rotllana es converteixi en dues rotllanes concèntriques per manca d'espai. Però així i tot continua essent més eficaç que la forma rectangular. La mestra no s'asseu a la rotllana amb ells sinó que es situa a fora, però a prop dels delegats.

L'assemblea ja fa una estona que ha començat i estan tractant un tema ja reiterat, que és el compliment de la norma que prohibeix el pas d'alumnes per l'escala del centre de l'escola, ja que es col·lapsa amb molta facilitat i es reserva als pares, als adults que visiten l'escola i a nens amb dificultats motòriques.

Continua sent delegada la Sara, però el Ricard ha substituït el Joan, per tant, són ells qui fan de moderadors. Però a més, ara hi ha dues nenes que fan d'observadores del desenvolupament de l'assemblea i una altra que recull les incidències i acords de l'assemblea.

...

Sara- pots tornar a repetir sisplau?

Ricart- que jo reconec l que alguns d'aquí quan es queda algú en a la tarda aquí a classe l quan toca el timbre/ baixen per aquella escala\

Sara- va sí l va l qui és?

Ricart- no ho sabria dir l però alguns/ l jo/ baixava l però ara ja no baixo\

Sara- doncs ja ho sabeu l no ho intenteu fer perquè (inaudible) l no us agradaria que la mestra d'EF us renyi seriament l i també que si es queden l si van dient les coses/ serà per algo\ l no? seran per allà...

Edgar- no som *bebés!*

Marcel- Tenim dos nens de de quart l un és el Jaume i el altre és el Francisco l que baixen per l saps per allà l per aquella banda

Jaume- no l jo ara ja no baixo

Sara- ja l però ho tornaràs a fer?

Jaume- no

Sara- no l eh? l com rebi una altra queixa/...

Edgar- que jo volia dir l jo una cosa (inaudible) una a la Samantha l que jo a vegades baixo quan acabo de fer l'educació física però perquè l tinc l la l la Mireia de l ai la:: sí l la Mireia del Drauvil (és l'ajudant a nens amb discapacitats motòriques) que m'ho fa i per això baixo

per allà\ però a vegades que no tinc perquè tenir una mestra també he baixat però ara ja baixo per l'altre perquè, per exemple, com ahir em va tocar el timbre quan estava tornant l'escoba a una classe i, i vaig baixar per l'altre, per, per la, per la normal.

Sara- però tu saps que un altre dia no l no l no ho tornaràs a fer.

Edgar- ja, ja no que ahir vaig baixar bé\

Sara- (gesticulant molt) es que nosaltres us diem les coses per bé l perquè si:: l si l no feu cas/ és pitjor\ perquè és com si l si no servíssim nosaltres estem aquí l com tontos l parlant i crec que us aniria bé l no?

Maria- passa per l'escala i després li diuen tu has passat l només un cop però ja no ho faré més l però és que encara que jo potser hagi passat l de tot el curs que ens ho estan dient l i crec que és una mica estranys que a tu se t'oblidi si tot el curs ens estàs dient l per exemple l que si cada setmana l que ningú faci dreuera\ que encara hi ha algú que ho continua fent\ i és que a mi em sembla que...

Sara- demà l demà l de demà cap amunt si em venen algunes queixes/ jo ho sento però nosaltres...

Glòria- que jo quan ahir la meva mare va fer la reunió amb la mestra/ jo vaig passar un *montón* de vegades per aquelles altres escales l per veure la meva mare perquè no sabia què li deia

Sara- els nervis/ a vegades/ són una mica l dolents l una mica...

Eli- traidors

Sara- traidors\ sí l traidors\

Glòria- si està parlant amb una mare/ sí (es refereix a l'entrevist mare-mestra)

Ricart- que:: l en els l en aquests l en el l /o que estem dient ara de pujar escales i baixar/ l jo em sembla que tot /o que estem parlant ara és per res l perquè ens culpem a nosaltres mateixos o als altres/ i després ho farem un altre cop\

Cristian- és això /o que volia dir jo.

(l així continuen parlant sobre el mateix tema durant sis minuts més fins que pren la paraula la mestra)

M- A veure perdoneu una cosa l abans que continueu\ l aquest tema/ si per exemple fos una assemblea que tingués molts temes... l aquest tema ja fa molta estona que l'estem parlant\ l potser us hauríeu de posar d'acord l de dir prou de paraules/ eh? i ja tallar-les perquè em sembla que ja heu repetit moltes coses\ i ...

Eli- és que nosaltres ens estem repetint

M- clar l i això és una de les coses que no va sortir l'altre dia l com ens ho farem per l limitar/ és a dir l per dir prou/ d'aquest tema\

X- el tema l'ha tret ell (assenyalant en Ricart)

M- l'ha tret ell/ perquè ell és el delegat\ d'això es tracta de treure temes però a la vegada com que n'hi ha més/ l de saber-los tallar\ per tant l normalment/ es dediquen cinc minuts a cada tema l com a màxim i aquí portem molta estona l eh? ja ho parlarem això a veure com limitem cada tema\

(Apunten les conclusions del tema de l'escala i passen a tractar el tema de com jugar a futbol al pati. Quan finalitzen aquest punt, la mestra es disposa a analitzar amb ells com ha funcionat l'assemblea)

M- escolteu l podem donar ja per acabada l'assemblea\ i escoltem a les persones que han estat observant coses?

Maria- sí

Adriana- que potser ens hem equivocat en *algo* perquè...

Maria- *bueno* jo he vist a unes quantes...

M- aviam l perdoneu una cosa l vosaltres què observeu l que sou delegades o què?

Maria- no

M- doncs llavors l què voleu dir ara? (ho fa per a què m'ho expliquin a mi)

Maria- doncs si ha sortit la cosa com havíem previst

Adriana- per arreglar les coses que fem malament encara

M- A veure elles ara s'hi han estat fixant I, fan d'observadores I avui ho fan elles/ I però podria ser que un altre dia/ (inaudible) no cal ni ser delegat/ ni ser apuntador de paraules/ només cal tenir ganes d'observar\

Tirso- ser voluntari

M- (rient) sí, voluntari I doncs a veure va.

Maria- *vale* I jo he vist una quanta gent que ha anat a fer un badall o anava a fer un badall però tothom ho ha dissimulat súper bé perquè no sé si era el Narcís ha fet (gest d'apagar un badall).

M- això és molt important.

Maria- i després hi ha gent que ha fet males postures I no tot el *rato* o sigui una mica/ I la M^a Àngels I la Sílvia I la Glòria I el Tirso i el Ricart II i la Samantha s'estava tot el *rato* tocant els ulls I així I així I així.

M- una mica neguitosa en el avorriment/ I allò que havíem parlat amb ? I val.

Maria- ah! la gent que no ha escoltat I però que crec que no ha escoltat perquè per exemple repetia les coses I el Jaume I el Cristian..

M- tornaven a dir les mateixes idees que ja havien sortit/

Maria- sí.

M- com si les volguessin fer més importants I no?

Maria- i que la gent que ha parlat molt/ I *bueno* segur que hi ha més gent I ha sigut el Ricart l'Edgar I la Sara

Adriana- sí I perquè la Sara és moderadora

Maria- l'Adriana, jo i la Sandra I hi ha més gent eh?

X- (inaudible)

Miguel- però parlar és bo o no?

Adriana- sí

Maria- sí I però...

M- home I és molt bo I i deixar parlar els altres també I eh?

Maria- (inaudible) però em sembla que ha sigut tothom\ perquè abans de la gent que ho havia fet malament I hi havia una llista increïble de gent que parlava\ de gent que feia tonteries...

Adriana- *buenu* I hi ha una gent que ho ha fet molt bé I que:: a vera I que ha pract= ha fet tots els:: I ha tingut tots els sentits I o sigui I mirar I escoltar I no sé que...

M- o sigui que estava pendent I que la notaves aquí I que estava atenta.

Adriana- sí I tothom ho ha fet molt bé eh? I però que hi ha hagut gent que ha utilitzat els cinc sentits\ han sigut l'Eli I la Isabel I la Sara I la Maria I el Narcís I el Cristian I la C. I la Glòria I l'Èric i el Jaume

Marcel- l'Èric ha parlat? I pregunto

Adriana- no I però ha escoltat

Maria- ha estat tota l'estona escoltant...

M- alguna vegada/ hem d'aplicar aquella filosofia que havíem dit I que no per molt parlar volia dir haver estat molt pendent



Comentaris que fem amb la mestra tot comparant les dues assemblees

- La manera de seure els facilita l'atenció. N'hi ha que seuen en cadires, n'hi ha que a terra depèn d'on creuen que poden aguantar més estona.
- El fet de seure en rotllana, facilita la visió de tots i és més fàcil concentrar la conversa. Els dos delegats o moderadors resulten visibles a tots.
- L'assemblea, en conjunt, és molt més autònoma respecte la mestra que l'anterior. Hi recorren molt poc, i la conversa, sovint, és creuada, és a dir que no passa pel filtre dels moderadors.
- La Sara assumeix el seu paper amb tanta força que més que una moderadora és converteix en una mestra moralista que jutja, desaprova, demana noms d'infractors, etc...
- El que encara no saben fer els moderadors és acotar els temes, utilitzar estratègies de tancament en funció del temps i del que dóna de sí el tema. Però ja se sap que això resulta difícil i que encara els queden uns quants anys per anar-ne aprenent.
- El que sí es veu clarament és que el conjunt de nens i nenes han millorat la seva actitud (no s'abandonen damunt les taules, intenten no badallar...) tot i que no sempre es tradueix en una millor escolta.
- Les observadores han fet molt bé la seva funció i el fet d'estar anotant incidències de l'assemblea, no els ha dificultat participar activament de les converses i debats.

11.3. Transcripcions i anàlisi de les assemblees de tercer

El grup de tercer és un grup molt mogut i inqüiet. El fet que hi hagi bastants nens amb problemàtiques familiars i emocionals dificulta la cohesió del grup i, al mateix temps, es fan difícils les situacions que requereixen de la col·laboració col·lectiva.

Al començament de curs, s'ha fet una detecció dels nivells d'habilitats socials i emocionals dels alumnes. A través d'uns ítems que fan una recollida de les habilitats assertives, la tutora, el tutor del curs passat, la mestra d'Educació Especial i la psicopedagoga de l'EAP han arribat a obtenir uns resultats. Tot i que en aquest terreny no podem parlar mai de dades objectives, sí que des d'un punt de vista qualitatiu resulten bastant fiables.

La mestra s'ha plantejat l'assemblea com un espai on poder resoldre les múltiples situacions conflictives que sorgeixen cada dia.

La seva intenció és que l'espai destinat a l'assemblea serveixi als nens i nenes a prendre consciència de les seves obligacions i els seus compromisos envers el grup. I, sobretot, d'aconseguir nivells d'empatia més alts respecte els companys.

Tots s'asseuen en rotllana a terra. El delegat de classe, en Pol, va a buscar la capsa on hi ha escrits els papers amb queixes, propostes, suggeriments... i tria un dels papers.

Quan ha llegit la firma de l'autor de la nota, aquest es posa dret, mentre el delegat llegeix el missatge, alhora que també es van posant drets aquells nens o nenes que el text en fa referència.

DESENVOLUPAMENT DE L'ASSEMBLEA	ESTRATÈGIES DE LA MESTRA I APORTACIONS DELS ALUMNES
Pol- ara llegirem una queixa de la Marta <... la Marta s'aixeca i va a buscar el paper...> M- ens passarem una estona una mica avorrida\ I perquè hi ha un tou de queixes	La mestra fa un intent de canviar la dinàmica de queixes de l'assemblea (to de cansament)
Marta- l'Albert mai no fa res ni recull la safata ni la porta a la taula M- a veure te'n recordes que sempre primer diem el nom? Marta- per a l'Albert I I mai portes la safata quan estem fent feina\ <...> L'Albert s'aixeca M- tens alguna cosa a dir Albert o no? Albert- no M- no tens res a dir? <...> algú té alguna cosa a dir? Aitor- (mirant la Marta) que a sobre que és l'encarregat ell mai no fa la feina\ sempre la <i>tens que</i> fer tu I I mira us canvieu el càrrec! (fent gest d'intercanvi amb les mans) Marta- és que jo ja l'he fet <...>	Recorda el protocol o ritual d'obertura Primer interroga al nen; al no obtenir resposta ho retorna al grup
Jaume- (mirant la Marta) però tu no tens perquè fer lo seu és el <u>seu</u> càrrec tu ja tens el <u>teu</u> <...> que hem d'esperar a fer la feina fins que la porti? doncs jo crec que I ell la té que portar\ I no tu	En Jaume resitua el tema de les responsabilitats: pots col·laborar, però no substituir-lo. Ofereix dues possibles solucions. Argumenta amb molta

<p>Marta- però si se'ns passa l'estona de la feina ... Jaume- doncs li recordes l'Albert pots portar la safata sisplau\ <...> Laura- que és la seva obligació i també la de la seva taula de recordar-li a ell l'els que estan amb ell M- una cosa l com és que tots us esteu dirigint a la Marta? l la queixa és per a ell no? l en tot cas li expliqueu les coses a ell Laura- que és la seva obligació (mirant l'Albert) i en tot cas (mirant la metra) que algú fiqui una multa a l'Albert <...> és la seva obligació fer el seu càrrec</p>	<p>èmfasi, ressaltant especialment els possessius. Reafirma les normes i obligacions. La mestra resalta la dificultat que hi ha d'adreçar-se a l'infractor. La Laura busca l'actuació de la mestra com la figura de l'autoritat.</p>
<p>Arnau- (p)que si de vegades.. (inaudible) M- Ho heu entès el que diu l'Arnau? pots tornar-ho a repetir que no ho hem sentit?/ Arnau- (p)doncs que si de vegades no te'n recordes o no te'n recordes de quin càrrec fas (inaudible) Pau- (mirant la mestra) si per exemple un dia =l'Albert= M-= digues-li a l'Albert= Pau- (mirant l'Albert) si un dia no te'n recordes l llavors l'els de la teva taula t'ho poden recordar l'Albert sisplau portes la safata? l llavors tu la vas a buscar\ <...> M- Albert l l t'estan dient coses l contestes o no? Albert- és que a mi no m'ho diuen l no m'ho han dit mai</p>	<p>L'Arnau el disculpa ja que ell també s'hi troba sovint. La mestra torna a recordar a qui s'han d'adreçar. En Pau torna a repetir idees formulades anteriorment. La mestra força l'acusat a respondre L'Albert disol la seva responsabilitat en els altres.</p>
<p>Aitor- no t'ho hem de dir Albert ho tens que recordar tu <...> no és la nostra obligació dir-te cada dia Albe::rt vés a buscar la safata</p>	<p>L'Aitor és contundent i sembla cansat dels oblits de l'Albert</p>
<p>M- Hi ha una persona més per parlar/ i prou l l'Albert ens dirà què pensa Joan- (mirant la mestra) si ell va voler ser =encarregat /= M- =a qui li dius Joan? Joan- (mirant l'Albert) que si tu vas voler ser encarregat tens que pensar en la teva obligació i si ho vas escollir serà per alguna cosa no pots escollir-l'ho i després no fer-ho l perquè això seria com molestar... Albert- a partir de demà ja ho faré bé</p>	<p>La mestra gestiona un pretancament del tema. l torna a recordar a qui s'han d'adreçar. En Joan estableix la relació entre la causa de triar un càrrec i la conseqüència d'haver-lo de complir. Això mou l'Albert a respondre.</p>
<p>M- ara jo pregunto\ és necessari que fem queixes d'aquestes continuament l si cadascú ja sap quina és la seva feina? <...> si cadascú fa les seves coses no tindrem aquests problemes/ l oi? <...> Pol l has apuntat el compromís de l'Albert? Pol- sí</p>	<p>La mestra fa una petita reflexió final i es produeix el tancament amb l'acció del delegat.</p>

L'assemblea resulta dura. La mestra, per damunt de tot, vol aconseguir uns graus de responsabilitat més elevats. Per tant, no deixa passar les queixes. Els nens que provoquen constantment hauran d'aprendre a donar explicacions a l'assemblea. Per donar més força als interrogants, la mestra crea molt espais de silenci, que a alguns els incomoda, però que a d'altres els convida a reflexionar més intensament.

