

Aspectes gestuals

- a) Fenòmens no simultanis amb elements verbals (breu descripció del fenomen)
- b) Fenòmens simultanis amb elements verbals (fenomen i text simultani)

Regularitzacions, comentaris i fragments conflictius

- a) Elements no normatius: es manté el lèxic i la morfosintaxi del parlant
- b) Fragments inintel·ligibles:

Mots (aproximadament un signe per síl·laba): x / xx / xxx /

Fragments superiors a un mot: xxx (durada en segons)

4.3. Categories d'anàlisi de les estratègies reguladores de la densitat informativa en les explicacions orals a classe. Exemplificacions

Al capítol segon, dedicat a l'estudi de les característiques de les explicacions orals a classe, hem exposat els recursos i les estratègies que contribueixen a la seva eficàcia pedagògica. Ens hem centrat en els que permeten regular el grau de densitat informativa, ja que, tal com hem argumentat anteriorment, aquest gènere discursiu oral sol provenir de textos escrits que es caracteritzen per una alta densitat semàntica. Recordem que el pas del text escrit a l'oral requereix un procés complex perquè en l'oralització hi intervé, a banda de la memòria de l'emissor per retenir i per organitzar el contingut del discurs en el moment de la producció, l'adaptació del discurs als paràmetres del context i al procés de recepció que segueixen els oients.

L'ús d'estratègies comunicatives en les explicacions orals a classe depèn de la capacitat del professor de representar-se la tasca d'explicar i de prendre les decisions oportunes sobre com actuar en el moment de la producció. Per això mateix, com dèiem anteriorment, la noció d'estratègia implica l'existència, més o menys intencional, d'un moviment de reflexió o de la possibilitat d'activar la reflexió per millorar l'eficàcia comunicativa.

Hem considerat que una de les estratègies comunicatives que tenen un alt rendiment és l'ús de la repetició. La intenció "didàctica" del professor és el que justifica el nostre interès per la relació que s'estableix entre les diverses funcions que pot realitzar la repetició i pels efectes semàntics que se'n desprenen. Gràcies a la repetició, la forma es multiplica i el significat pot augmentar en qualitat, efectes que adquireixen un interès especial en les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge.

Tot i reconeixent la plurifuncionalitat de les estratègies comunicatives, hem establert per a la nostra anàlisi unes categories, centrades sobretot en les diverses formes de repetició, amb la intenció que siguin operatives, estables i limitades en el nombre. Aquesta limitació demana que, per a cada categoria general, se n'estableixin unes altres d'integrades per aquells elements que s'hi relacionen d'una manera més evident. Les hem delimitades a partir de marques lingüístiques o prosòdiques i del contingut proposicional.

La base de la nostra categorització parteix dels diferents tipus d'autorepeticions proposades per Norrick (1987). N'hem fet una adaptació, ja que considerem que algunes categories de les heterorepeticions es poden classificar dins de les autorepeticions. El tenor del corpus analitzat és no interactiu però les explicacions orals "monològiques" que fa el professor a classe tenen únicament l'aparença de no interactives perquè, com hem vist, aquest subgènere conté un grau de dialogisme proporcional a la competència de l'emissor en aquesta situació comunicativa. Per aquesta raó, hem considerat algunes categories de les heterorepeticions de Norrick com a autorepeticions i hem optat per distingir entre:

- a) les repeticions basades en la producció del discurs, més pròximes a les autorepeticions.
- b) les estratègies explicatives basades en la recepció/interacció, més pròximes a les heterorepeticions.

a) Les primeres, les repeticions en la producció, són les "centrades en un mateix", és a dir, són les autorepeticions que fa l'emissor de forma poc controlada, per inseguretat o per tensió, i que li serveixen per resoldre problemes o lapsus en el moment de la producció. Les hem classificat en tres blocs: les repeticions aleatòries, les reparadores i les redundants. Totes tres sorgeixen per compensar, de manera més o menys eficaç, la manca de domini sobre els aspectes lingüísticodiscursius i sobre la situació comunicativa durant la producció oral.

Aquesta seria la cara negativa de la repetició. Es tracta de formes que contribueixen a rebaixar o a disminuir la densitat informativa del discurs oral, però que, a diferència de les altres, no aporten cap operació significativa sobre la primera ocurrència.

b) El segon tipus de repetició es basa en el caràcter interactiu de les explicacions orals a classe. Es tracta d'estratègies estretament relacionades amb la repetició que adquireixen unes funcions primordialment interactives, com ara emfasitzar una idea, aclarir una informació o guiar els receptors al llarg del fil conductor del tema. És a dir, són el resultat de la previsió sobre els coneixements que es pressuposen en el destinatari i sobre el seu procés de recepció.

A continuació, exemplificarem aquestes categories amb els discursos orals planificats que l'estudiant que hem triat per a l'estudi produeix al llarg de la seqüència didàctica sobre l'explicació oral d'un tema acadèmic.

4.3.1. Les repeticions en les explicacions orals a classe basades en la producció

L'emissor fa aquest tipus de repeticions, en la producció del discurs, bàsicament per resoldre'n la continuïtat. Poden adquirir diverses formes. En primer lloc, poden ser repeticions arbitràries o aleatòries, en la mesura que l'emissor exerceix un mínim control intencional sobre el discurs. En segon lloc, poden ser repeticions reparatives, si l'emissor s'adona immediatament que ha de corregir o ha de revisar una expressió perquè la que ha utilitzat és errònia o poc precisa. I, en tercer lloc, aquest tipus de repeticions poden ser redundants, si són clarament innecessàries, és a dir, si les fa l'emissor per manca de control sobre el contingut proposicional del discurs o sobre la producció lingüística. Aquest seria, com dèiem, l'aspecte negatiu de la repetició. En aquest cas, la repetició es fa insulsa i ineficaç, i s'associa a l'avorriment i a la manca d'idees.