D'altra banda, en referència a la part formal de l'assemblea, la mestra incideix molt en que s'adrecin els uns als altres. Tot i que ella té molta presència i és qui porta l'assemblea, insisteix i demostra que no és ella qui ha de resoldre els conflictes.

A continuació transcribo un altre fragment, extret de la mateixa assemblea, que resulta interessant ja que reflecteix els diferents estadis del creixement moral dels nens. Sorpren el fet que convisquin estadis tant diferents en una mateixa aula.

Explica Manuel Segura en el seu programa de "Competències Socials" que Piaget va dedicar molts anys de la seva vida a recollir material sobre els valors morals d'infants, joves i adults. Tot aquest material, en forma de milers i milers de fitxes, les va ordenar el seu deixeble Kohlberg, tot establint un ordre de creixement moral, que es correspon, en condicions normals, amb el creixement maduratiu dels individus.

Faig un breu resum de quins són aquests estadis, perquè ens ajuden a identificar comportaments i actituds.

Segons Piaget i Kohlberg hi ha 6 ETAPES DE CREIXEMENT MORAL

1. **Heteronomia.** (0-5 anys) Els altres posen la llei i són els que determinen si està bé o està malament a nivell moral: pares, educadors. El problema sorgeix quan els adults no posen límits. Llavors els nens es queden en un estadi d'**anomia** (sense normes).
2. **Egoïsmes mutu.** (5-12 anys aprox.) Etapa en que descobreix les regles del joc, p.ex: la descoberta dels jocs col·lectius de pati, de taula... Regla de joc important: la llei del Talió: Tal faràs tal pagaràs. Aquest ja és un inici de consciència moral. « Només et pegaré jo si tu em pegues ». "Si ell no em convida, jo no el convido".
3. **Expectatives interpersonalment o mútues.** (Entre 12 -18 anys aprox.) Ja no fan el que els altres fan sinó que fan el que els altres esperen d'ells. Volen pertànyer a la societat, al grup. L'autoestima depèn de l'estima dels altres. Habitualment, coincideixen les ganes de llibertat amb les expectatives dels altres. Però també es pot arribar a transformar en dependència a les idees dels altres, a les expectatives de la moda (p ex. l'esclavitud en la qual viuen alguns adolescents respecte a la banda o a la propaganda de la moda). S'ha de passar al quart estadi per aconseguir la independència.
4. **Responsabilitat i compromís** (És on arriba la majoria de la societat adulta, però també és on es queda, pocs passen a estadis superiors). Aquí un es fa responsable del que s'ha compromès a realitzar, independentment de si el castiguen o el premien. Però només a allò a que s'ha compromès. No hi ha més entrega.
5. **Tots tenen dret.** Tots els éssers humans tenen dret a la vida i a la llibertat, independentment de l'origen, raça.. (però jo no em moc de la meua posició)
6. **Tots som iguals.** Creure en la igualtat i la dignitat de tots. Compartir fins les últimes conseqüències.

Com podem ajudar els alumnes a saltar d'un estadi a l'altre?

Primer cal saber que es creix d'un estadi en un estadi, no ens podem saltar graons i també cal saber que no tots els alumnes creixen alhora.

Per créixer, el nen ha de patir un conflicte en l'estadi que està, posar-lo en contradicció: provocar la discussió del dilema moral.

Quan més baix és l'estadi més dogmàtic s'és, amb més força es defença la pròpia actuació.

En el fragment d'assemblea que es transcriu a continuació, només ressaltarem aquelles intervencions que denoten un grau de reflexió sobre el comportament i coneixement moral dels nens i nenes.

Per descomptat que en una única aula no podem parlar de coexistència de tots els estadis que abans ens esmenta Kohlberg i que es construeixen al llarg d'una vida, però sí que conviuen diferents visions que denoten concepcions més elaborades en el procés del creixement moral.

DESENVOLUPAMENT DE L'ASSEMBLEA	CONCEPCIONS ÈTIQUES O MORALS DELS ALUMNES
<p>Pol- la queixa és per al Pol (ell mateix, cosa que li provoca un cert canvi de cara) i la firmen la Míriam i la Carla i la Marta\ (totes tres es posen dretes)</p> <p>Míriam- quan estavem jugant al memory de multiplicacions a racons ell va fer trampes</p> <p>Pol- Quan?</p> <p>Míriam- quan "dallonsis" jo tenia 5x5 i tu les vas barrejar</p> <p>Pol- però només ho vaig fer un cop i tu també m'ho vas fer</p> <p>Míriam- ja i perquè si tu m'ho vas fer abans...</p> <p><...></p> <p>Pol. Buff! Il vaja una cosa...</p>	<p>Aquí es mouen dins de l'estadi de "tal faràs tal pagaràs" i com que no s'aclareix qui va començar, és una roda sense fi.</p> <p>El Pol no sembla donar-li importància</p>
<p>Frans- que si t'ho fa s'ho dius a la mestra i però no ho facis tu:: I és com si ell et pega i tu també el pegues i doncs li dius a la mestra i el pot castigar i sense racons/</p>	<p>El Frans busca un element extern, la veu de la justícia per resoldre amb un càstig al que ha iniciat el conflicte.</p>
<p>Aitor- quina cosa més absurda/ perquè si ell ho fa i tu ho tornes a fer/...</p> <p>Rocio- jo crec que són culpables els dos perquè si el Pol ho fa i tu ho tornes a fer és també com si haguessis començat</p>	<p>La Rocio no creu que hi hagi diferència entre començar i respondre amb la mateixa moneda.</p>
<p>Pau- (mirant la Carla B. i la Marta que estan dretes al seu costat) no ho entenc i la Carla i la Marta què tenen a veure aquí?</p> <p><...></p> <p>Carla B- com que estàvem allà...</p> <p>Dani- que si elles ho fan.. i a vosaltres també us estan molestant perquè si teníeu una peça i ells l'han barrejat ja no sabeu on està</p> <p>XXX- (veus d'estranyesa pel que diu en Dani)</p>	

<p>M- El Dani respon a la pregunta del Pau i que què pinten dretes la Carla i la Marta i que si el Pol i la Míriam es molestaven i també us molestaven a tots</p>	
<p>Marc- jo vull dir que ja som grans per solucionar les coses i no cal dir-li a la professora i potser sí que fa falta de vegades i però som grans per solucionar-ho M- li vols contestar Frans? Frans- és que no sé que contestar-li</p>	<p>El Marc busca una autonomia superior. Creu en la pròpia independència per solucionar els temes. El Frans encara no ho veu prou clar</p>
<p>M- a veure l'última paraula i després en tornem a parlar d'això i Ana Ana- (mirant la Míriam) per què ho has fet tu també? M- no! i prou del tema i a veure jo torno a lo d'abans i la queixa era per al Pol i i resulta que li estem parlant a la Míriam i d'acord que ella no ho ha fet bé i d'acord i però estem parlant amb el Pol i la queixa sempre va contra una altra persona <...> i el senyor Pol què hi té a dir amb tot això? Pol- que si un altre dia juguem a un altre joc d'aquests i no faré trampes Míriam- jo dic el mateix</p>	<p>El Pol accepta no fer la guitza un altre dia, però sense gaire convenciment.</p>
<p>M- i ara m'agradaria parlar d'això que han dit el Marc i el Frans <...> m'encanta perquè quan estem a l'assemblea és l'hora de fer de tot (irònica) seiem bé! <...> a veure aquesta discussió que tenien el Marc i el Frans i m'agradaria que parlessin els que no han parlat encara i Karla i vinga Karla- que:: que depèn de les coses a lo millor té raó el Marc o el Frans perquè per exemple quan han dit que èrem grans per solucionar els problemes/ sí i però de vegades hi ha nens que no saben com solucionar-ho i que encara han d'aprendre Frans- que lo que tu dius (inaudible).. perquè els professors no només estan per ensenyar-te i també estan per... i no sé com dir-ho i però si per exemple et peguen pots parlar i també dir-ho a la professora i però no pegar-li també Marc- però això quan som petits i però quan som una mica més grans ho hem de resoldre sols M- Irene vols dir algo? Irene- sí M- alguna cosa diferent? Irene- sí i que l'assemblea serveix per això i per aprendre a solucionar els problemes sols</p>	<p>La mestra vol provocar la reflexió a partir del dilema que genera les postures del Frans i el Marc. La Karla veu clar que les dues poden ser vàlides i que depèn de les circumstàncies i dels protagonistes del conflicte. El Frans insisteix en la funció de la mestra com a element seguritzador i portdor de justícia. I el Marc es reafirma en la seva. La Irene fa una bona conclusió</p>

Tenint una mica en compte les diferents respostes, que reflecteixen maneres de fer diferents davant d'un conflicte, s'ha elaborat el següent quadre d'autoreflexió a fi d'identificar quin tipus de comportament és amb el que més identificats se senten cada un dels nens i nenes.

Es fa una gradació (ells no tenen per què saber que va augmentant el grau de maduresa) amb totes les possibles reaccions.

Això els proporciona la manera de saber que existeixen reaccions diferents i poden prendre més consciència de quin és el tipus de reacció que més utilitzen. També es pot dedicar alguna sessió a pensar com fan, què pensen i per què actuen d'unes determinades maneres uns i altres.

La idea és que ho puguin tenir penjat a la classe i que puguin anar anotant quina actitud o resposta han tingut en el moment d'un conflicte. No es tracta de pensar que hi ha respostes millors que unes altres (a part de la primera) i que en tot cas serveix per veure que hi ha maneres diferents d'actuar, i que, segons les circumstàncies, com deia la Karla, n'utilitzarem una o altra.

COMPORTAMENTS	mai	de vegades	molt sovint
. Molesto als altres sense motiu			
. Molesto només si m'han molestat			
. Si em molesten no ho resolc: ni amb l'altre, ni li dic a un adult. Faig veure que no m'ha molestat.			
. Si em molesten vaig a dir-ho a un adult directament			
. Ho resolc sempre sol, no necessito buscar un adult			
. Si em molesten intento resoldre primer el conflicte amb l'altre i, si no puc, vaig a buscar un adult			

11.4. Consideracions finals

- Les assemblees d'aula poden tenir moltes finalitats. És important que el mestre sàpiga per a quin objectiu es fa i que ho pugui compartir amb els alumnes. Si no, molt fàcilment pot derivar en un espai sense fites, en que es navega en la immensitat dels conflictes i les queixes.
- Ens hem adonat que fem les assemblees massa llargues i que no tots els infants poden aguantar per un igual. Haurien de ser més breus i dinàmiques. Es pot pensar en la possibilitat que una part de l'assemblea es faci en petits grups i després es recullin les conclusions de manera general.

- Recollint diferents intervencions dels mestres tant a través de les assemblees transcrits com de les que només hem visionat però no transcrit, podem extreure un esquema que ajuda a abordar la intervenció en els conflictes:
 - Situar el conflicte: explicació dels implicats. Inclús millor si pot ser representat.
 - Interrogar per entendre millor quin ha estat el motiu real del conflicte: relació entre les causes i les conseqüències
 - Interrogar per entendre el comportament i les reaccions dels infants en el conflicte.
 - Oferir alternatives per a la resolució
 - Exemplificar (o generalitzar) comparant amb altres situacions similars.
 - Saber extreure una norma o un comportament moral aplicable a altres situacions.
- Els mestres hauríem de buscar alternatives a fi que no tota l'assemblea estigui basada únicament en la paraula. Hi ha nens que no segueixen els raonaments dels altres i es despenguen. Hem de trobar la manera que tots se sentin vinculats a la conversa i que puguin comparar amb les pròpies actuacions. Es posen en comú alternatives que ja s'estan utilitzant o que hem utilitzat en altres moments:
 - Role Playing d'una situació. La representació es fa en diferit: els implicats ho expliquen i els actors voluntaris ho han d'anar representant amb el màxim de fidelitat.
 - Dibuix representant la relació Causes- Conseqüències
 - Històries amb queixes semblants. Fetes en tercera persona, sense els noms reals.
 - Construir una història que expliqui el fet, el conflicte o el tema del qual se'n ha de parlar i treure conclusions. Una història on no surten els noms dels nens de la classe i que s'explica en tercera persona. Tot i que és imaginari, la narració representa una situació real.
- Quan les intervencions de millora per part del mestre estan focalitzades i té paciència per anar-les abordant de mica en mica, els resultats són visibles. Pensem que al llarg de l'escolaritat hi ha moltes sessions que es poden utilitzar per anar tractant aspectes diferents.

12. DEL SABER FER AL FER SABER: Els procés de construcció d'una maqueta i exposició del procés de construcció d'una maqueta.

12.1.Context

L'escola Pau Vila té costum de fer cada any una festa per primavera, oberta a tots els pares i mares. Normalment, gira entorn a un tema, sobre el qual es fan estudis, projectes, manifestacions artístiques, representacions... Aquest any el tema és la muntanya de Montserrat. És un tema que dóna molt de sí perquè permet treballar la història i la formació de la muntanya, els pobles del voltant, la flora i la fauna que es desenvolupen i, per descomptat, les formes i el color.

Durant la preparació de la festa, passejar-se per l'escola és endinsar-se en el laberint de les sorpreses. Les aules i els passadissos recullen grups de nens i nenes treballant amb textos literaris, acolorint murals amb pintures, manipulant materials volumètrics, decidint la grandària d'un projecte, etc..

Vaig decidir centrar-me en dos cursos, un grup de segon i un de sisè. Totes dues classes volien representar la muntanya. Així, a sisè van recuperar la paraula maqueta (de treballs anteriors) i a segon la va haver d'introduir la mestra a l'interpretar el què volien fer els nens.

Totes dues classes, doncs, van posar mans a l'obra per constuir les maquetes. Però, és clar, la idea d'uns i altres sobre les maquetes distaven molt entre sí. Mentre que per als petits una maqueta volia dir fer la muntanya en petit, els de sisè ja es representaven la muntanya com una superposició de capes representant les corbes de nivell.

Em va semblar interessant recollir les idees que tenien uns i altres sobre el treball que estaven fent o havien fet. Comprovar com una mateixa proposta es materialitzava de manera diferent en funció de la representació mental que havien fet uns i altres sobre la construcció d'una maqueta de la muntanya de Montserrat.

La primera transcripció, és un fragment de les interaccions que es produeixen entre uns quants nens i nenes de segon construint la maqueta amb l'ajuda de la mestra. És una mostra de com la paraula va acompanyant l'acció, de com la mestra els interroga davant d'un impàs i quines estratègies van posant en joc la mestra i els infants per entendre el mapa i reconstruir-lo en volum.

La segona transcripció recull l'explicació que fan sis nens de sisè explicant el procés que han seguit per a la construcció de la maqueta.

El treball l'estan fent mig grup classe. Aprofitant una sessió de participació de grup, la mestra, amb tretze nens i nenes continuen construint la maqueta que ja han començat fa dos dies.

En una taula gran hi ha col·locades pedres i roques. El seu conjunt té aproximadament la forma del massís de Montserrat. Al costat, en una taula més petita hi ha desplegat el mapa de Montserrat. Unes canyetes amb peu de plastilina senyalen els punts més alts amb el nom i l'alçada en metres. A la maqueta, a mida que van donant forma a algun pic o agulla, també hi col·loquen la canyeta amb el nom i l'alçada.

Al mateix temps, tenen un seguit de llibres amb fotografies de diferents parts de la muntanya i intenten reproduir les formes amb tanta fidelitat com és possible.

Tant al costat del mapa com en un extrem de la maqueta hi ha col·locada l'escala de transformació de les mides, que consulten cada cop que han d'aixecar un nou pic. Els nens i nenes estan al voltant de la taula de la maqueta.



12.2. Transcripció del “Saber Fer”: “Estem fent una maqueta” a segon

(enregistrament fet febrer del 2003)

M- A quina alçada està el Montgros?

Àlex- el Montgros està a mil doscents set (mirant el mapa on una canyeta assenyala l'alçada del Montgros)

M- val l ja està senyalitzat el Montgros (buscant la canyeta corresponent a la maqueta) ll algú hauria de buscar en algun llibre a veure com és el Cavall Bernat/ i l'hauria de mirar de construir\ l on tenim fotos de Montserrat?

XXX- ah! // allà...

M- em sembla que en el llibre que em va deixar el meu pare/ el tinc.

XXX- ja::

M- mira aquí/ hi és\ l dos nens que se n'encarreguin de buscar això\ ll dos nens o dues nenes l mira Laura vés amb el Marc a veure si trobes el Cavall Bernat/ l vinga! l Lluna anem a mirar-nos el riu?

XXX- sí // sí::

M- Primer treiem tot això que no ho necessitem (tots es posen a enretirar pedres i sorres sobrees)

M- les posem aquí les pedres

Laura- (portant el llibre de fotografies) ja ho tenim! (tots s'apleguen al voltant del llibre)

M- mireu! (assenyalant la foto el Cavall Bernat) ja l'han trobat I a veure I quina forma té? I té una forma .. / I jo ho tinc clar\

Sílvia- de *txitxa*

M- de *txitxa*? I què és això?

Joan- no! I de salsitxa

M- de salsitxa? ah I a mi m'ha recordat un dit

XXX- riuen

Marta- ah i jo em pensava que era de penis

M- de penis/ també I com una salsitxa o com un dit I doncs ara hauríem de buscar alguna pedra que tingués aquesta forma

(la Marta agafa una pedra allargada i la mostra)

M- mira! què us sembla que tingui una forma així?

XXX- sí // bé

M- a veure I col·loquem-lo II on haurà d'estar/ el Cavall Bernat?

Laia- aquí (assenyalent un punt de la maqueta)

M- sí I però a quina alçada l'hem de situar? a quants centímetres?

Laia- espera que ho vaig a mirar (mira al mapa) a:: mil:: vuitan::ta cinc

M- però I i a la nostra maqueta/ a quants centímetres?

XXX- (veus de nens que van raonant tot mirant la llegenda on hi ha l'escala de transformació)

M- els mil metres a què ens correspon a la maqueta?

Míriam- a vint centímetres

M- vinga I ara l'hem de col·locar a vint centímetres

(l'Àlex col·loca la pedra triada anteriorment damunt d'un monticle de sorra)

M- així? està bé?

Míriam- no I l'hem de mesurar des d'aquí/ (situa en regle en vertical des de la base de la maqueta)

M- és clar I s'ha de fer des del nivell del mar.

(dues nenes col·loquen els seus regles en vertical)

M- com ho veieu això? com queda II a veure la Míriam que col·loqui el seu regle perpendicular als altres per saber la mida\ a vint II a vint centímetres I perquè la Laura ha de saber on ha de col·locar el Cavall Bernat

(mentre un grupet va falcant el Cavall Bernat i van prenent mides perquè es mantingui a 20 cm, la mestra s'ocupa d'una altra part del mapa amb un altre grupet)

M- abans d'escampar més sorra I voleu comprovar en el mapa quines distàncies hem d'omplir? (va amb un grupet a la taula del mapa) II ara estem intentant de fer Monistrol/ i la franja que ocupa el riu Llobregat\ II quina és aquesta franja en la maqueta? (els nens assenyalen amb la mà) molt bé I i ara on és aquesta franja en el mapa?

(la Lluna i la Lorena busquen detingudament en el mapa)

M- a veure si trobem Monistrol II és un poble I eh? <...> fixa't com estan senyalats els pobles en els mapes I és una vista aèria I només es veuen les teudales

Lorena- ah! aquí!

M- mira Monistrol I però mira la llegenda

Lorena- diu que està a dos-cents metres

(I així van coninuant amb diferents grups, durant uns quants dies, fins que queda acabada la maqueta a punt de presentar-la als pares i mares)



12.3. Observacions i anàlisi de la transcripció

Respecte a la gestió de l'aula:

- És una situació molt rica ja que veiem que la mestra va gestionant l'acció del procés de construcció de manera diversificada i dinàmica. Mentre uns s'encarreguen de buscar la forma del Cavall Bernat en un llibre de fotografies, altres estan relacionant la posició del pic i d'altres estan mesurant les alçades.
- Quan un grupet ja ha entès el que ha de fer i resulta autònom, obre un altre front de treball amb un altre grupet: és una situació de treball diversificat
- Possibilita les situacions de cooperació i interacció. Situacions en que és necessari establir el diàleg, les converses i controvèrsies que són decisives a l'hora de fer progressar la construcció de la maqueta.
- és una gestió basada en la complexitat ja que circulen molts coneixements alhora, amb accions diversificades i amb diferents graus d'autonomia i d'assoliment dels conceptes.

Respecte a l'adquisició de coneixements:

- Aquí ens fixem en els continguts que van apareixent al llarg del procés de la construcció de la maqueta: establir relacions entre el mapa, la maqueta i la realitat; transformació del pla al volum; l'ús de la mesura i el concepte d'altitud sobre el nivell del mar; interpretació de la varietat geogràfica a través d'una llegenda o codi de lectura; localització espacial de cims i poblacions; aproximar-se a la idea d'escala (ampliació, reducció) i la proporció entre escales de representació.

- En la mesura en que els nens i nenes poden atorgar significació a allò que fan i aprenen, necessiten trobar les paraules o ampliar el llenguatge mb terminologia específica per resoldre problemes i/o interaccionar i entendre's amb els altres.
- A mida que va avançant la maqueta i que els nens i nenes van disposant d'oportunitats per intervenir-hi va millorant la capacitat de formular preguntes i de donar explicacions per resoldre els problemes que es van trobant durant el procés.

Cal afegir que el dia de la festa, la majoria, en major o menor grau, saben explicar el procés seguit, les reduccions que han fet a escala i les correspondències entre el mapa i la maqueta.

12.4. Transcripció del “Fer Saber”: “Hem constuït una maqueta” a sisè

Els nois i noies de 6è ja han contruït la maqueta, però hauran d'explicar als pares quin ha estat el procés. Els hauran d'ajudar a entendre la relació entre el mapa i la maqueta. I tots hauran de saber-ho fer, ja que es dividiran el temps del matí entre els diferents grups. Cada grup estarà format per un membre de cada taula.

Aquesta explicació que enregistrarem serà el primer grup que ho fan i han sortit durant mitja hora del migdia per preparar-s'ho i repartir-se les diferents parts de l'exposició. Així que diem de començar, s'aixequen cadascú de la taula on estan asseguts i es col·loquen darrera la taula on està instal·lada la maqueta de la muntanya de Montserrat. No es col·loquen de manera arbitrària sinó que es posen d'acord en situar-se en relació a l'ordre cronològic en que aniran apareixent els temess.

Fan una mirada a la mestra i aquesta els dóna el senyal de començar-

Marc- un dia I no? exactament el vint-i-cinc I del dos I del dos mil tres/ doncs I se'ns va acudir de fer la maqueta de Montserrat de corbes de nivell I no? perquè l'any passat va ser l'any internacional de la muntanya\ em:: llavors *vem* decidir que la muntanya de Montserrat seria bona per fer\ perquè és la muntanya que tenim més a prop/ i la muntanya que ens simbolitza a tots\ em:: llavors un altre dia la Gina/ ens va portar unes dades I no? on:: ficava la longitud de la muntanya/ l'alçada/ i l'amplada\ però l'Alejandro va dir que per fer un ma= de corbes de nivell I la maqueta/ ens faltaria un mapa de corbes de nivell de Montserrat\ I llavors la mestra ens va donar el mapa de Montserrat I un I un molt senzill I on hi havia tretze corbes amb una equidistància de 300 metres cadascun I llavors a partir d'aquell mapa/ em:: ens *vem* I ens *vem* *ficar* d'acord en trobar una escala I que ara us ho explicarà l'Edmon

Edmon- primer *vem* I *vem* mirar I *vem* agafar un I *vem*:: escollir unes taules per I per intentar fer una base doncs una mica grossa/ perquè teníem un problema I que si era molt I molt petita/ l'alçada no I no seria gaire\ i havíem de fer bastant espai perquè quedés una cosa una mica alta i que es pogués doncs veure i que no quedés molt aixafada\ llavors *vem* I *vem* mirar la mida de:: la llargada per exemple de la taula i *vem* I agafar també la llargada doncs del tros que volíem fer\ o sigui que en el mapa de corbes de nivell amb l'escala doncs *vem* I *vem* veure la llargada del tros que volíem fer\ I llavors *vem* dividir el tros que volíem fer per la llargada de la taula I i ens va sortir tres mil cinc-cents i una mica més i era I clar era una escala una mica difícil de mesurar i una mica difícil de fer-la servir\ llavors I clar I no podíem arrodonir a tres mil cinc-cents perquè llavors encara seria més gran I hauria de ser més gran la taula/ llavors ho *vem* arrodonir a tres mil sis-cents\ I llavors per I per I per fer les

corbes/ doncs I *vem na* primer al menjador amb un retroprojector I i el mapa de corbes de nivell I el fàcil/ I doncs *vem* fer una I unes transparències I llavors a:: allà I amb el retroprojector i un paper d'embalar/ *vem* mirar la forma\ però *vem* veure que a tres mil sis-cents/ la:: surtiria molt, molt ajustat a la taula i també volíem fer poder veure els pobles del voltant/ també que es pogués comparar amb l'alçada del mar/ i llavors doncs *vem* arrodonir a quatre mil, I a escala quatre mil I i:: aquesta és l'escala quatre mil\ I llavors allà al menjador el problema que *vem* tenir és que hi havia molta llum i per les transparències doncs no anava gaire bé I llavors *vem* anar a la sala dels miralls/ que:: e::

M- que es pot enfosquir.

Edmon- les finestres es pot fer més fosc I llavors I doncs I e:: en aquest paper d'embalar doncs van sortir totes les I *vem* fer totes les corbes I i a partir d'aquí doncs ara el Gerard us explicarà\

Gerard- *bueno* després *vem* agafar el I el paper/ i el *vem* ficar damunt de I d'un porexpan\ però com que era més gran/ *vem tindre* de d'enganxar un tros més\ llavors les corbes de les quan teníem ja repa= repassada/ *vem* agafar una pila i amb un fil elèctric/ i i *vem na* resseguint el porexpan I *lo* que passa és que el fil es trencava molt i va haver-hi bastants trossos que el *vem tindre* de fer amb cúter\ i des= després hi havia les corbes aquestes d'aquí (assenyalant) algunes sí que les vam fer amb el fil perquè era poca distància/ i amb paper de *lija* I després *vem* arrodonir els *cantos*\ I i a la I a la següent corba també *vem tindre* d'enganxar un tros més de porexpan I i el Jose us explicarà les:: I com ho hem pintat

Jose- bueno primer nosaltres miràvem de:: fer-ho de I del color/ mm:: de a dalt negre i fins a que no sigui tan fosc I no? i navem fent fosc I menys I menys I fins que acabava clar i llavors nosaltres *vem* fer perquè quedés així/ només vam ficar a la primera ens va sortir negre/ i blanc\ no? una mica I i *bueno* després teníem que *na* fent barreges I per exemple aquí tenim que fer negre I blanc/ i una miqueta de blau I no? i *bueno* així ho *vem na* fent tot I i aquí dalt de tot *vem* ficar negre no? i *bueno* I ja està.

M- Jose i per què pintàveu de diferents colors?

(Soroll)

Marc- (no pot resistir la temptació de contestar ell ja que veu que al Jose li ha costat explicar-se) la maqueta la *vem* I la *vem* pintar una mica del color de Montserrat I no? un blau *grigós* no? I no és exacte I veus? (assenyalant) perquè aquí I aquí en principi és bastant gris I no? I cada vegada el gris va sent més barrejat amb el blau\ fins que:: fins el cim més alt que és Sant Jeroni\ bastant negre\

Edmon- Era de= era difícil buscar moltes barreges de gris I perquè alguns semblaven igual\ pràcticament\ llavors *vem* haver d'utilitzar blau\

M- i a cada corba de nivell I a cada canvi de corba de nivell I feu un canvi de color?

Tots- Sí

M- o sigui que hi ha molta gradació I no?

Marc- sé que no es nota molt I no I però per exemple entre aquest i aquest que sembla que no hi ha molta diferència però..

M- però hi és.

Edmon- i també aquesta I com si diguéssim el I el paper verd/ és la corba tres-cents/ i aquesta la de quatre-cents/ i l'última I la de dalt que és la negra I la mil dos-cents\

M- molt bé.

Albert-a part de fer la maqueta/ se'ns va acudir de fer els pics/ o les I les agulles importants per I per representar-ho\ no? aquí I dins de la maqueta I com està marcat aquí\ I hi ha alguns I les coses més importants són:: encara ens falten però lunes quantes són Sant Jeroni la, la més gran, de 1224 metres d'alçada, les Agulles que fa 1087 metres d'alçada I Montgros que fa 1120 metres d'alçada, el Cavall Bernat 1056 i els Ecos 1221 I llavors quan ficàvem el nom de cada pic anàvem ficant els metres que tenien

(encara que l'exposició es pot donar per acabada, de manera més informal continuen explicant detalls d'interès)

Marc- El que costa també és anar situant els cims aquests I perquè quan vas d'excursió/ no et van posant les corbes de nivell "estàs a dos-cents metres I estàs a mil cent"...

M- és clar

Marc- i llavors has de saber-ho representar en el teu cervell i després/ saber-ho situar\ I amb l'ajuda dels mapes\ no?

M- clar I sí senyor

Marc- i no és una cosa fàcil/

Edmon- i també amb les agulles de cap/ I segons el color del cap/ vol dir una cosa o una altra/

M- a veure

Edmon- doncs les verdes/ són llocs importants de Montserrat I i les vermelles/ doncs són:: com si diguéssim alguns cims i alguns accidents geogràfics\ per això per exemple a la zona de Les Agulles/ n'hi ha moltes\

(i encara continuen explicant els codis i símbols que utilitzen a la llegenda que ajudara a fer la interpretació de lamaqueta)

M- moltes gràcies nois perquè quan he estat per aquesta porta he pensat que no em volia perdre quin procés havíeu seguit I la veritat és que:: s'entén molt bé eh? i tal com ho heu explicat/ I si tenia algun dubte j l'he aclarit

Edmon- estàvem preocupats *de que* moltes vegades ho sabem fer/ però explicar-ho ens costa molt/ i volem explicar-ho bé als pares

M- és veritat



12.5. Observacions i anàlisi de la transcripció

Observant el vídeo i analitzant la transcripció d'aquesta exposició feta per nenes de sisè es poden ressaltar molts valors que fan referència tant als continguts i coneixements específics del tema com a les competències comunicatives.