Malgrat la ineficàcia d'aquests tipus de repeticions des del punt de vista de la recepció del discurs, s'ha de reconèixer que, des de l'òptica de la producció, qualsevol repetició té l'avantatge d'alentir la progressió temàtica del discurs, la qual cosa beneficia l'emissor perquè li permet guanyar temps per gestionar-lo, per reorganitzar la informació que vol transmetre i per triar les peces lèxiques més adients. Dit amb altres paraules, la relativa automaticitat de la repetició facilita la producció lingüística perquè suposa menys desgast, menys esforç que la producció immediata d'informació nova.

4.3.1.1. Repeticions aleatòries o arbitràries

En aquest tipus de formes, que generalment són repetitives, no es dona cap operació significativa sobre la primera ocurrència. Apareix per superar una interrupció, per evitar una pausa o un silenci, per assegurar la continuïtat del discurs oral i no fer vacil·lar la comunicació. Formen part d'aquesta categoria les repeticions immediates de morfemes, d'inicis de sintagmes o de paraules, així com els mots que s'utilitzen com a falques:

a) la reiterada i excessiva apel·lació a l'interlocutor⁴⁹ per constatar que se segueix el fil del discurs: "entesos/d'acord? eh? oi?";

⁴⁹ Aquestes formes també es podrien relacionar amb un tipus de la repetició interactiva o de recepció.

b) les referències contínues a l'intent d'expressar-se per part de qui parla: "vull dir, és a dir, diguéssim, no sé si m'explico..."

c) la immediatesa de la producció lingüística i el seu resultat fa que en determinades situacions, el discurs s'ompli de falsos inicis o de mots crossa, mentre no s'acaba d'organitzar el que es vol expressar: "bé, bueno, doncs, mm..., ah, que... etc."

Per exemple:

(1)[...] i és un fet *que a vegades: ah: provoca ah: que: molta gent es pensa que* Colom va anar a Amèrica/. (DAO/1)⁵⁰.

En aquest fragment(1) "que a vegades... ah provoca ah... que molta gent es pensa que... que" del primer discurs oral de l'estudiant s'observen falques i truncaments en el fil conductor de la idea que es vol transmetre. Trobem aquest exemple al començament de la primera intervenció de l'estudiant que analitzem. En aquest tipus de repetició es percep tensió i inseguretat durant la producció del discurs oral.

(2)[...] l'estàndard periodístic es fa servir *bàsicament* en notícia:s:/. cròniques/. crítiques/. *bàsicament* en el:-- es troben *bàsicament* en en tres llocs (DAO/4)

En aquest casos, l'allargament dels sons de "notície:s: en el:." i la utilització reiterada d'adverbis com ara "bàsicament", que funciona com a mot crossa, també pot contribuir a donar temps a l'estudiant que s'està expressant per processar la informació que pretén comunicar a continuació.

4.3.1.2. Repeticions reparadores

Aquest és el tipus de repetició en la qual un parlant comença a transmetre una idea i l'expressió amb què ho fa no és prou satisfactòria. Els parlants reaccionen de maneres diverses davant d'aquesta situació i, com en la categoria anterior, solen experimentar tensió o inseguretat, especialment si la situació no és gaire relaxada. Això provoca repeticions del mateix punt i revisions parcials fins a trobar una expressió més adequada.

⁵⁰ Recordem que DAO/1: discurs acadèmic oral inicial/discurs previ; DAO/2: discurs acadèmic oral segon/presentació de l'estructura del tema; DAO/3: discurs acadèmic oral tercer/oralització d'un escrit; DAO/4: discurs acadèmic oral quart/discurs acadèmic final.

Per exemple,

(3) [...] estic segura que:: molts de: vosaltres ja sabeu que l'any 92\, a part de que que es van celebrar les olimpíades a Barcelona/... també se celebrava el cinquè aniversari de: ai/. el cinquè centenari del descobriment d'Amèrica\...
(DAO/1)

En aquest exemple (3) la repetició de l'Eulàlia és fruit d'un error en la producció, però com que se n'adona, immediatament el revisa. L'estudiant utilitza, tot seguit, una estratègia autocorrectiva⁵¹.

4.3.1.3. Repeticions redundants

En el transcurs d'una explicació oral es pot donar un ús excessiu de la reiteració. En l'exemple de l'estudiant que s'analitza es pot observar que, potser per manca d'idees rellevants, quan qui parla expressa una idea que li sembla una bona tesi general, s'hi abona i reitera aquesta idea de diverses formes, una i altra vegada, fins al punt que fa encallar l'estructura del discurs, la progressió temàtica no avança i el conjunt del discurs es fa excessivament redundant i feixuc.

(4)[...] molta gent es pensa que Colom va anar a Amèrica/. i lliguen això/. amb [el fet] que va descobrir Amèrica i en realitat no és així\.. ah:: no és així perquè:: ell va trobar aquestes terres/. i: no::-- no es-- i realment no es pensava que que havia arribat a unes terres noves sinó que havia arribat a Les Índies\.. [...] llavors clar\, el que es va trobar ell van ser unes altres terres\, i va pensar que havia arribat a la Índia però on realment havia arribat era a: un a un continent que ningú havia descobert fins aleshores:\.. [...] llavors es això\, que molta gent es pensa que: lli- lliguen el nom de Cristòfol Colom amb el descobriment d'Amèrica/. quan realment ell va morir sense saber que allò era un continent nou\, allò eren unes terres que per a ell eren Les Índies pensava que era un país on ja molts havien arribat abans\, i bé:\, i mira:\, fins aquí:.... només volia aclarar això\.
(DAO/1)

Així, l'exemple (4) il·lustra una forma de repetició redundant: "Colom es pensava que havia arribat a les Índies". Sembla que l'estudiant no controli prou

⁵¹ Un altre exemple d'estratègia autocorrectiva de l'Eulàlia és la que va acompanyada d'una dixi exofòrica gestual:

E: [...] Espanya gaudia de molta riquesa/. y:: i:: on els mercaders-- i i:--... [es tapa la cara parcialment amb el full] molts mercaders anaven en aquestes terres per: buscar-hi espècies/. i: y:: ah: ah: objectes de luxe\... (DAO/1)

En aquest cas, abans d'autocorregir-se, l'estudiant fa una pausa i el gest de tapar-se la cara amb el full. Aquest cas seria un altre exemple de repetició reparativa.

aquesta mateixa idea que repeteix diverses vegades, gairebé amb les mateixes paraules.