Respecte als continguts i la construcció dels coneixement:

- Ténen la capacitat d'explicitar com construeixen col·lectivament a partir d'idees individuals (fan referència a les aportacions de la Gina, als suggeriments de l'Alejandro...). Sembla que entenen els mecanismes de la construcció social (en aquest cas de classe) del coneixement.
- Utilitzen un llenguatge i una terminologia rigorosa basada en un vocabulari tècnic i específic.
- Expliquen molt bé els instruments amb els quals treballen i com afinen amb mesures de càlcul que els ajuda a precisar més.
- Cal destacar el llenguatge representatiu i la complexitat de codi simbòlic que posen en joc per ajudar els altres a interpretar la maqueta.
- Hi ha un bon domini del tema. Se'n pot deduir fàcilment que ha estat un procés molt viscut i que hihan participar molt activament.

Respecte a les competències comunicatives:

- Ja hem vist que ténen molt clar el què han fet i que dominar el contingut és un element imprescindible per saber-ho explicar. Però no es pot donar per suposat que pel fet d'haver actuat i d'haver sabut fer, es ténen les eines i les estratègies per saber-ho dir i saber-ho comunicar als altres. Per això converteixen aquesta sessió en un assaig per poder comprovar si és una explicació intel·ligible i per disposar de més elements de millora.
- Saben formular, a l'inici de l'explicació, la justificació del projecte: per què han triat la muntanya de Montserrat.
- Són capaços d'explicar les intencions en cada un dels passos, el que ajuda a implicar l'oient en el procés.
- Argumenten sovint. Justifiquen molt les decisions que han anat prenent i com les van prendre.
- Exemplifiquen amb la intenció de fer entendre millor.
- Individualment, fan unes explicacions monogestionades molt llargues, en la que han d'anar trobant els nexes de continuïtat.
- Col·lectivament, segueixen un ordre cronològic dels fets que va més enllà del llistat sumatiu d'actuacions, és a dir que expliciten quines han estat les seves hipòtesis,

els problemes que han anat sorgint durant la marxa i com els han anat resolent. I en base a les decisions que van prenent, va avançant l'explicació, de manera força coherent.

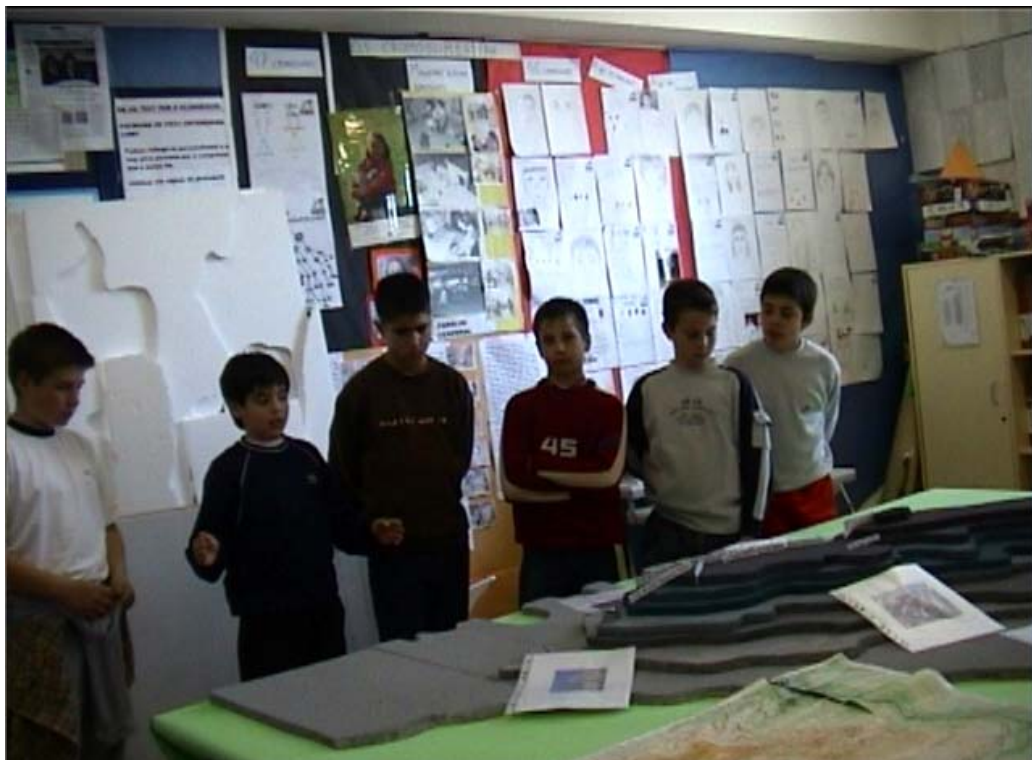
- Tot i que, al ser explicacions llargues, abusen de nexes superflus com la "i" o e "vam fer", també cal destacar que han utilitzat moltes altre accions per substituir el "vam fer" tant utilitzat:

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| . se'ns va acudir | . vam decidir |
| . vam escollir | . ens vam posar d'acord |
| . havíem de fer | per intentar fer |
| . vam veure | . vam dividir |
| . ens va sortir | . vam arrodonir |

- Es pot dir que són molt capaços de fer arribar les idees al receptor destacant les idees rellevants, fent aclariments, fent avançar el text de manera àgil i coherent. En el visionat eambé es pot comprovar com capten la mirada de l'espectador amb mirades intenses, de complicitat i com acompanyen el gest assenyalant les parts de la maqueta a tall d'exemple.

- És interessant veure com s'ajuden entre ells al moment de fer l'exposició. Mai es contradueixen ni s'interrompen, sinó que afegeixen informació en el moment oportú o enllacen amb l'explicació del company amb un torn de paraula respectuós (normalment amb una mirada que indica que prendrà la paraula)

- No és una explicació freda i distant, sinó que comunica l'emoció del producte acabat i deixa entreveure la vida activa i engrescada del grup.



12.6. Consideracions finals

Mentre que en la transcripció de la construcció de la maqueta a 2n és un procés d'interacció en què l'objectiu és actuar per construir, en la situació de 6è el projecte ja està acabat i es tracta de "fer saber" i donar a conèixer el producte final i les diferents fases del procés. Mentre que la primera transcripció descriu la dinàmica d'un procés, que recull de manera espontània les intervencions dels alumnes i de la mestra, en la segona l'objectiu és assajar per poder explicar als pares i altres expectadors com a través d'un procés complicat han arribat a construir un producte. Mentre en la primera situació els nens i nenes estan en plena actuació, absolutament implicats en la feina i en els dubtes i se'n obliden de l'ull observador de la càmera, en la segona situació l'ull de la càmera passa a ser essencial ja que ara, distanciats de la implicació immediata, hauran de comprovar si l'oient capta tot allò que volen fer saber, i la càmera és una eina interessant, que els permetrà analitzar-se objectivament.

Dels exemples exposats se'n pot desprendre que si l'aprenentatge no és significatiu el llenguatge que s'aprèn tampoc és significatiu i, per tant, difícil de ser usat en altres contextos. En les situacions anteriors de construcció d'una maqueta, els alumnes de segon estan contruint un vocabulari que connecta amb uns conceptes encara difícils d'assolir, però que van reafirmant a mida que es van arriscant. Els alumnes de sisè ja han viscut altres experiències referents a continguts similars, per tant, han pogut fer-los transferibles a la construcció representativa de la muntanya de Montserrat, de manera més abstracta que la maqueta dels de segon.

La millora de les habilitats comunicatives vinculades a processos de raonament, tenen un marc indispensable en el terreny de l'acció. Les activitats descontextualitzades no afavoreixen la integració dels continguts ni la generalització dels mateixos i, per tant, tampoc no donem pas a la millora de les habilitats comunicatives que tenen un recolzament important en les vivències i en les implicacions emocionals.

L'aprenentatge és un procés cíclic i recurrent al llarg de tota l'escolaritat. Ni els coneixements ni les habilitats comunicatives s'adquireixen pel fet d'haver-los inclòs en un moment donat, en una situació concreta en un cicle de l'escolaritat. És una construcció dinàmica i permanent en la que no es pot donar res per ja superat. La repetició de continguts i habilitats d'expressió en situacions diferents, amb finalitats diferents, permet enfilar al carro de l'aprenentatge a molts alumnes que n'haurien resultat exclosos en una única oportunitat. No ens referim a la repetició mecànica, sinó la repetició d'habilitats i processos que permeten adquirir confiança en un mateix i que permetrà en endavant més autonomia.

Les situacions enregistrades són un exemple de com gestionar la complexitat dins l'aula. En comptes de desglossar els coneixements en parcel·les fragmentades sota el criteri del mestre per facilitar la comprensió dels alumnes, els dos projectes s'ofereixen amb tota la seva complexitat, amb dificultats que se superposen i que els alumnes han d'anar destriant per trobar solucions. I aquestes situacions complexes provoquen dubtes i conflictes que posen els alumnes en situacions de raonament, de discussió, d'argumentació, d'exemplificació, d'explicitació per fer arribar les seves opinions i respostes. I així en aquest diàleg permanent entre la implicació en l'acció i l'objectivació per prendre decisions es va contruint un llenguatge més ric, amb més matisos i es van contruint les estratègies per fer-se entendre, per convèncer, per fer-se partícips de les decisions i per responsabilitzar-se en un projecte col·lectiu.

Les conductes lingüístiques i verbals que es donen a l'aula, representen les relacions existents i determinen el clima de la classe. Quan en una classe s'ofereixen espais d'interacció i el mestre les incorpora com un espai d'aprenentatge, també augmenten les competències comunicatives dels alumnes, tant entre ells com amb el mestre. Actituds com el respecte i l'adequació al públic, l'interès pels suggeriments dels altres, l'escolta activa, són producte d'una manera de fer, d'una manera d'entendre les relacions de poder a través dels actes de parla.

13. CONSIDERACIONS FINALS: ÚS QUE SE'N POT FER DEL TREBALL

13.1. Elements de reflexió sobre la docència compartida

El fet de disposar de temps per entrar a les aules i compartir docència ha propiciat compartir amb altres mestres situacions molt intenses de treball d'aula. Crec que ha resultat molt gratificant, tant per a mi com per al mestre que rebia la meva visita.

De vegades el mestre pateix el sentiment del "corredor de fons". Està en una aula acompanyat de vint-i-cinc nens i nenes vivint amb intensitat dinàmiques molt riques i moments difícils, prenent constantment decisions sense la certesa de si són encertades o errònies i amb poc temps per comprovar els efectes de les seves decisions. Aquestes petites estones de compartir una situació o un seqüència ha facilitat fixar objectius difícilment plantejables des de l'acció en solitari.

Compartir aula entre dos mestres propicia mantenir una doble mirada i un repartiment de funcions que beneficia el desenvolupament de les activitats. La doble mirada permet diversificar angles de mira i augmentar les possibilitats d'interpretació del que succeeix a l'aula. Facilita conèixer més els alumnes i, per tant, saber-los comprendre millor.

El fet de compartir aula amb un altre mestre té un efecte beneficiós sobre el col·lectiu d'alumnes, que se sent més atès i sobre els mestres que comparteixen, ja que cada un d'ells ha d'explicitar més les seves actuacions i decisions, les ha de justificar i ha de definir més les seves intencions a fi que les propostes tinguin sentit i coherència. Al mateix temps, el mestre pot prendre més consciència de la pròpia pràctica, i aquesta pren una altra dimensió pel fet de poder-la compartir.

Per a la formació personal i professional cal establir diàlegs entre els propòsits i els resultats, entre l'acció i la reflexió, entre la teoria i la pràctica. Compartir situacions d'aula suposa facilitat aquest diàleg que, de vegades, no avança prou en solitari.

13.2. Eines que possibiliten l'anàlisi i la reflexió de la pràctica docent

13.2.1. Guia de reflexió del tractament de l'oral a l'escola

Al llarg de l'elaboració del treball he anat destacant aquells elements que constitueixen el tractament de l'ensenyament-aprenentatge de l'oral a l'escola amb la intenció d'agrupar-los per temes i apartats de manera que faciliti una reflexió sobre les actuacions i criteris dels mestres en el tractament de l'oral. Tot i que està plantejat en primera persona (excepte la que fa referència a l'entorn) només té sentit si està compartit amb altres mestres a fi d'anar creant una cultura al respecte.

GUIA PER A LA REFLEXIÓ DE L'ÚS I L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL A L'ESCOLA

1. Quins tipus d'activitats orals proposo a classe?
1.1. Proposo activitats variades que tracten diferents gèneres de l'oral: <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. Debats d'interès on es posi en joc l'argumentació 1.1.2. Exposicions de temes treballats en grup 1.1.3. La narració amb explicacions de contes o successos 1.1.4. La lectura en veu alta per als altres
1.2. Dono espai per a practicar converses relatives: <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. Al coneixement del món: comentaris de notícies, diaris... 1.2.2. Converses de grup en relació als aprenentatges i com instrument per fer créixer el coneixement compartit 1.2.3. A la participació en l'organització de l'aula i funcionament de l'escola: reunió delegats, assemblees, conflictes... 1.2.4. A les vivències personals dels alumnes
1.3. Exercicis d'expressió oral (plantejats com a jocs puntuals)
1.4. Exercicis relatius a l'ús de la cortesia (saludar, sol·licitar...)
1.5. Exercicis de coneixements extralingüístics: treball corporal, gestual...
1.6. Exercicis d'impostació de veu, dicció, vocalització...

2. Quina importància dono al modelatge del mestre?
2.1. Manifesto interès pels temes que afecten la societat i el món en general
2.2. Llegeixo en veu alta als alumnes: rondalles, contes, notícies...
2.3. Intento regular el temps de durada de les meves intervencions
2.4. Planifico les meves accions davant els alumnes
2.5. Miro d'explicar i raonar les meves desicions relatives a l'aula
2.6. Intento utilitzar diferents gèneres de la llengua oral
2.7. Interrogo sovint els alumnes sobre les desicions que van prenent: respecte els treballs i aprenentatges, en relació als companys...
2.8. Mostro interès per les noves idees i aportacions dels alumnes
2.9. Reformulo de maneres diferents una mateixa cosa
3.10. Ensenyo a fer de moderador en les converses o un debat col·lectiu (com distribuir paraules, mantenir el tema principal, reformular i resumir de cara a les conclusions, buscar estratègies per a que tots participin...)
2.11. Aprofito l'entrada d'un altre adult a l'aula per establir diàlegs
2.12. Utilitzo el silenci com un element comunicatiu
2.13. Accepto i utilitzo el sentit de l'humor (s'entén que en bon to)
2.14. Uso la cortesia en les ocasions que s'escau

3. Quin caire tenen les meves intervencions?
3.1. No em conformo amb les primeres respostes dels alumnes i interrogo fins a fer-les més precises
3.2. Les meves formes d'interrogar responen a estratègies diferents a fi de dinamitzar la conversa i aprofundir en el coneixements dels alumnes: 3.2.1. interrogants d'orientació i informació 3.2.2. interrogants de facilitació (compleció, focalització...) 3.2.3. interrogants i estratègies de suport
3.3. Quan un alumne s'encalla enmig d'una explicació o llegint en veu alta: 3.3.1. tendeixo a reparar de forma immediata 3.3.2. tendeixo a reparar de forma diferida
3.4. Quan els alumnes dialoguen en grups en situació d'aprenentatge: 3.4.1. observo el desenvolupament sense intervenir 3.4.2. intervenc quan s'encallen 3.4.3. els interrogo sovint a fi de refermar o a fi d'introduir dubtes en les seves opinions
3.5. Busco estratègies per a millorar l'escolta activa dels alumnes: reformulacions, representacions gràfiques o conceptuals...
3.6. Ofereixo pautes i models per a que les produccions dels alumnes siguin reeixides

4. Com aprofitem la relació amb l'entorn? (entenem que acostumen a ser decisions de cicle o claustre)
4.1. Organitzem entrevistes amb escriptors, personatges interessants
4.2. Anem a sentir exposicions de projectes o temes treballats a altres classes o altres escoles
4.3. Afavorim el contacte interclasses: explicació de contes, teatre...
4.4. Disposem d'un mitjà de comunicació regular: ràdio escolar, tallers d'audiovisuals, revista escolar...
4.5. Oferim als alumnes els mecanismes per participar en la regulació i ordenació de les relacions escolars: assemblea de classe, delegats...
4.6. Les activitats que fem tenen un propòsit, una finalitat o un destinatari
4.7. Acostumem a comprovar amb els alumnes si s'ha complert el propòsit

5. Considero la llengua oral com a objecte d'aprenentatge?
5.1. Ensenyo continguts específics de l'oral des de les altres matèries
5.2. Aprofito diferents ocasions per ampliar el lèxic i les expressions dels alumnes
5.3. Preparo sessions que afavoreixin l'adquisició sistemàtica i progressiva dels sabers lingüístics: <ul style="list-style-type: none"> 5.3.1. Treballo amb els alumnes les variables del text oral: adequació al context i als destinataris, coherència, cohesió i ús de connectors... 5.3.2. Mostro i treballo amb els alumnes les característiques internes dels diferents gèneres discursius 5.3.3. Ofereixo referents (visuals, murals...) a la classe que recullin tot allò que es va aprenent sobre com millorar
5.4. Preparo sessions de reflexió de l'ús de l'oral: Analitzem conjuntament les produccions enregistrades dels propis nens i fem propostes de millora (adequació, cohesió, gest, mirada..)
5.5. Proposo activitats d'impostació de veu, posturals, corporals, gestuals, d'ús de la mirada... com a eines indispensables de suport al text oral
5.6. Tot allò que avaluo del llenguatge oral dels alumnes ha estat prèviament treballat a classe

6. Què valoro principalment del llenguatge oral dels alumnes?
6.1. En referència a la participació: <ul style="list-style-type: none"> 6.1.1. La freqüència de participació en les converses i debats 6.1.2. La capacitat de mantenir una escolta activa 6.1.3. Saber respectar el torn de paraules 6.1.4. La correcta intervenció per negociar i resoldre conflictes
6.2. En relació a la competència sócio-lingüística: <ul style="list-style-type: none"> 6.2.1. L'habilitat d'adequar-se a diferents contextos 6.2.2. La capacitat de raonar de forma personal les idees 6.2.3. L'ús adequat de la cortesia 6.2.4. Saber canalitzar correctament les demandes
6.3. En relació a la competència discursiva: <ul style="list-style-type: none"> 6.3.1. L'habilitat de exposar idees de forma coherent 6.3.2. Saber distingir les idees rellevants de les secundàries 6.3.3. L'ús de connectors que afavoreixin la cohesió del text
6.4. En relació a la competència lingüística: <ul style="list-style-type: none"> 6.4.1. El domini d'un vocabulari extens 6.4.2. L'ús dels coneixements gramaticals: temps verbals...
6.5. En referència a la competència estratègica <ul style="list-style-type: none"> 6.5.1. El domini postural i l'acompanyament del gest 6.5.2. Saber dirigir la mirada a tots els que escolten 6.5.3. Saber moderar la veu 6.5.4. Saber solventar impassos o entrebancs

13.2.2. Fitxes d'enregistraments analitzats: organització d'un arxiu

Els documents obtinguts en l'àmbit escolar, constitueixen una de les fonts més privilegiades sobre l'ús de la llengua. Així, en aquest apartat, faig un recull de fitxes que poden constar en el fons documental de l'escola i que han de servir per observar, exemplificar, modelar o analitzar el tractament de l'oral a l'aula.

Quan un claustre de mestres està disposat a obrir les aules, a deixar-se observar i acceptar la crítica constructiva, podem parlar d'un claustre madur, de mestres oberts a justificar les seves intencions i a incorporar possibles modificacions. Aprofitar les gravacions per analitzar-les en cicle o en claustre pot ser un bon suport a la formació del professorat.

Donat que l'oral és molt efímer i costa d'avaluar, disposar d'enregistraments ajuda a objectivar les observacions i permet comparar el propi grup al llarg de diferents moments de l'escolaritat i entre un grup i un altre en circumstàncies similars. Són un bon suport per a l'observació dels comportaments dels grups i de cada un dels alumnes en relació al grup.

I, finalment, són un instrument insubstituïble d'autoavaluació i reflexió per part dels alumnes. Els serveix per construir un esperit més crític respecte a les seves actuacions i nivells de parla i també els serveix com a modelament, sobretot quan veuen vídeos d'alumnes més grans.

Títol: Construïm una notícia

Data de gravació: desembre 2002

Tècnica: Enregistrament en vídeo, acompanyat de transcripció i d'anàlisi

Origen del document: 4t curs de l'Escola Pau Vila

Propòsits de la gravació:

Analitzar com la mestra organitza una sessió de conversa a fi de contruir col·lectivament una notícia.

El propòsit compartit amb els alumnes és el d'informar a un amic que viu a Anglaterra sobre la catàstrofe del Prestige que ha afectat les costes gallegues.

Tipus de text:

Es tracta d'una conversa col·lectiva en la que els alumnes van afegint i organitzant els coneixements de tots a fi d'oferir el màxim d'informació.

Un cop la informació està recollida, s'organitza entorn les qüestions que ajuden a formular un article periodístic: Com? Quan? On? Per què? Conseqüències...

Breu descripció de la situació:

És un grup format per 24 nens i nenes. No és una activitat habitual d'aula, ja que la mestra tutora està malalta i ha entrat a substituir-la una mestra de suport. Un alumne de pràctiques és qui fa l'enregistrament.

Possibilitats d'ús: (curs, blocs de continguts...)

Al ser una gravació que va acompanyada de la transcripció i està analitzada des de diferents punts de vista, serveix, fonamentalment per analitzar la intervenció de la mestra: com gestiona l'aula i el desenvolupament de la conversa al mateix temps.

Títol: La sexualitat

Data de gravació: gener 2003

Tècnica: Enregistrament en vídeo, acompanyat de transcripció i anàlisi fet pels alumnes i per les mestres que comparteixen aula

Origen del document: 6è curs de l'Escola Pau Vila

Propòsits de la gravació:

És una primera gravació d'una seqüència sobre l'exposició oral. El grup que exposa presenta un apartat del tema de la sexualitat a la resta de la classe.

La intenció és després passar el vídeo i poder analitzar com han fet l'exposició i quines coses es poden millorar en una de propera.

Tipus de text:

És l'exposició d'un text expositiu que respon a un guió elaborat pels alumnes sense que hagi hagut molta intervenció per part de la mestra.

Breu descripció de la situació:

És un grup de tres nens i una nena que han hagut d'organitzar la informació per fer una xerrada als companys, seguit d'un torn de preguntes que ells responen.

Possibilitats d'ús:

El més interessant d'aquest vídeo és l'anàlisi que en fan els alumnes posteriorment al visionat a fi de fer propostes de millora de cara a properes exposicions

Títol: L'astronomia

Data de gravació: març 2003

Tècnica: Enregistrament en vídeo, acompanyat de transcripció i anàlisi fet pels alumnes

Origen del document: 6è curs de l'Escola Pau Vila

Propòsits de la gravació:

És la segona gravació de la seqüència sobre l'exposició oral. El grup que exposa presenta un apartat del tema de l'astronomia a la resta de la classe.

La intenció és després passar el vídeo i poder analitzar com han fet l'exposició i si han incorporat els elements de millora proposats en el primer visionat

Tipus de text:

És l'exposició d'un text expositiu. Aquí els elements de suport augmenten respecte a l'anterior i els alumnes són més conscients de les variables que intervénen per a resultar més efectius.

Breu descripció de la situació:

És un grup de tres nenes i dos nens que han hagut de posar en joc habilitats comunicatives per a la millora de l'exposició oral. Saben que aquest cop el públic estarà atent al contingut i a les estratègies comunicatives que utilitzen.

Possibilitats d'ús:

És interessant per fer una comparació entre la primera exposició i la segona

Títol: Expliquem contes: La Caputxeta

Data de gravació: abril 2003

Tècnica: Enregistrament en vídeo, acompanyat de transcripció i anàlisi fet pels alumnes

Origen del document: 5è curs de l'Escola Pau Vila

Propòsits de la gravació:

La mestra fa la proposta d'explicar contes als petits de l'escola a fi que els alumnes de 5è tinguin més coneixements sobre l'adequació al públic i més elements sobre com captar l'escolta dels altres i com afavorir la pròpia.

Tipus de text:

És l'exposició d'un text narratiu, un conte, explicat en present i en diferit amb dos escenaris alhora.

Breu descripció de la situació:

És un grup de dos nens (titelles) i una nena (narradora) que expliquen el conte als nens i nenes de P-4

Possibilitats d'ús:

És interessant veure com amb poc temps organitzen un teatret i una explicació que resulta emocionant pels petits. També es pot destacar les estratègies que van utilitzant per captar l'atenció dels altres i com els fan intervenir.

Títol: Construïm una maqueta

Data de gravació: març 2003

Tècnica: Enregistrament en vídeo, acompanyat de transcripció

Origen del document: 2n curs de l'Escola Pau Vila

Propòsits de la gravació:

El propòsit és la de poder observar amb deteniment com el llenguatge que acompanya a l'acció de construir en volum una maqueta, format per interrogacions, dubtes, respostes, aclariments... conformen una conversa que afavoreix la cooperació per a un projecte col·lectiu.

Tipus de text:

Conversacional. Però caldria ressaltar les estratègies de qüestionament de la mestra.

Breu descripció de la situació:

Un grupet d'alumnes de segon, amb l'ajuda de la mestra, estan construint en volum una maqueta de la muntanya de Montserrat. L'activitat és molt complexa ja que han de posar en joc molts coneixements i habilitats alhora.

Possibilitats d'ús:

És un bon exemple de com gestionar una classe de manera diversificada i al mateix temps com s'utilitzen el llenguatge per comparar, dubtar, aclarir, interrogar, reformular i acceptar.

13.3. Mostres de tractament de l'oral en situacions diferents

En primer lloc, he d'esmentar l'interès que ha despertat el tema en la majoria de docents que comparteixen el criteri que pel treball de l'oral disposem de pocs elements de reflexió i anàlisi, tot i ser el canal més utilitzat. Per tant, durant el procés d'elaboració del treball he anat trobant mestres molt receptius als propòsits i objectius del projecte.

Això em fa pensar que el treball realitzat pot ser un punt de partida per altres col·lectius docents que considerin que volen revisar el tractament de l'oral a l'escola. Els mestres tenim poques oportunitats de veure altres mestres en acció i, en canvi, sabem que per "saber fer" millor és interessant poder visualitzar i conèixer altres pràctiques docents.

El treball consta d'una part teòrica, on es fa una breu introducció a qüestions a tenir presents alhora de treballar el llenguatge oral, i una part pràctica que permet desglossar més els gèneres de l'oral, les varietats de tipus de text i en diferents situacions. He intentat que els dos blocs estiguessin connectats amb coherència, és a dir, que la part pràctica desenvolupés les consideracions teòriques del primer bloc i, alhora, que la part teòrica s'exemplifiqués amb fragments i seqüències recollides de la pràctica. I aquesta crec que hauria de ser la dimensió de treball dels equips de docents: fer créixer la pràctica amb intencions i arguments avalats per estudis teòrics.

El que m'ha sorprès i ha resultat engrescador ha estat el veure les ganes de participar dels infants, d'oferir-se voluntaris per col·laborar, així com l'interès amb la que rebien el retorn de les observacions fetes pels adults (evidentment amb tacte i suavitat). Això ens hauria de poder animar a encetar amb els alumnes seqüències d'aprenentatge de les que ells en formen part molt activa. He pogut descobrir les capacitats metalingüístiques de les que disposen els nens i nenes i de com agraeixen poder posar en joc aquests coneixements. Contràriament al que preveia, les sessions no se'ls han fet llargues i participen apassionadament. Els resulta gratificant poder identificar les seves habilitats, els seus encerts i, alhora, els punts més febles, tot buscant remei en el model dels experts o dels companys. Podríem dir que del procés en resulta una avaluació formativa tant pels alumnes com pels mestres implicats.

També resulta bastant il·lustratiu de com determinades formes de gestió de l'aula afavoreixen el diàleg i la construcció del coneixement. Són models de gestió que incorporen els interessos dels nens, que admeten la diversitat i que, en conjunt, respiren un gran respecte a les opinions de tots. Són situacions en les que no hi ha gaire por a l'error i, per tant, els nens i nenes es poden mostrar més espontanis (el que no vol dir que davant d'un públic o de l'observació implacable de la càmera, no es distorsioni part de l'espontaneïtat).

Sobre aquesta base vull concloure que, amb més coneixements per part del mestre sobre el funcionament de la llengua i propiciant contextos i situacions d'aula rics que afavoreixin la interacció entre els alumnes i entre aquests i el mestre, es poden desenvolupar les habilitats i competències comunicatives que han anat apareixent al llarg del treball, habilitats que són imprescindibles de treballar al llarg de l'ensenyament obligatori.

BIBLIOGRAFIA

- ALCÁNTARA, J.A. *Educar la autoestima*. Grupo Editorial CEAC, 2001.
- CALSAMIGLIA, H. ; TUSÓN, A. *Las cosas del decir*. Ed. Ariel, 1999.
- CASTINCAUD, F. *L'enseignement de l'oral* . Les Cahiers Pedagogiques nº 400. Janvier 2002.
- CAZDEN, Courtney B. (1988) *“El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”* Editorial Paidós (1991)
- CYRULNIK, Boris. *Los patitos feos. La resiliència...* Ed. Gedisa.2002.
- DELVAL, J. *Descubrir el pensamiento de los niños*. Ed. Paidós. 2001
- DE PUIG, I. i SÀTIRO, A., *Jugar a pensar*. Ed. Eumo-Octaedro. 2000
- DUCKWORTH, Eleanor. (1987) *Cómo tener ideas maravillosas*. Aprendizaje Visor. 1988
- FRÉAL, V. *Une démarche errante*. Cahiers pédagogiques. Nº 400. 2002.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Ed. Kairós. 1995.
- GÓMEZ BRUGUERA, J. *Les emocions i el llenguatge a l'aula*. Ed. Eumo.2002.
- HALTÉ, J.F. *Oser l'oral*. Cahiers pédagogiques. Nº 400. 2002.
- HEINEMANN, Peter. (1976) *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Ed. Herder .1979
- LAPARRA, Marceline. *Parler: variation et apprentissage*. Les Cahiers Pedagogiques nº 400. Janvier 2002.
- LE CUNFF, C. Et JOURDAIN, P. Groupe Oral-Créteil. *Enseigner l'oral a l'école Primaire*. Ed. Hachette Éducation. 1999.
- LYNCH, Enrique. *La lección de Sheherezade*. 1987. Ed. Anagrama.
- MARQUEZ, Conxita. *La comunicació multimodal en l'ensenyament del cicle de l'aigua*.Tesi doctoral. Bellaterra 2001.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Editorial Paidós, 1995.
- MERCER,Neil. (2000) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Ed. Paidós.
- MORERA, M. *Expressió oral*. Quadern 54, Edicions UOC
- NONNON, E. *L'apprentissage des conduites de questionnement*. REPÈRES Nº 17 / 1998.
- NONNON,E. *L'enseignement de l'oral et les interaccions verbales en classe*. Revue française de Pedagogie, nº 129. 1999.