De fet, aquest tipus de repetició cavalca entre la producció i la recepció, perquè, com a fruit de la manca de control durant la producció, apareix la tendència a insistir en una mateixa idea central o secundària a fi d'assegurar-ne la comprensió. És, doncs, el cas de la repetició redundant i ineficaç, poc o gens útil des de la perspectiva dels receptors.

Hem vist, doncs, les repeticions que es basen en formes que utilitza l'emissor, de manera automàtica o poc intencional per resoldre entrebancs o lapsus en la producció oral. A continuació, analitzarem les que se centren en el procés de recepció del discurs i que, per tant, considerem que tenen la funció de facilitar la comunicabilitat de les explicacions orals.

4.3.2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa del discurs oral basades en la recepció/interacció

Aquests tipus d'estratègies comunicatives basades en la recepció i la interacció tenen com objectiu facilitar la tasca de comprensió dels conceptes i les idees i guiar el fil conductor del discurs. És a dir, l'emissor se situa en la perspectiva dels receptors i utilitza, d'una forma més o menys intencional, diferents tipus d'estratègies comunicatives per garantir, en la mesura del possible, que la informació que considera "nova" sigui clara i entenedora per als destinataris. Per tant, considerem que aquests tipus de repeticions i de formes d'insistència poden ser intencionals i significatives.

Així, doncs, la naturalesa d'aquestes estratègies comunicatives és facilitar la receptivitat perquè el discurs que en resulta és menys dens semànticament: es comunica progressivament la informació nova i un cert grau de redundància permet al receptor de rebre i comprendre informació a la mateixa velocitat elocutiva que l'emissor l'emet. Com hem dit en el primer apartat, l'emissor també se'n beneficia perquè disposa de més temps per recordar, triar i organitzar la informació que vol transmetre en funció de les hipòtesis que fa sobre les característiques del receptor i del context. I, partint d'aquestes hipòtesis, l'emissor pren decisions amb la finalitat d'establir una interdependència comunicativa entre emissor i receptors. Aquesta interdependència és especialment rellevant en la situació d'ús oral que estudiem, un context en el qual la negociació de significats entre els participants és un element clau de l'eficàcia pedagògica.

4.3.2.1. Estratègia d'emfasització

Les estratègies explicatives que hem situat en aquesta categoria consisteixen a insistir en algun aspecte de l'explicació oral a través de diverses vies: des de duplicar la paraula que expressa una idea per atorgar-li més importància o bé pronunciar aquesta paraula amb un èmfasi expressiu més marcat, fins a valorar explícitament el grau d'importància d'una idea. Aquesta insistència actua com a focus, com si fos un *zoom* que ajuda a centrar l'atenció dels receptors. Evidentment, en aquest tipus d'estratègia hi entra en joc la intenció comunicativa de l'emissor. És a dir, qui parla accentua una part de la seva expressió per tal de prevenir l'aparició d'un problema de comunicació, a causa, per exemple, de la complexitat d'un terme, o bé utilitza aquestes estratègies per donar a entendre la importància que té un determinat enunciat per al sentit general del discurs o simplement per alentir la velocitat elocutiva.

Així, doncs, la intenció d'aquest tipus d'estratègies és contribuir a centrar punts rellevants de l'explicació i, alhora, alentir-ne la densitat informativa. Atorguem, doncs, a aquestes estratègies la funció de "marcar" l'explicació oral, d'intensificar elements de la cadena fònica per donar a entendre als receptors que tenen un valor especial.

a) Repetició idèntica: repetició immediata d'ítems lexicals, de sintagmes o de frases

La repetició idèntica es refereix a la repetició literal de mots o de segments: es "tornen a dir" les mateixes paraules expressades en un model rítmicament idèntic o semblant. La repetició idèntica⁵² (*geminatio* o *epanalepsis*, "repetició") consisteix en la duplicació (geminació) d'una expressió, que es repeteix a l'inici, al mig o al final d'un segment textual. Es caracteritza perquè les repeticions es produeixen "en contacte", és a dir, són contigües. Per exemple:

(5) [...] aleshores la ruta que feia era seguint la costa d'Àfrica fins a l'Índia\.
i Colom el que: va: pensar és que: va pensar que: com que perdien *molt molt* de
temps\, agafar una altra ruta seguint tot el mar\.
(DAO/1)

⁵² De fet, la repetició idèntica és un recurs molt arrelat en l'ús col·loquial de la llengua. En l'explicació de contes als infants, per exemple, és molt habitual augmentar la intensitat del significat de les paraules a través de la repeticó (per exemple: *i caminava i caminava*; o bé *era molt i molt ric*).

En aquest exemple, la repetició de *molt* té una voluntat emfasitzadora perquè la forma creix en quantitat i, al mateix temps, el significat també augmenta en intensitat.

En l'exemple següent s'observa el cas d'una repetició del final d'un segment textual :

(6)[...] llavors [és] clar_ . el que es va trobar ell van ser unes altres terres\ . va pensar que *havia arribat* a l'Índia però on realment *havia arribat* era a: un a un continent que ningú havia descobert fins aleshores:\ .
(DAO/1)

En aquest exemple es pot comprovar com la repetició literal *havia arribat* serveix per accentuar el contrast entre els fets que l'estudiant explica.

b) Marcadors d'importància

Aquesta subcategoria no la considerem directament vinculada a la repetició, però, en canvi, forma part de les estratègies comunicatives reguladores de la densitat informativa perquè el seu ús permet al·largar temàticament el discurs oral i, alhora, ajuda a mantenir l'atenció dels receptors. L'hem denominada "marcador d'importància" perquè fa la funció de remarcar termes o idees del discurs o de valorar-los explícitament. La integren dues estratègies: l'èmfasi expressiu i els marcadors explícits de la importància del contingut temàtic.