- NUSSBAUM, Luci. *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua*. Usos orales. Signos 2. Enero-Marzo 1991.
- PALOU, Juli. *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com primera llengua a l'escola: les activitats d'expressió oral a l'etapa de primària*. Tesis doctoral 2002.
- PALOU, Juli. *La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil*. Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 17. 1996.
- POMAR, M. *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Ed. OCTAEDRO-EUB, 2001.
- PORTILLO VIDIELLA, M.Cinta. *La lengua oral en las asambleas*. Aula nº 65.
- RUIZ BIKANDI, Uri. *El diálogo y la conversación en la educación primaria*. Aula nº 65.
- SCHNEWLY, B. et DOLZ J. *Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. Repères, nº 27. 1997.
- SERRANO, Sebastià. *Comprendre la comunicació*. Edicions Proa, 1999.
- SERRANO, Sebastià. *El regal de la comunicació*. 2003. Ed. ARA.
- SHAPIRO, Lawrence E. *La inteligencia emocional de los niños* (1997). Ediciones B Argentina, 2001.
- TOUGH, J. (1979) *Lenguaje, conversación y educación*. Ed. Aprendizaje Visor (1989)
- VIGOTSKI, L.S. *Pensament i llenguatge*. Eumo Editorial / Diputació de Barcelona (1988)
- VION, R. ET AUTRES. *Outils linguistiques pour l'analyse des discours et des émotions*. *Revue française de Psychiatrie et Psychologie Médicale*. 2001. Tome V. Nº 49.
- ZAHND, G i de PIETRO, J.F. *Ensenyar les tècniques de l'exposició oral*. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Núm 12. Abril 1997.
- ZAHND, G. *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs*. Repères, nº 17. 1998.

AGRAÏMENTS

Cal dir que per realitzar aquest treball he necessitat del suport i la intervenció de moltes persones. És més, no només respon a un any de reflexió sinó que és el resultat de molts anys de compartir colze a colze el fer de mestra amb molts companys i companyes que aquí no podré esmentar perquè són molts, tot i que molt significatius per a mi.

Vull agrair especialment el suport que m'ha ofert en Juli Palou dedicant bona part del seu temps. M'ha anat ajudant a trobar camins de sortida i a centrar-me de manera més analítica quan em dispersava per aquest món ric i complex de la comunicació. M'ha encoratjat mostrant la seva confiança durant tot el procés de treball, ajudant-me a ressaltar i a aprofundir en els aspectes o iniciatives més novedosos o més interessants.

A la Carme Ripoll li he d'agrair que pensés sovint en el meu treball com si també fos tasca seva, proporcionant-me articles, compartint pensaments i ajudant-me a organitzar les idees. També m'ha ajudat a saber trobar la comicitat a situacions que a mi em resultaven dramàtiques.

Als companys i companyes de l'escola Pau Vila d'Esparreguera els hi dec gran part d'aquest treball, sempre m'han permès l'entrada a les aules i enregistrar situacions de conversa i d'aprenentatge. S'han mostrat sempre oberts i confiats a treballar conjuntament. És amb ells amb qui he après que la construcció del coneixement només té sentit si és compartida. Gràcies a ells, la Lluïsa, la Mia, la Roser, la Joana, la Concepció, l'Iñaki, la Maria, l'Eli, la Núria, la Carme, l'Enric, la Sarai, l'Olga, i amb ells, he anat descobrint i mantenint les claus per fer de la nostra professió una aventura arriscada i rica.

Per descomptat, que no hauria pogut dur a terme el treball sense la col·laboració, disponibilitat, alegria i entusiasme dels nens i nenes que no han dubtat de mostrar sincerament el que saben i el que volen aprendre.

Als companys de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Marga, el Carles, l'Albert, els he d'agrair que m'ajudessin a elaborar el projecte que va fer possible la llicència, a més del suport material i moral que sempre m'han ofert.

També he d'agrair als membres del grup de Treball de Llengua de l'ICE de l'Autònoma les seves reflexions en veu alta i la implicació a l'hora d'analitzar alguna seqüència. A la Roser i a la Conxita, especialment, per permetre'm compartir les seves aules a l'escola Nostra Llar de Sabadell i a Coll Baix de St. Joan de Vilatorrada.

La meva família, els de casa, m'han donat un suport incondicional, ajudant-me a fer transcripcions i correccions. M'han aguantat els neguits i s'han resignat al tecleig de l'ordinador ben entrada la nit.

I, finalment, vull agrair al Departament d'Ensenyament que m'hagi concedit aquest any de llicència. Per a mi ha representat l'oportunitat de poder mirar l'escola amb uns altres ulls i de disposar d'un temps preciós per a la formació personal.

ANNEXOS

Transcripció nº 1: Hem convertit l'aula en un espai de muntanya

Classe 5è

Escola Pau Vila

Març 2003

Tema: Explicació sobre com s'ha fet el muntatge de classe

Nº alumnes: 24 nens i nenes

Per diferenciar les dues mestres ho indicaré així (M) mestre tutora i (ME) mestra externa.

ME- Algú em pot explicar el què ha passat en aquesta classe?

(molts aixequen la mà)

M- vosaltres mateixos aneu afegint el que es deixi el company I I perquè jo he entrat en aquesta classe i veig que està tota forrada com si fos roca, amb aquests cossos aquí penjats I Andrea I comences a explicar què és el que fareu per la festa?

Andrea- La nostra classe va dels esports d'aventura I escalada i ràfting I llavors les parets les hem forrat totes amb paper d'embalar I perquè fos l'escalada I vem penjar aquests ninots que estan fets de paper de diari per dintre, llavors els hem fet a casa I la paret serà l'escalada I llavors per aquí al terra ferem un riu amb la cascada aquella que es veu allà I per on passaran les canoes de ràfting I I llavors per aquí posarem els palés aquests I I llavors farem un camí perquè entrin els pares I i aquestes dues portes estaran obertes per a què puguin passar els pares i vagin cap a l'altra classe I I i al cel hi penjarem núvols i coses que farem penjats amb el fil de pescar.

Javi- i també farem I I estem fent caixes I aquestes caixes que hem fet amb paper d'embalar/ I les hem embolicat com si fossin pedres i després les pintarem de negre amb unes quantes pinzellades i seran com pedres al mig del riu.

ME- va: I I tú vols afegir coses Carles (fa estona que té la mà aixecada)

Carles- sí I que I en que al terra ficarem paper blau d'aquest perquè sigui també aigua, on ficarem els palés perquè puguin caminar i hi tirarem I no sé I peixos I pedres d'aquestes que hem fet allà.. I ocells I els ocells els penjarem del sostre.

ME- Ahà

Rosa- que en el riu que passarà per aquí posarem una barca I bueno (inaudible) persones i llavors farem pos que passin pel riu.

ME- ahà I escolteu i com ho va decidir I això/? I com va decidir que faríeu tot això?

Rubén- a vots

ME- com?

Rubén- vam agafar la pissarra i després vam votar I cadascú anava dient idees

M- ajà

Rubén- llavors I després la que menys ens agradava i la que més ens agradava anaven fent vots i quan quedaven dos només es podria votar una vegada

ME- i quines van ser les últimes dues idees I entre quines va estar dubtant?

Rubén- no me'n recordo I em sembla que era una de ficar taules al mig i fer com una muntanya com una maqueta d'una muntanya i l'altre aquesta (inaudible)

ME- que és la de convertir la classe en una cova I en una muntanya

Killian- que quan vem votar hi havia alguns que volien fer una maqueta en miniatura i uns altres que volien fer-la gran

ME- va guanyar el gran?

Rubén- no, ho vem fer per minoria

ME- per minoria o per majoria?

Rubén- ho vam fer per minoria

M- allò sí que ho vam fer per minoria/ per respectar-la a vegades.

ME- clar

M- perquè no sempre guanyi la majoria <...> David

David- que també a fora estem fent uns arbres amb una mitja i hem ficat paper de diari per dintre i ho estem pintant per al passadís.

M- i què representa?

David- com:: I un parc natural d'aquests...

ME- Un parc natural

X- un bosc

Pau- també estem fent a cada taula un esqui= no tres esquiroles i dos rat-penats per posar-los a fora al passadís i els pintarem aquesta tarda I no? (mirant la mestra) sí i quedaran molt bé I molt bonics I amb cola els hem "pegat"

ME- Ah

Albert- A fora al pasadís també hem fet grèvol I són com.. I és aquelles fulles que es pengen als arbres de Nadal I amb com unes cireretes molt petites vermelles I

Ana- hem fet un arbust de grèvol al passadís

ME- ara I després m'ho tornaré a mirar tot eh? I I Ferran

Ferran- que aquest tema el vam treure perquè a la mestra li agraden molt els esports d'aventura I llavors vem votar els esports i vem triar escalada i ràfting

ME- o sigui que ho vas fer per la mestra?

M - a mi sola m' agradava?

XXX- no a tota la classe

ME- a tota la classe I però com que la vostra mestra a més a més és experta I oi I en esports de muntanya? Vosal=

Killian- =jo el meu pare sempre em porta a fer excursions

ME- ahà

X- sí I perquè a mi m'agrada molt la muntanya

ME- a tu t'agrada la muntanya? que bé

X abans no m'agradava tant però ara m'ha agradat més

ME- ara ja t'ha agradat més

X- jo abans m'agradava la muntanya i em meu pare em va portar a un hípica i ara sempre vaig a muntar a cavall per la muntanya

ME- ah I i fas excursions de ruta?

X- sí

ME- agafeu camins i aneu muntanya amunt I molt bé I I escolteu I què creieu que pensaran els pares quan entrin a aquesta classe?

Marta- Bueno I lo primer que suposo que pensaran és que està molt bé perquè pensaran en el treball que ens ha costat fer-ho.

M- Ahà

Jose- perquè això porta molt de treball i bueno I suposo que els hi agradrà

ME- i tu que hi dius Karen?

Karen- jo crec que els hi agradarà molt I també per la festa que faran i tot lo que estem fent a la classe i ha costat molt i I no sé:: l'esforç que ens ha costat tot\

ME- clar I què és el que més heu après fent això?

Ferran- Treballar en grup

ME- tu treballar en grup I I estaríeu d'acord amb el Ferran?

XXX- sí / sí

ME- i què vol dir treballar en grup Ferran? Com..=

Ferran-=que tothom col·labora i que en veritat no vol dir que tothom faci lo mateix I per exemple algú fa la paret i la pinta I algú f les fulles que hi ha a fora, algú...

ME- havíeu de prendre molts acords?

Ferran- sí

ME- i de vegades costa prendre acords en grup?

XXX- sí/sí

ME- sí? perquè I quin estil d'acord? Tu te'n recordes ara d'algun acord I que digui::s I això ens va costar de posar en comú?

Ferran- no sé (somrient)

(la Karen aixeca la mà)

ME- tu Karen sí qu te'n recordes d'algun acord que us costés de prendre tots junts?

Karen- no sé

ME- què anaves a dir tu?

Karen- jo volia dir que l'esforç...

ME- què? l'esforç?

Karen- sí l'esforç de fer les coses i esforçar-nos per alguna cosa que ens agrada i que ens ha agradat fer i que ens agrada que als altres "li" agradi i que ens esforcem perquè quedin bé les coses

ME- Ahà i molt bé i què més? Hi ha alguna altra cosa que dieu mm això i amb aquest treball ho hem après molt

Rubén- bueno i mm i més o menys a fer una mica més de manualitats

ME- ah i val

Rubén- també perquè hem estat pintant i mm! arrugant el paper i tot i no sé i per fer les pedres i quan hi ha dues i quan són planes per sota i llavors és més fícil perquè (inaudible)

ME- o sigui que heu treballat moltíssim i això que dius i les manualitats amb le mans i amb tot el cos i no i gairebé? <...> què més?

Olga- bueno jo com ha dit el Ferran de treballar en grup i sí i perquè jo abans em costava més treballar en grup i ara pos ja sé què és això

ME- i després d'haver fet això i creus que et servirà per treballar en grup en altre situacions?

Olga- sí

ME- per exemple?

Olga- no sé i mm

ME- què creus que has après d'aquí per treballar després amb un equip i per projectes?

Olga- pues això de treballar en grup perquè de vegades també ho pots fer tot tu i de vegades també deixes que facin una mica els altres perquè per exemple quan fas quadernet el fas tot tu i tu i també una mica...

ME- bé i estaríeu d'acord que treballar en grup vol dir que no tot ho fas tu sinó que hi ha coses que les han de fer els demés i també?

XXX- sí

ME- i quina altra cosa i quina altra cosa seria important/ de treballar en grup?

Rubén- jo i eh i treballar en grup em costa bastant eh i sobretot quan fem projectes perquè sóc molt egoïsta i i...

M- sí?

Rubén- i si hi ha algú més "pues" em costa

M- i què més del treball en grup?

Blanca- jo crec que treballar és també saber escoltar les propostes dels demés i que sàpiguen escoltar les teves i no només fer tot lo que tu vols sinó també escoltar les propostes dels demés i no només fer lo que tu vols

M- algú ha descobert que de vegades escoltant els demés surten idees més bones que si ho haguessis fet tu sol?

XXX- sí//sí

ME- sí?

X- perquè n'hi ha moltes més

ME- primer que n'hi ha moltes més i val i després que de vegades dius i ai! havent pensat tots i amb el treball de tots surten coses molt millors que no pas si ho hagués fet tot sol i això us passa?

XXX- sí

ME- clar jo ara veig aquesta classe i dic una persona sola no sé si ho hagués pogut fe tot això i eh que no?

XXX- no // no

Y- hi ha vegades que amb le idees dels altres pot sortir molt millor que havent-ho pensat tu sola

ME- ahà

L- i no surt millor, no surt tant bé i i gràcies a tots els de la classe ens ha quedat tot així

ME- molt bé i doncs nois i moltíssimes gràcies per les explicacions eh? el dia de la festa vindré a gravar-ho amb tota la classe muntada.

En aquesta conversa hi ha poques preguntes per part de la mestra, però sembla que té l'objectiu que valorin l'esforç de treballar en grup i de saber posar les idees en comú. De fet, amb les aportacions de tots va creixent la idea del que és treballar en grup i l'esforç de superar moments de desànim. Pràcticament no hi ha arguments perquè en una conversa acumulativa cada interlocutor va completant les aportacions de l'altre afegint informació pròpia. Amb l'ampliació d'informació i les noves aportacions que es van oferint, entre tots construeixen un significat al treball realitzat conjuntament. N'hi ha que repeteixen el que ha dit l'altre perquè? li sembla més clarificador el com ho explica ell (recordar de preguntar-ho quan la tornin a visualitzar)

N'hi ha que volen continuar amb una idea que ha quedat enrera i per enllaçar-la saben dir: "com ha dit el Ferran..."

Com funciona l'escolta? S'escolten. Intenten aprofundir més en la informació de l'altre i, si no, saben especificar que inicien un nou tema (Karen)

Hauria d'afegir una conversa realitzada entre un grupet petit de nens per veure com avancen en el diàleg tot sols

Transcripció nº 2: Busquem el Cavall Bernat

Classe 2n

Escola Pau Vila

Març 2003

Tema: Busquem informació sobre el Cavall Bernat en el llibre "Els camins de Montserrat"

Nº alumnes: cinc nens dels quals tres són els que participen fins al final. Els altres dos s'impliquen i desimpliquen, fins que un d'ells marxa definitivament.

Joni- Estem buscant el lla l el Cavall Bernat

Joan- ja l'hem trobat

Joni- sí l però a veure si és tan gran

Joni- Sant Jeroni!

(tots miren i llegeixen)

M – (des del fons de la classe) busqueu les coves del Salnitre també

(tots posen mans a l'obra)

Raúl - al començament

Joan- a l'índex! (el Joni intenta prendre-li el llibre) no l al l'índex l a l'índex l a l'índex (reté el llibre amb força) ne::n/ a l'índex l aquí ell sabrà on diu l posa on està l índex l índex l índex l l (la mà del Joni atura les pàgines a mig índex) no aquí no comença!

Òscar- mira l funicular de Sant Joan l a la 44

Joan- no l espera l no l espera que aquí no comença (referint-se a l'índex)

Joni- "joer" xaval l aquí::

Joan- no l espera l que aquí no comença

X- aquí

Joan- ei l ja podem trobar el Pla de les Bruixes (referint-se a l'índex)

Joni- no l no el Pla de les Bruixes no/

Joan- per què?

Joni – perquè no

Raúl- (mirant en Joni) per què no?

(en Joni ni contesta ni se'l mira)

Joan- tornem al Cavall Bernat tio l que ja l'hem trobat

Àlex – a veure l a veure?

(sembla que estan tots d'acord i tornen a la fotografia on hi ha el Cavall Bernat. (Es tornen a despistar de l'objectiu i van fullejant altres fotografies de pics que coneixen). (Al cap d'una bona estona, decideixen tornar a l'índex)

(van llegint l'índex, comencen a llegir des del començament, des de la A)

Raúl- Mira aquí (senyalant l'índex) cent tres

Joan- cent tres! I quarata-cinc I quaranta-nou I cinquanta- nou I noranta-nou I cent tres i cent-vuit I I doncs vaig a la cent vuit I ja

Joni- corre I corre

Joan- Cent tres (i obre la pàgina en una panoràmica de Montserrat on estan senyalats els pics i altres accidents geogràfics)

Joni- sí I aquí

Joan- (mirant els noms de la fotografia) això no és

Joni i Raúl- (es miren i es posen a riure)

Joan- (revisant el número de la pàgina) és que era la cent trenta!

Transcripció nº 3: T'ajudo a corregir

Classe 4t

Escola Pau Vila

Gener 2003

Nº alumnes : un nen i una nena

La mestra revisa amb dos nens, l'Eli i el Miguel, una pàgina de càlcul on hi ha un exercici que s'ha de resoldre mitjançant el producte de les xifres. La paraula *producte* no havia sortit mai anteriorment i els alumnes l'anomenen *multiplicació*. Aquest terme provoca moltes confusions i cada nen i nena busca estratègies per resoldre-ho.

M- A veure\ I mira\ I abans\ I en el Tirso /I li ha passat que s'havia equivocat/ en un:: quadre I i m'ha dit que tu / l'havies ajudat\ (mirant el Miguel)

Eli- Ah! Sí I sí I en aquest /

M- aquest

Eli- Aquest I jo ara el tinc fet

Miguel- que jo l'havia ajudat?/

M- sí I el de la pàgina 23

Miguel- una mica I una mica I

Eli- Jo ja l'he fet

<...>

Eli- sí I jo ahir / ho vaig fer / I ens va dir el Joan/ que era multiplicant \

M- I tú com ho saps això? (dirigint-se al Miguel)

Miguel- perquè m'ho va dir la meva mare\

M- a::ra\

Eli- és que el Joan / em va dir I és multiplicant / i no em sortia

Miguel- jo també I jo també ho feia sumant I I i sumant I dividint / I I

M- i a mi saps què m'estranya?/ que ningú / I a la classe / I hagi preguntat què era el producte \

Eli- és que jo no I I no ho vaig fer a...=

Miguel- =és que jo ja ho sabia \

M- vale I i no se't va acudir que a lo millor/ els altres no ho sabien\

Miguel- no

Després la mestra els dóna indicacions per a que es quedin tots dos i que el Miguel ajudi a l'Eli a corregir un exercici que no queda clar que l'hagi fet bé.

Quan tenen un exercici mal resold la mestra el fa un puntet al costat i ells al repassar-ho saben quins exercicis han de tornar a revisar.

En aquesta seqüència , el Miguel que ho té bé ho ha d'explicar a l'Eli. Ella és pensa que té una part ben feta però no sap com funciona el procés lògic per a resoldre la resta autònomament; no sap on falla.

Eli- abans ho tenia ple de puntets (errors)\ I I però / I ho vaig corregir amb el Joan / i ho tenia tot bé\ I menys aquesta I menys aquesta / i aquesta (senyalant l'exercici)

Miguel- però si no l'has fet!

Eli- sí que l'he fet

Miguel- no (amb cara de molt amoïnada perquè veu que l'Eli no té idea de com s'ha de resoldre) així no es fa

Eli- jo ho vaig fer així / el Joan també ho té així! /

Miguel- tu mira't això (senyalant la mostra que exemplifica) quantes peces hi ha aquí? una I dos I tres I quatre (fins a vuit, marcant amb el llapis cada una d'elles a fi de no descomptar-se) són vuit I no?

Eli- sí <...>

Miguel- doncs (inaudible) (escriu en un full la divisió $240 : 8$)

Eli- aiiii!

M- per què li fas fer aquesta divisió?

Miguel- aquí hi ha un...= vuit peces d'aquestes i llavors mm:: aquí té que donar 240 (senyalant la suma del total de les rajoles) i tenim que averiguar I I què dona cada quadret d'aquests\ I cada triangle \

M- m:: cada triangle

Miguel i ara per això fem:: m:: 240 I dividit entre 8 /

Eli- (que ja l'ha feta) =però clar com que la tabla del 8 / no n'hi ha / enganxo 2 / a la tabla del vuit / (inaudible) el zero zero i per zer

Miguel- vale <...> ara ho comproves <...> per vuit /

Eli - vint-i-quatre \ ara el sumo /

Miguel- Què sumes?

M- Què passa I Eli?

Eli- (inaudible)

M- Què ha passat amb aquesta divisió Eli?

Eli- que m'ha sortit malamanet

M- t'ha sortit malamanet?/ però em sembla que per molt poquet I eh?

Miguel- (ell tampoc no sap què passa amb la divisió i per què no li dona igual que abans, està desconcertat) vint-i-quatre I espe::ra't em:: (torna a mostrar-li la divisió) vuit per arribar a vint-i-quatre?

M-això ja ho havies fet abans oi Eli?

Eli- sí (es continua quedant encallada)

M- però això ja ho havies fet abans eh? I Eli? només que t'has quedat a mitges.

(tots dos riuen, només que el Miguel una mica irònic) (...)

Miguel- vale quant t'emportes?

Eli-

M- i ara què passa Eli?

Miguel- (remuga insegur) i ara baixes el zero

M- Explica-li bé Miguel

Miguel- és que:: em sembla que m'equivoco I però aquí surt zero

M- et sembla que t'equivoques? I I baixes el zero I I i ara què passa?

Miguel- tres per quatre tres per vuit I vint-i-quatre

M- a quant hi cap?

Miguel- m'emporto zero (mirant la mestra)

M- el:: residu és zero I no? el podem repartir entre vuit? el podem repartir entre vuit? <...>si no el podem repartir entre vuit / I en el quocient/ I també tindrem un zero\

Miguel- (inaudible) el que::

M- encara no és residu / fins que no l'haguem repartit \ I I i com que no ho hem repartit / I però que I què passa? que zero zero no es pot repartir entre vuit I i ara què passa?

(es queden col·lapsats i llavors la mestra deixa la càmera i els explica el funcionament de la divisió quan la centena del dividend és zero i no es pot dividir per la xifra del divisor. Ells el que no recorden és que al quocient s'ha de posar un zero)

Miguel – (ja recuperat) aquesta peça | mira | imaginem /
(l continua fent entendre la lògica de l'exercici)

Transcripció nº 4: Com ens veuen els altres i com ens veiem nosaltres

Classe 3r

Escola Pau Vila

Novembre 2002

Tema: ens veiem com som a través d'un dibuix

Nº alumnes: 12 nens i nenes

La mestra de tercer, en el taller de **pensem tot xerrant** fa una proposta que resulta molt interessant.

Han estat fent exercicis dramatitzant i expressant amb el cos diferents actituds i estats d'ànim: tristos, alegres, enfadants, contents, enrabiats, despistats...

Seguidament els reparteix un full dividit per una línia. Mentre en una banda diu; "com em veig jo per dins" a l'altre diu "com em veuen els altres per dins".

En Joan pregunta: - com si em tallés per la meitat i que hi veuria per dins?

M:- No és ben bé això. Sense partir-te, com creus que sents per dins. De quin sentiment creus que s'omple el teu cos. Però hi poso una condició el dibuix només es pot fer en un sol color, i a més no ens ho pensarem gaire, serà tot bastant ràpid. No oblideu, també, de posar a sota el dibuix la paraula o frase que faci referència al sentiment dibuixat.

Anna- I si se'n ténen molts alhora?

M- El sentiment més freqüent.

Sense més interrupcions tots agafen el full, van a buscar un seient i busquen un color de la safata. No s'ho pensen gaire. En conjunt són bastant directes.

En Pau se s'acosta un moment a la mestra i diu: - És que jo sóc molt feliç, com ho dibuixo?

M- No sé, potser pots buscar algun objecte que representi la felicitat. Entens què vol dir que ho representi?

Pau- Sí, per exemple si dibuixo un gos que remena la cua, sabem que està molt content.

M- Sí, per exemple.

Tots s'hi posen. La mestra no deixa més de deu minuts. Quan tots han acabat, entreguen el dibuix a la mestra i s'asseuen en rotllana.

La mestra va agafant cada un dels dibuixos i, sense saber qui és l'autor, tots han d'anar dient coses que els suggereix el dibuix i quins sentiments els provoca.

Ensenya un altre dibuix, tot tapant amb el palmell la paraula escrita. El dibuix està fet en groc sobre blanc, el que fa que pràcticament no es distingeixi res.

Eli- Es que no es veu res.

Joan R. – És feliç

M – Per què?

Joan R- perquè ho fa amb el groc.

M- I el groc és color d'alegria?

JR- Sí, perquè és clar, és el color del sol i el sol és alegre.

Marta- Sí, perquè quan surt el sol no plou i podem anar a jugar al parc.

Després ensenya el dibuix del Joan. És un dibuix tot verd que representa un nen dins d'una casa. La mestra tapa la paraula que en aquest cas diu "estic en una casa".

Maria- És tot verd, i el verd s'assembla al blau i el blau és alegre, o sigui que pot ser que estigui alegre.

Enric- La casa es veu molt tancada i fa por

X –Està trist perquè no pot sortir.

Joni- El verd és color bo. És el de les bones notes mentre que el vermell és el de no deixar passar.

Carla- Potser a aquest nen li agrada sortir a passejar i està trist perquè està dins de casa.

Joan C- Estic trist perquè estic dins de casa, tancat, castigat.

M- Només trist o sents més coses?

Joan C- Si, trist, perquè estic a la part dels darrers de la casa (suposem que als trasters)

Pol- Es que no només s'ha de sentir trist. També s'ha de sentir tancat.

M- Engabiat?

Joan C- Si

M- I per què et castiguen?

Joan C- No ho sé i no pregunto perquè si ho pregunto em castiguen el doble i sempre em castiguen. (ara se'l veu una mica neguítós)

La mestra no continua. Fa de manera que tots els dibuixos siguin tractats amb la mateixa naturalitat i sense entretenir-s'hi gaire. Només admet més temps quan l'autor fa matisacions a les intervencions dels altres.

Ara treu un dibuix ben fet i tot ell pintat de blau:

Pol- Un color pot ser trist per a alguns i alegre per a uns altres.

Molts nens assenteixen donant-li la raó

Joni- Pot ser blau i has pegat a algú.

Transcripció nº 5: Fem les tapes de l'àlbum

Classe 4t

Escola Pau Vila

Març 2003

Nº alumnes: 25 nens i nenes

Conversa de la mestra de 4t amb la classe per muntar l'ou de Pasqua de la portada de l'àlbum

Han fet, en una quartilla, uns entramats molt vistosos amb ceres i que serviran de base per a l'ou de Pasqua.

Ja han acabat i en els cinc minuts que queden després d'haver recollit la classe, la mestra els fa seure a terra, prop de la pissarra on hi ha dibuixat el procés que seguiran per realitzar la tapa de l'àlbum. Els indica en quin moment del procés estan i els proposa que portin per l'endemà una plantilla de l'ou que servirà de model per a tots.

M- per demà diemecres/ intentar\ buscar\ una forma/ que un cop partida\ en l que us sembla en quatre ratlles de partició?

Narcís- és que ja hem dit quatre ratlles

Adriana- no! l hem dit tres ratlles i quatre espais (es com està dibuixat a la pissarra)

M- hem dit quatre ratlles l sí senyor l però està malament respecte al dibuix l el dibuix només en té tres l l farem quatre ratlles (torna a la pissarra a fi de refer l'ou i afegeix una partició més) una l dues l tres l quatre l i ens quedarien tres l no l cinc espais l l ai l que malament queda l no?

XXX- sí // ho::me...

Tirso- sembla com si hagués sortit ja un pollet i la closca...

M- (tornant a ajustar més les mides, de manera més proporcionada) és que l'ou és molt gran \ i quan més particions fem l millor

(En Tirso i en Joan xerren entre ells)

M- Tirso l estem molt cansats l oi que sí?

Tirso- sí (i continua movent el cap afirmativament) hem dibuixat un full i després aixecar-nos/ i fer un altre i...

M- ah! (riu) clar! Perquè heu repetit moltes vegades la feina i oi que sí? resulta que ens hem engrescat pintant i pintant.../ i a veure i qui es veu en cor de fer una forma i que transformada i es transformi en un ou i ben/ maco

(alguns comencen a aixecar la mà)

Ricard- jo vull dir una cosa i els que van a esports no ho poden fer i jo el que faria és=

M- =que els d'esports no ho poden fer? i si comencen els esports d'aquí a una hora/ i tenen una hora preciosa i la preciosa hora de la forma!

Edgar- sí i sí

M- és l'hora/ ideal per fer la forma i perquè estic amb quatre companys/ i provo/ i em surt

Edgar- si surten a les sis trenta els queda bastant per (inaudible)

M- bé i tant se val jo faré la meua i demà/ i qui no en tingui jo li deixaré la meua i però m'hauria agrada::t comparar amb les vostres i m'hauria agradat que ho hagués provat el Joan i el Tirso:: ... (estan tornant a parlar entre ells però la mestra quan diu els seus noms fa con si no s'adonés) i qui creu segur segur/ que ho podrà fer? que diu jo sí i crec que em puc arriscar i em sortirà (aixequen la mà uns deus i nenes) .. el Cristian i tu també Edgar i molt bé Tirso i la... i penseu que ho heu de fer en un paper d'aquest tamany i perquè el paper que heu pintat té aquest tamany

Tirso- però jo no tinc paper de dibuix

M- no cal que sigui paper de dibuix pot ser tranquil·lament paper normal i doblegat

Tirso- és que jo només tinc la llibreta i fulls no en tinc

M- doncs en pots agafar un d'aquí (amb certa impaciència)

Tirso- ah!