L'èmfasi expressiu

L'èmfasi expressiu s'entén com l'augment de la intensitat articulatòria d'una paraula o d'una frase. Considerem que és una estratègia comunicativa en la mesura que expressa l'actitud de l'emissor en relació amb la informació verbal i que permet orientar la jerarquització de les idees. És a dir, aquesta regulació de la veu a través dels canvis d'entonació indica als receptors tant la identificació d'una idea central com la interpretació de les secundàries, expressades amb un descens en el to de la veu.

Per exemple,

(7)[...] remarquem doncs que: **gairebé mai** es donen certs efectes secundaris/. amb aquest medicament/. i que si en algun cas es donessin/. només serien certs símptomes de mals de cap_ . debilitat_ . marejos_ . vòmits_ . i diarrees\ .
(DAO/2)

En aquest exemple, l'estudiant emfasitza que el medicament que explica no té efectes secundaris pràcticament en cap cas. Es val, doncs, d'un canvi d'entonació per remarcar aquesta idea.

Els marcadors d'importàcia explícits

Hem denominat marques emfasitzadores els comentaris que fa l'emissor per explicitar el valor de les idees que desplega amb la intenció de fer adonar de la seva importància. En aquest cas, també s'està utilitzant un mecanisme que confereix a una part del discurs la categoria de focus o centre d'atenció. És a dir, la intenció d'aquests marcadors és fer evident l'interès o el valor de determinats punts de l'explicació oral.

En l'exemple següent podem comprovar com l'estudiant utilitza un marcador d'importància per valorar un aspecte que considera destacat de la seva explicació:

(8) [...] bé: doncs_ eh: l'Anginectol és un medicament/. que sovint no produeix cap mena de, de resultat negatiu després de prendre'l\ en alguns casos poden sorgir molèsties/. o dolors d'estómac\ com per exemple vòmits/. o diarrees/. o marejos/. o simplement ganes de vomitar\ però m::* repeteixo que es dóna en molt pocs casos.\
(DAO/3)

En l'exemple es pot comprovar com l'alumna insisteix dient "repeteixo que es dóna en molt pocs casos" per donar a entendre la importància dels efectes secundaris d'un medicament.

c) Pregunta epistèmica

Considerem la pregunta epistèmica com una estratègia emfasitzadora perquè és una forma de repetició acompanyada d'un èmfasi entonatiu. La formulació d'una pregunta epistèmica fa referència al coneixement que s'explica: és el pas d'una afirmació a una pregunta que el mateix emissor respon. Es produeix, per tant, una operació sobre l'original; només aquest canvi d'entonació ja és una operació important perquè concentra l'atenció dels interlocutors en aquest canvi. Com apuntàvem anteriorment, la varietat de patrons verbals i tonals actua com a element que trenca el ritme monotonal i regular que de vegades té el discurs gestionat únicament per l'enunciador.

Hem optat pel terme *pregunta epistèmica* en lloc del de pregunta o interrogació *retòrica* perquè, tot i que totes dues tenen la particularitat que no són pròpiament una petició d'informació, de la segona no se n'espera més resposta que l'obvi assentiment a allò que es fingeix interrogar, ja que totes les respostes serien coincidents amb la de l'emissor (Mortara, 1988). En canvi, en el nostre cas, la resposta a la pregunta formulada és desconeguda pel receptor o, com a mínim, no hi ha la certesa que en conegui la resposta o que hi sigui del tot coincident.

Podem interpretar aquest tipus de preguntes com un joc de desdoblament del professor que es posa en el lloc de l'alumne, com si el discurs monològic tingués la dinàmica d'una conversació i s'anés ampliant sistemàticament el torn conversacional d'un dels interlocutors, el de l'interlocutor més expert. Es tractaria, doncs, de la interiorització completa de la dinàmica conversacional, en la qual l'autor ha de desdoblarse contínuament i actuar com si fos a la vegada emissor i receptor del discurs. Cobreix el paper de receptor, responent ell mateix a les preguntes que es formula, i les pot respondre amb diverses reformulacions, com si fossin diferents estudiants els qui les contestessin. Com demostra Sánchez Miguel, (1994), en les explicacions dels professors considerats experts s'observa amb molta nitidesa la naturalesa dialògica del discurs acadèmic oral.

Aquest tipus de preguntes poden tenir diverses funcions. Serveixen tant per fer progressar el tema com, si convé, aturar-lo per descabdellar una idea o un concepte, cosa que ajuda a fer-lo més comprensible i a reconduir l'atenció dels interlocutors. Per exemple:

(9)[...] *les caractéristiques basiques de l'estandard?/. són_ ... bueno primerament està dividit en: tres subregistres que són el periodístic/. el publicitari/. i l'administratiu o comercial\, però globalment és que:/. és és una varietat supradialectal\, què vol dir supradialectal /. doncs:/. com us podeu imaginar/. supradialectal vol dir que:/. és apta per a tota la varietat lingüística/.*
(DAO/4)

En l'exemple s'observa com, a través de la primera afirmació formulada com una pregunta: "[quines són] les caractéristiques basiques de l'estandard?", que l'estudiant produeix amb una entonació interrogativa, es fa avançar el tema. I com, més endavant, un cop definit l'estandard com una varietat supradialectal, atura el discurs i es formula una altra pregunta: "què vol dir supradialectal/" i, a continuació, intenta assegurar la comprensió d'aquest concepte.

Les respostes a les preguntes, ja sigui per introduir una definició o per aclarir els errors en les concepcions dels receptors a les preguntes que es formulen, entrarien en les categories següents, perquè constitueixen una forma de reformulació o d'expansió sobre el tema.

4.3.2.2. Estratègia d'expansió

Les estratègies explicatives centrades en l'expansió s'entenen com el procés d'ampliació, de desplegament d'una idea o d'un concepte que es considera especialment complex o nou per als receptors a qui s'adreça l'explicació oral. És a dir, la idea que s'anuncia creix, s'expandeix i es desenvolupa amb la intenció de fer-la més entenedora per a uns interlocutors determinats. Per tant, aquestes estratègies comunicatives tenen la funció d'aturar o d'alentir la progressió temàtica en benefici de la comprensió de tots els termes o idees que conformen l'explicació oral.

Per a la nostra anàlisi hem distingit entre dos tipus d'estratègies expansives: a través de recursos analògics i a través de la reformulació parafràstica.

a) Recursos analògics: l'exemple que procedeix per analogia, la comparació i la metàfora

En primer lloc, ens centrarem en el tipus d'estratègies comunicatives per regular la densitat explicativa amb expansions que es basen en relacions analògiques.⁵³ Hem optat pel concepte analogia perquè aquests recursos tenen una funció il·lustrativa del concepte i funcionen com a punt de partida per aconseguir que els receptors es facin una primera representació mental d'allò que s'explica. Serveixen, doncs, per emmarcar la nova informació amb l'ajuda d'elements al màxim de concrets i propers als coneixements previs i a l'experiència dels destinataris. Les estratègies que s'hi relacionen prioritàriament són l'exemple analògic, la comparació i la metàfora. Aquestes estratègies poden ser complementades amb ajudes o suports visuals, els quals poden tenir, igualment, una funció analògica.

Els recursos analògics, en partir d'una imatge, d'un cas particular o d'una realitat concreta que es pot generalitzar, tenen un extraordinari rendiment en les explicacions orals a classe. Però trobar la imatge o l'exemple adequats que ajudin

⁵³ Per a la nostra anàlisi, hem considerat aquestes estratègies en la funció expansiva perquè despleguen els conceptes amb la intenció de fer-los més entenedors per als estudiants, tal com hem exposat en aquest apartat, però és difícil delimitar-ne estrictament les funcions perquè poden tenir-ne d'altres, com ara les funcions argumentativa i focalitzadora. La primera, perquè en la mesura que s'estableix un paral·lelisme entre el concepte i una realitat pròxima a l'experiència o als coneixements previs dels estudiants, les analogies aporten credibilitat o versemblança al concepte que s'explica. La segona, perquè aquest tipus de recursos, com que permeten traduir les paraules en imatges, centren l'atenció dels estudiants i els faciliten la retenció de la informació.

a explicar un concepte pressuposa una actitud cooperativa de l'emissor respecte del destinatari, ja que una analogia que no parteixi d'un coneixement compartit, que no tingui unes connotacions controlades o que sigui massa extensa o massa complexa o, fins i tot, que sigui poc pertinent, tenint en compte la dinàmica de la mateixa explicació oral, pot provocar un efecte contrari al que es desitja en utilitzar-la.

L'ús de les analogies requereix formular hipòtesis sobre l'estat de coneixements o les experiències del destinatari, així com dels seus valors, per tal de triar la més eficaç en una situació concreta. Té, doncs, una funció bàsicament aclaridora i, alhora, en presentar un cas concret, produeix l'efecte d'aproximació al destinatari.⁵⁴

L'exemple que procedeix per analogia

L'exemple que procedeix per analogia (Coltier, 1988) fa referència a algun fet que el destinatari coneix i comprèn, de manera que l'emissor es proposa establir un paral·lelisme entre la nova informació i la informació coneguda. Gràcies a l'analogia es desplaça el nivell de conceptualització i s'afavoreix un primer nivell de comprensió.

Per exemple, en la descripció de la seqüència didàctica hem explicat una activitat denominada "oralització" que forma part de les pràctiques orals focalitzades. En aquesta pràctica, els alumnes han d'explicar un concepte o un procés d'un cert grau de complexitat. Una estudiant explica un procés químic als seus companys. Per comprovar si l'explicació ha estat entesa, un altre estudiant l'haurà de reproduir. Com que l'alumna que ha fet l'explicació s'adona que no s'ha entès, reformula la seva explicació i utilitza un exemple que procedeix per analogia:

(10) P: [adreçant-se a una alumna] ella\, ella\, va\, a veure si sabria explicar el que tu has explicat/. exacte\, exacte\, així comprovaràs si t'ha entès/. no ho sabries explicar: \... [l'alumna fa que no] va torna-li a explicar\, ben dit\, que t'entengui\, [adreçant-se a l'Eulàlia] utilitza estratègies de tot tipus\...
 Al: tu imagina't que tens un got de llet i tens Cola-caó/.
 P: ara/. això\, (rialles)

⁵⁴ Complementàriament a la funció explicativa, l'exemple pot tenir una funció argumentativa. La nova retòrica considera l'exemple com un dels tipus d'argument destinats a fonamentar l'estructura de la realitat. És a dir, forma part dels arguments que creen o completen aquesta realitat i que fan aparèixer relacions entre les coses que no es veien o no se sospitaven. Es construeixen a partir de raonaments basats en la inducció (Perelman i Olbrechts-Tyteca, 1989).

Al: i els barreges \. vale/. i tens deu grams de Cola-caó i cent grams de llet\, ara un cop ho tens barrejat tens cent deu grams\, ara imagina't que els poses a escalfar\, i llavors aconseguiries que augmenti la pressió\, que hi hagi més força\, vale/. que els àtoms doncs xoquin més per exemple\, llavors\, doncs clar\, això reacciona molt\, no/. tenim un punt en què ja para de reaccionar\, eh/. ja no bull més\, ja no bull més\, doncs ara quan ja has aconseguit que bulli\, XXX (rialles) has d'aconseguir que bulli\, bueno\, doncs ara té més força\, li poso més gas\, li poso més foc\, vale/. què farà la reacció/. doncs envés d'anar cap a on aconseguiries més quantitat de llet amb Cola-caó\, per exemple\, aconseguir dos-cents grams de Cola-caó\, anirà anirà cap on aconseguiries menys\, i si en tenies cent deu\, ha aconseguit que en tingués vuitanta\, ho entens/. seria com disminuir la quantitat de volum\, el volum de llet que tenies\, envés de que augmenti tendirà ara cap a on disminueixi la quantitat\.