M- val? i Sara/ tu també

Sara- el que passa és que jo si el faig i el faré directe

M- sí:: a veure i tots farem la forma de l'ou i però hi ha un problema Sara i hem de veure que si jo faig un ou així (i amb les mans fa una forma d'ou allargat) quan el retalli i el separi per les sanefes/ i em quedarà la forma d'una columna

Sara- no::/ i el faré "gordet" i després l'aniré (inaudible però amb les mans arrodoneix una forma més estreta per dalt)

M- ah! d'acord i digues Inés

Inés- no i que jo el puc fer i però les sanefes no i solament el que és l'ou

M- però també haurem de fer les sanefes perquè quan retallis (per les línies travesseres) vegis si et queda de la forma d'un ou i m'explico o no? i no pots dir i aquest serà l'ou/ que exactament voldria no! i ho has de provar

Transcripció nº 6: A què juguem al pati?

Classe 3r

Escola Pau Vila

Novembre 2003

Nº alumnes: 24 nens i nenes

Petita prèvia a l'assemblea de classe

En Tirso i la Maria, que són els delegats de classe, demanen una estona per poder parlar del tema que han tractat a delegats. Com que el tema corre pressa no pot esperar a l'assemblea ja que encara falten tres dies dies.

Els dos nens exposen un petit problema que es genera al pati perquè sembla ser que no totes les classes ténen clar quan han d'utilitzar les pistes per jugar a futbol i quan han de jugar a jocs alternatius.

Tirso- Perquè tots sabeu que a nosaltres ens toca jugar a futbol els dijous...

(S'aixequen veus)

R- No, a nosaltres ens toca dimarts

Grups de nens- No, dijous!

Altres veus- No, dimarts.

(Els delegats dubten)

Inés- Per què no consultem a una altra classe per veure quin és el dia que ens toca?

(Així ho fan. Se'n va un missatger i torna dient que els toca dijous.

En Tirso i la Maria recuperen els papers).

Maria- Doncs ara que ja sabem que el dia de pistes és dijous, us llegirem el llistat de jocs que hem pensat en la trobada de delegats per jugar al pati de terra: A matar, a saltar corda...

X- No sé com ho heu decidit.. hi ha jocs que no surten. Per exemple el Cavall Fort.

(els delegats se'l miren, dubten i... continuen)

Maria- Encara no hem acabat: a saltar, al mocador, al llop, a "l'escondite"..

Laura- Jo no sé com es pot jugar a "l'escondite" a les pistes...

Edgar- És clar, com no poseu amagatalls... (amb ironia)

Alguns riuen i altres ho aprofiten per dir la seva sense mantenir torns. Alguns comencen a interrompre reclamant que també volen jugar al Cavall Fort.

Mestra_ Jo no entenc res. Tothom parla alhora i m'he perdut. Tú, Miguel, saps què diuen?

(el Miguel fa estona que se'l veu distret, resseguint la taula amb el dit)

Miguel- No, com que parlen tots alhora...

Mestra- Doncs, si ho veus igual que jo, també ho podríes dir tu. No cal que esperis que sigui jo la que ho digui.

La mestra ara s'adreça a la classe i els diu:- Em sembla que ens perdut una mica. Anavem a resoldre un tema molt concret i ara ja no sabem on som. Per què ens han demanat una estoneta els delegats?

Tirso i Maria- Perquè hem de recordar els jocs.

Mestra- Quins jocs?

Tirso- Els que jugarem els dimarts a les pistes.

Mestra- I quin és el problema?

Maria- Que també volen jugar al Cavall Fort i aquest no el vam decidir a la reunió de delegats.

Mestra- Doncs això ja ho parlarem a l'assemblea de classe. Ara podeu penjar el llistat de jocs de manera que tots se'l puguin anar llegint i si algú vol fer aportacions noves ja ho farà a l'assemblea. D'acord?

El to de la mestra ja no dóna lloc a dubtes: els temps s'ha acabat i han de passar a començar la classe.

Transcripció nº 7: Com fem un salt?

Classe 3r

Escola Nostra Llar

Maig 2003

Tema: Conversa sobre "Com fem un salt?"

Nº de nens: 13

M -Com organitzem la classe per parlar junts i que se'ns vegin bé les cares?

Miquel- mira i fiquem-se tots així/ (col·loca la cadira paral·lela a la taula mirant a la pissarra) i quan volguem parlar ens aixequem perquè se'ns veiés\ I I però (mirant la càmera) no aniria molt bé

M- bé I tant per tant potser millor asseguts\ no? i tu què diries? (mirant l'Eli)

Eli- tots en una mateixa taula\

M- i la Mireia què hi diu?

Mireia- el mateix

M- que l'Eli?

Mireia- (fa que sí amb el cap)

M- i la Sònia?

Sònia- asseguts en una mateixa taula (com diu la Sònia) però així (i col·loca la cadira com ho ha fet anteriorment n Miquel)

M- hi cabem? (compta els nens i els seients) aiii I per un!

X- passem una cadira allà/

M- i si ens quedem entre aquestes dues?

XXX- (callen i es miren poc convençuts)

M- I si l'Albert es gira/... i la Mireia es posa allà/ potser.. o com?

(a mida que va veient el poc convenciment de les cares dels nens va dubtant més del que va dient)

XXX- millor aquí// sí I aquí

M- doncs tots aquí! I va <...>

CONVERSA SOBRE COM FEM UN SALT

M- avui farem una conversa I ara us explicaré de què anirà\ I e:: us enrecordeu quan fèiem d'investigadors?

XXX- sí

M- què volia dir fer d'investigador? a veure Miquel

Miquel- Me'n recordo I bueno I que a segon o a primer que:: em I la mestra ens deia que trobéssim informació pels llibres I de coses i intentàvem de buscar I informació\

M- i l'Albert I què li sembla?

Albert- que:: per exemple jo ara dic\ algú ha tret les piles al rellotge\ i llavors:: I si volem saber qui és/ I d'això se'n diu investigar

M-és clar I investigar i buscar unes pistes\ i la Marta?

Marta- és com si estés treballant una persona\ llavors busquem informació I estem investigant\ I sobre aquella persona

M- i abans d'investigar I què us sembla què hem de fer primer\ I us enrecordeu? Mercè

Mercè- em sembla I no me'n recordo gaire bé I I buscar material per tots

M- ah! buscar material per tots com diu la Mercè (senyala l'Anna)

Anna- informació per tots com diu la Mercè I i portàvem coses de casa I que I ens podien servir/

M- molt bé! molt bé! veig que us enrecordeu I I doncs avui farem una mena d'investigació a partir/ d'una pregunta que us faré\ I I jo us deixaré anar la pregunta/ i vosaltres un momentet/ I pensareu amb la resposta\

X- entre tots?

M- cadascú ell I i després n'anirem parlant\ I I llavors I cadascú que vagi dient el que li sembli\ I recordant que igual diem una cosa i ara una altra/ a lo millor es repeteix/ o no/ eh? o algú afegeix una cosa nova../

Miquel- si un li diu I no té que tenir por de repetir-ho I no?

M- home! això ja ho sabeu! però si un repeteix tota l'estona/ no avançariem I comencem! I què passa o què fem qun saltem\ I no I no I encara no aixequem la mà I què passa o què fem quan saltem?

<...>

a veure I començarà la Sònia

Sònia. jo crec que quan saltem/ és com si I em:: és distanciat la terra I però com la terra ens atrau/ torna a baixar\

M- això és el que et sembla I i en el Marc què li sembla?

Marc- a mi em sembla que la força de la terra ens xucla I bueno I ens aixeca i després ens torna a baixar\=

Pep- =perquè hi ha gravetat I si saltem llavors (inaudible) amb la gravetat ens podem estar allà més d'un minut saltant i...

X- si *no* hi ha gravetat

Pep- això I si no hi ha gravetat

M- ah! si *no* hi ha gravetat I val I aviam la Laia què vol dir?
Laia- (inaudible) però és que no I no I no ho dic perquè::
M- digues el que tu creguis I què tens pensat d'explicar?
Laia- no:: I no:: és que no té res a veure
M- bueno I és igual si no té res a veure/ a lo millor afegim algun cosa nova
Laia- perquè ens divertim
M- perquè és divertit/ I bueno:: és una altra cosa/ i l'Arnau què vol dir?
Arnau- que nosaltres quan saltem tornem a caure I perquè com la terra és grossa i rodona I quan més grossa és més gravetat té i com més petita/ menys i clar I com que el món és bastant gran/ nosaltres saltem i llavors tornem a caure I i encara que ens donem impuls ajupits/ com que és un planeta tan gran et quedés enganxat a terra I no pots aixecar ni=
Miquel- =no té punt de comparació una persona amb la Terra
M- un moment! (atura la sessió una estona a causa d' interrupció externa)
<...>
a veure! a veure! e:: fixem-nos que\ I és una llàstima que ens hagin interromput en un moment molt I important\ I qui és capaç/ I de resumir el que hem dit\ I què hem dit fins ara?
Sònia- que:: de tot?
M- sí I de les coses que hem dit
Sònia- que ho hem fet perquè ens agrada
Miquel- de vegades perquè ens espantem
X- però això no és molt sovint I no t'espantes gaire
M- (escriu a la pissarra tot repetint en veu alta) ho fem per-què ens agra-da/ i què passa\ què havíem dit què passava I Mercè?
Mercè- que e:: llavors ja que com que no hi ha gravetat::/
M- perquè *no* n'hi havia?
Mercè- ai! perquè n'hi havia
M- llavors\ per la força de la gravetat tornàvem a baixar I no? (escriu) per la força de I gravetat/ I I baixem I I molt bé I alguna altra cosa que sigui diferent i no hàgim dit? la Mireia!
Mireia- jo vull dir que ens I ens enlairem/ però després per la força de la gravetat/ baixem
M- molt bé I alguna cosa/ que sigui més diferent que la de la força de la gravetat?
Miquel- si es pot/ que hi ha moltes coses per saltar I bueno! pots:: I com ho explicaria I pots saltar perquè estàs jugant I pots saltar perquè estàs espantat/ pots saltar per moltes coses\ I pots saltar d'alegria..
M- (a la pissarra) pots saltar/ per moltes coses\
Marc- això ho tindriem que fer lo últim I no?
M- ah! després en tot cas ordenarem\ alguna cosa/ també diferent de les que hàgim ...
penseu en la pregunta que he fet inicialment.
Rosa- torna-la a repetir
M- què pasa I què fem quan saltem? Marta tu dius que ho tens diferent?
Marta- jo dic I que quan saltem/ abans de saltar ens donem impuls amb les cames amunt I i llavors amb el nostre pes/ tornem a baixar\ cap avall\
M- a veure I us sembla això que ha dit la:: Marta I on aniria/ d'aquests tres llocs I això que ens ha dit la Marta I podríem lligar-ho amb alguna d'aquestes coses?
Miquel- amb el del mig
M- (girada a la pissarra) amb el del mig o eh? i aquí que:: que hi podríem afegir?
X.- per el nostre pes
M- ens donem impuls? (escriu) <...> alguna cosa diferent? a veure I la Mercè i l'Arnau\
Mercè- quan saltem/ volem I perquè no ens toquen els peus a terra
M- quan saltem volem I què passa? volem\ on us sembla que hauríem de posar-ho això\ us sembla que això\ com molt bé diu el Marc I aniria al final de tot?
X- sí I perquè serveix per moltes coses
M- eh? sí això I aniria al final
X – o el primer
M- ah! o el primer I podria anar al final o primer <...> aquí en ha dit la Mercè I I no I a qui hem sentit? l'Arnau ha sigut I què els hi has dit Arnau?

Arnau- una cosa:: és que tu aquí/ has dit aquí per què saltem? i nosaltres no saltem per la força de la gravetat\ és una cosa que ens passa/ que creiem que és la força de la gravetat però no saltem *expressament* perquè ens atraigui la terra\

M- i has has sentit la Marta que ens ha dit?

Arnau-sí l que saltem per l que tornem a caure pel per el pes però per exemple una cosa que tingui molt poc pes/ torna a caure\

M- encara que tingui poc pes torna a caure\ torna a caure?

Arnau- sí l perquè continua tenint pes

M- continua/ tenint pes\ però ella ens ha dit\ abans tu també l'havies dit\ aquesta paraula que ella ens ha dit\ quina paraula ens ha dit la Marta?

XXX- impuls

M- o sigui què passa quan saltem? què passa?

XXX- ens donem impuls

M- bé l passen dues coses\ primer de tot /l donem impuls/ l i després què passa?

XXX- tornem a caure // caiem a terra // caure

M- molt bé l no hi ha cap més cosa que us sembli que passa quan saltem/

Sònia- jo crec que passa quan saltem/ l la gravetat de la Terra és com si ens xuclés/ però com:: com:: ha dit la Marta com:: no toquem de peus a terra l és com si ens separéssim

M- com si voléssim algú ha dit l no? on ho podríem posar com si voléssim? on us sembla que ho podríem posar?

Miquel- a perquè ens agrada

M- a perquè ens agrada? l o que:: però diu la Mercè l no l la Sònia ha dit que era com si voléssim

X- per saltar/ perquè puguis saltar/

M- per poder l tenir l impuls i/ saltar\ a veure alguna altra cosa que no s'hagi dit/ l tu no has dit resMarc/ i tu en saps molt/ que diries tu?

(la mestra s'acosta al nen i l'agafa carinyosament per la barbeta)

Marc- igual ja ho han dit l però quan saltem/ el terra/ saltem i baixem l com un imant\

M- com un imant\ l val l bé això també seria una mica com hem dit fins ara\ la gravetat com un imant\

.....

M- alguna cosa diferent? tornem a repassar la pregunta? l què passa quan saltem? què fem? l si us sembla que ja ho hem dit tot../

Mercè- digue-ho tu

M- no l jo no (expolsa amb les mans) a veure l hi ha una cosa que sí voldria que concretéssiu una mica\ heu parlat de seguida molt l molt molt/ de la gravetat/ l i també hem parlat bastant/ de l'impuls

Sònia- el que passa és que l és uns instants només

M- alguna cosa diferent Mireia?

Mireia- però e:: m:: a mi em passa l que jo sempre quan estic a punt de saltar agafo aire\

M- ah! apuntem-ho l eh? diu la Mireia/ que/ =s'agafa aire\ <...>=

Miquel- =com un globus=

M- molt bé l alguna cosa/ Gisela?

Gisela- com diu la Mireia has d'inflar com un globus perquè vagi cap a dalt

Arnau- (inaudible)

M- o sigui l agafes aire per quan t'infles=

Miquel- =si quan../

M- Miquel l Miquel! aviam/ o sigui què hi apunto aquí? l agafes aire perquè puguis..?

XXX- perquè puguis saltar\

M- perquè puguis agafar impuls/

XXX- sí // sí

M- (la mestra repeteix i escriu a la pissarra) agafes aire l per agafar l impuls/ l l no queda bé l queda tot repetit (esborra un tros) què hi podríem posar? agafes aire per..?

Sònia- per el nas

Mireia- que vull dir que::\ quan salto/ em trobo diferent de quan estic a terra\ caminant

M- una/ sensació\ I com vols dir?

Mireia- una sensació:: I diferent

M- quan saltes tens una sensació diferent (escriu) I què més?

<...>

M- ara sí que podríem explicar/ I Mercè vols deixar això?/ I la gravetat\ perquè veig que tots sembla que sabem molt bé el que és la gravetat però no sé si tots sabem el mateix I I cadascú pot dir si esteu d'acord o si no esteu d'acord I I a veure Arnau

Arnau- jo crec que la gravetat/ I és I és una força/ que tenen tots els planetes\ tots tots tots els planetes\ i quan més grans són/ ja ho he dit abans I més atracció tenen i quan més petits són menys gravetat tenen

M- m:: estem d'acord amb el que acaba de dir l'Arnau?

.....