Aquest fragment (10) il·lustra un tipus d'exemple que, tot i procedint per analogia "imagina't que tens un got de llet i tens Cola-Cao" posa en evidència un procés: explica les *etapes* d'un fenomen per fer-lo comprensible. Parteix d'una breu narració com un recurs que li permet relacionar uns fets pròxims i concrets com a etapes d'un procés més general i abstracte.

La comparació o símil i la metàfora

Si l'explicació d'un concepte s'organitza al voltant d'una metàfora o d'una comparació realment oportunes, s'ajuda el receptor a representar-se una imatge visual d'allò que s'explica pròxima a la seva realitat. Els beneficis de l'ús d'imatges per a la comprensió dels conceptes són múltiples, però sobretot són útils en la mesura que serveixen de pont entre el coneixement compartit i la nova informació i, per tant, obren una via per a la integració del nou concepte. De fet, la comparació i la metàfora⁵⁵ formen part del llenguatge quotidià, ja que, tal com recorden Lakoff i Johnson (1980), els parlants acostumem a utilitzar sistemes metafòrics per construir i desenvolupar l'oralitat en múltiples situacions comunicatives.

L'exemple següent il·lustra un altre moment de la pràctica anterior, l'oralització. En aquest cas, l'Eulàlia intenta reproduir una explicació sobre les

⁵⁵ La retòrica clàssica defineix la comparació o símil com una figura de significació o trop que estableix una relació de semblança entre dos termes o elements d'una mateixa categoria o de categories diverses. Quintilià considerava la metàfora com una forma abreujada de la comparació. Però, de fet, els estudis actuals (Bertinetto, 1979, citat a Mortara) demostren que les relacions entre la metàfora i la comparació no són simples ni es redueixen a les dimensions dels enunciats o bé a la presència o absència del signe explícit de comparació, la conjunció *com*: "La diferència entre la comparació i la metàfora [...] no es regeix per pressupostos formals, sinó pragmàticocognitius en sentit estricte. La primera figura es basa en la percepció estàtica de les afinitats (i de les diferències) que uneixen dues entitats, mentre que la segona es basa en un mecanisme de naturalesa eminentment dinàmica, que produeix una forma de fusió, o, millor, de co-presència, entre les entitats comparades".

característiques d'uns crustacis (els anàspids) que acaba de fer una companya de classe.

(11)E: que les-- que aquests tipus d'animals doncs tenien-- ha dit que no tenien mandíbules\, no\, que tenien-- eren això d'aquí\, era-- *tenia forma com de bec* però no era ben bé un bec\.

P: molt bé\.

E: llavors ha dit que:: tenien una cobertura\, que era de textura òssia que ha de ser dura\, no/. i després que per sobre [*assenyalant el dibuix de la pissarra*] de la cobertura aquesta doncs\, hi havia *com una espècie de:: de:: _*, com ha dit de:: _ *si d'escut*.\.

En aquest fragment, l'estudiant utilitza els termes *bec* i *escut* per il·lustrar, a través de la comparació, la forma de la boca i de la closca d'aquesta classe d'animals.

b) Les reformulacions parafràstiques: els procediments de definició i l'exemple no analògic

Ens centrem, a continuació, en les estratègies comunicatives per expansió que es basen de les relacions parafràstiques. Parteixen de la relació d'equivalència que s'estableix entre un contingut proposicional i la seva reformulació o paràfrasi.

Se sol considerar que una unitat A és paràfrasi d'una altra unitat B quan A reformula el contingut de B; En altres paraules, quan totes dues expressions recullen un contingut idèntic però el formulen de forma diferent. Paral·lelament, diem que un mot A és sinònim de B si tots dos tenen el mateix sentit i serveixen per referir-se al mateix objecte de referència.

La paràfrasi es pot entendre com l'amplificació explicativa d'un enunciat, és a dir, com una construcció que conté una informació equivalent a una altra però que és formulada amb unes altres paraules o amb una estructura sintàctica diferent. La funció d'aquest procediment és assegurar que allò que es vol transmetre és el que es transmet efectivament. A continuació analitzarem les diferents maneres de reformular els enunciats.

a) Procediments de definició

Definició hiperonímica

Una forma de parafrasejar un concepte és a través de la seva definició en el sentit estricte, entesa com la delimitació del terme de manera que no es pugui confondre amb cap altre. (Mortara, 1988). Aquest tipus de definició consisteix a explicar l'equivalència entre dos sintagmes o dos grups nominals. L'SN1 és la paraula amb què es designa el concepte que s'ha de definir, és a dir, el *definiendum*, l'SN/2 està compost de totes les paraules amb què es dona compte de les propietats que permeten identificar l'SN1.

Aquest tipus de definició "canònica" o "per gènere pròxim i diferència específica", denominada *hiperonímica* (Kiefer, 1974), consisteix a incloure allò que cal definir en una categoria més extensa semànticament i, a continuació, expressar els trets particulars de la classe que s'està definint.⁵⁶

⁵⁶ Per exemple, la professora explica aquest tipus de definició a través de l'exemple següent: "Una cadira és un moble (*gènere o hipèrònim*) constituït per un seient i un respall sostinguts per unes potes (*diferència específica*)"

L'Eulàlia desplega, a través d'una paràfrasi, els conceptes d'objectivitat i subjectivitat i els defineix de la manera següent:

(12)[...] en tercer lloc també depenen de la intencionalitat que té té el el: parlant a l'hora de: d'emetre un missatge/. pot ser que: aquesta intenció sigui objectiva/. és a dir que el parlant no tingui cap intenció d'emetre la seva opinió/. i farà servir una manera més formal/. en canvi si si ell si ell vol emetre un missatge d'una manera més subjectiva/. o sigui donant la seva opinió/. ho farà d'una manera més més: informal\.

(DAO/4)

Aquest exemple il·lustra l'intent de definició dels termes *intenció objectiva* i *intenció subjectiva* amb les propietats que permetrien identificar-lo (emetre o no l'opinió del parlant), segons explica l'estudiant.

Definició etimològica

Un segon tipus de paràfrasi és la que parteix de la definició etimològica. Consisteix a fer una explicació del significat original de la paraula, el "significat vertader" (*etymon*) dels termes, de manera que el receptor pugui reconèixer el significat a partir del context intern de la paraula. Aquest tipus de definició és especialment interessant perquè no únicament serveix per identificar un concepte concret, sinó que, en la mesura que s'hi reconeixen determinades formes (prefixos, sufixos o lexemes), la comprensió és extensible a altres conceptes i la retenció és més perdurable.

Per exemple:

(13a) [...]quines són les característiques bàsiques d'aquests: textos/. doncs primerament que utilitzen molts termes monosèmics\, com indica la paraula/. "mono" vol dir un sol/... [escrivint a la pissarra] i "semi" significat no/. tenen un sol significat\, són molt: són termes molt precisos\.

(13b) en segon lloc també hi ha molts neologismes\, què vol dir neo neologismes/. doncs "neo" vol dir nou\, són paraules noves\, fa poc temps que s'han incorporat al vocabulari\.

En aquests exemples (13) s'observa com l'estudiant utilitza la definició etimològica per explicar el significat dels termes "monosemàntic" i "neologisme" i, fins i tot, en aquest fragment es manifesta una insistència per aclarir ben bé aquests significats a través d'altres formes de paràfrasi.

Definició per sinonímia o per antonímia

En tercer lloc, una subcategoria de reformulació parafràstica és la que es basa en la relació de sinonímia o d'antonímia; aquests recursos lingüístics consisteixen a establir una relació d'equivalència o d'oposició de significat entre mots o frases.

Per exemple:

- (14) [...] on realment [Colom] havia arribat era a: un a un continent que ningú havia descobert fins aleshores: \.. va trobar que allà també hi havien *indígenes*\. hi havien *nadius d'allà* [...]
(DAO/1)

L'exemple (14) mostra com l'estudiant, a través d'un paral·lelisme sintàctic, utilitza un sinònim d'*indígenes*, expressat per *nadius d'allà* amb la intenció d'aclarir el significat d'aquest terme.

- (15) [...]es juga molt amb el llenguatge/. es fan comparacions/. moltes *hipèrboles*/. que són *exageracions*/.
(DAO/4)

L'exemple (15) es val d'un canvi de registre, fa servir un terme més col·loquial i defineix les *hipèrboles* com a *exageracions*.

Definició per derivació

Un altre tipus de parafrasi és la que es basa en la derivació, és a dir, en la relació entre els mots que provenen d'una mateixa arrel però coincidim amb Tomàs, (1998) en la idea que aquest recurs entra en conflicte permanent amb la sinonímia. Les unitats lèxiques de l'exemple següent són susceptibles d'entrar en una relació cohesiva per derivació o per sinonímia. Hem escollit la darrera opció, a la vista d'altres casos que es donen en el corpus que analitzem i que mostren una relació d'equivalència entre els termes.

- (16)[...]en tercer lloc també depenen també de la *intencionalitat* que té el el: parlant a l'hora de: d'emetre un missatge:/. pot ser que: aquesta *intenció* sigui objectiva/.
(DAO/4)

Tal com hem advertit, en l'exemple (16) els termes *intencionalitat* i *intenció* mantenen una relació cohesiva per derivació i, alhora, per sinonímia.

Així, doncs, les diferents formes parafràstiques es basen en la relació de dependència entre els elements, és a dir, s'estableix entre aquestes formes una direccionalitat⁵⁷ en el sentit que un element n'assenyala un altre.

b) L'exemple no analògic

Segons Coltier (1993), a més de l'exemple que procedeix per analogia hi ha altres procediments d'exemplificació no analògics, entesos com l'expressió en què es presenta un cas concret d'allò que es diu en general. Seguint Coltier, ens centrem, en primer lloc, en els procediments d'exemplificació que apel·len a la capacitat d'inducció dels destinataris.

L'exemple no analògic que procedeix per inducció

En aquest tipus d'exemplificació, es proposa un conjunt de casos concrets estretament relacionats amb allò que es diu i s'espera que el destinatari n'indueixi la significació, que, inicialment, podria ser desconeguda o confusa. Per exemple, l'Eulàlia explica la idea general dels registres lingüístics fent referència a unes situacions comunicatives:

(17)[...] per exemple *si hem de parlar amb un amic*/. doncs farem servir un registre molt informal familiar o vulgar/. en canvi:: *si hem de parlar amb: una persona que no coneixem*/. o bé que hem de fer una conferència/. o una explicació didàctica/. doncs ho farem d'una manera més formal\ no/. doncs aquestes totes aquestes formes de parla::r que hi ha: s'anomenen registres lingüístics/. que depenen de: de la situació que què ens trobem\.

(DAO/4)

⁵⁷ Aquesta direccionalitat pot tenir com a guia una sèrie de factors situacionals. Especialment en els usos orals, el context sol resoldre molts dubtes respecte de les relacions semàntiques. En el corpus analitzat es pot observar com la relació de sinonímia o d'hiponímia entre els mots s'entén gràcies al context: Per exemple:

[...] i: per últim gairebé sempre es fa servir el canal escrit/. o sigui que: que: i sí que pot ser que en alguns casos es dongui que es faigui una conferència sobre ciència/. o sobre matemàtiques/. o *coses aixins* però/. normalment el trobem sempre en textos escrits\.

(DAO/4)

En l'exemple s'observa la presència de *coses aixins* com a proformes lèxiques, és a dir, com uns mots generals amb una gran força cohesiva, per la seva capacitat de referència genèrica a qualsevol altre mot del text. Aquests elements adquireixen validesa només a través del context del fragment. Estableixen una relació d'equivalència de sinonímia local, en relació amb els altres hipònims.

En aquest cas, l'estudiant utilitza dues situacions comunicatives per explicar les diferències entre registres lingüístics formals i informals i espera que els receptors, seguint un procés inductiu, els distingeixin.

L'exemple no analògic que estableix una relació d'inclusió

Un cas diferent és el que mostra una relació d'inclusió entre un hiperònim i uns cohipònims: el significat del primer inclou el significat dels segons però no a l'inrevés. És a dir, els hipònims mantenen una relació referencial d'inclusió respecte del genèric, l'hiperònim, i una relació d'exclusió entre ells. En el fragment següent, l'estudiant utilitza una sèrie d'hipònims per especificar quins usos discursius formen part de la varietat estàndard. Ho fa de la manera següent:

(18)[...] per exemple on podem troba:r *textos en estàndard*/. doncs en els usos escrits podem trobar en *anunc:is*/. *impresos*:/ . *cartes al diari*/³ en canvi quan fem *usos orals* bàsicament es troba en els *parlaments*/. o les *conferències*/. en els *debats*/. en les *explicacions didàctiques*/. etcètera\.

Les reformulacions parafràstiques que hem descrit permeten desplegar i eixamplar aquells conceptes o idees que formen part del fil conductor del discurs. Des del punt de vista de la recepció, atorguem a aquests procediments diverses funcions en les explicacions orals acadèmiques: d'una banda, les alleugereixen, les fan menys denses semànticament, però, de l'altra, les enriqueixen amb una informació complementària i intensifiquen el sentit dels termes reformulats o, fins i tot, matisen el sentit acumulat a la primera aparició. A través de l'activitat parafràstica, la tasca de comprensió i, complementàriament, l'atenció dels receptors en surten beneficiades.

4.3.2.3. Estratègia de cohesió discursiva

En aquesta última categoria ens referim a les estratègies comunicatives que tenen la funció de regular el discurs en el sentit de guiar la progressió temàtica i d'explicitar-ne l'ancoratge a la situació comunicativa. Hem considerat dues estratègies de cohesió discursiva: les formes d'encadenament i alguns elements d'íctics. Aquests darrers no estan directament vinculats amb les formes de repetició.

En primer lloc, entenem les formes d'encadenament com la repetició d'una part de l'expressió que apareix en una nova expressió, ja sigui immediata o distanciada. Hem d'advertir que no considerem que en formin part altres relacions de referència, com ara les relacions anafòriques, ja que més que estratègies comunicatives són elements lingüísticodiscursius imprescindibles per a la cohesió del discurs, tant en un text oral com escrit. Per tant, tot i que apareixen amb molta freqüència, les deixarem de banda en el nostre estudi.

En segon lloc, unes altres estratègies que permeten cohesionar el discurs són algunes formes d'íctics. Ens referim concretament a la *dixi discursiva*, entesa com un tipus especial de d'íctics no anafòrics que fan referència al discurs, entès com a espai i temps en si mateix. Són els d'íctics que remetent al cotext i que formen part del conjunt de d'íctics endofòrics. Aquest fenomen, que ha estat també anomenat *dixi textual pura* per Lyons, fa la funció de marcador discursiu perquè serveix de guia al receptor, en fer explícits aspectes de l'organització del text. Cal dir que aquestes formes d'íctics no estan directament relacionades amb les formes de repetició.

a) La repetició per encadenament

En primer lloc, hem considerat la repetició per encadenament,⁵⁸ és a dir, la repetició de l'última part del segment en la primera part del segment següent. L'hem inclosa en aquesta categoria de cohesió discursiva perquè és un procediment que serveix per fer progressar la informació d'una manera explícita.

⁵⁸ La retòrica recull aquest mecanisme com una figura de paraula anomenada *anadiplosi* i la considera un factor expressiu molt eficaç perquè, a més d'enllaçar les idees, focalitza l'atenció del receptor i té un efecte intensificador.

De fet, la repetició de paraules o frases mostra com les noves oracions estan lligades al discurs anterior, i com les idees presentades en el discurs estan lligades les unes amb les altres. En aquests casos, la repetició no representa ni un resum del tema ni una reintroducció, sinó una forma d'enllaç respecte de la informació anterior.

Per exemple:

(19)[...]molta gent es pensa que Colom va anar a Amèrica/. i lliguen això/. amb [el fet] que va descobrir Amèrica i en realitat *no és així*\.. ah:: *no és així* perquè:: ell va trobar aquestes terres/. i: no:: no es i realment no es pensava que que havia arribat a unes terres noves sinó que havia arribat a Les Índies\..
(DAO/1)

A l'exemple, la repetició de *no és així* serveix per fer progressar el tema, és a dir, fer avançar el discurs cap a la idea següent.

Convé destacar que aquest tipus de repetició s'ha de donar en el marc d'una relació semàntica. Comparem aquests dos exemples:

(20)[...] l'època era durant el regnat dels Reis Catòlics a la corona espanyola/. i era una època en què:: Espanya gaudia de molta riquesa/.
(DAO/1)

(21)[...] l'estandard periodístic es fa servir bàsicament _... en notícies:/. cròniques/. crítiques/. bàsicament en el:: _ es troben bàsicament en en tres llocs en la premsa/. en la ràdio/. i en la televisió\.. l'estàndard periodístic\..
(DAO/4)

A l'exemple (20) podem parlar de repetició cohesiva del mot *època*; en canvi no podem dir el mateix de l'exemple (21) en què el mot *bàsicament* no pot tenir cap referent perquè es buit de significat, no té especificació lèxica; sol estar prosòdicament subordinat a un altre mot dins d'una unitat tonal curta. Actua, en definitiva, com a partícula interactiva que formaria part del conjunt de repeticions aleatòries basades en la producció de l'emissor que ja hem exposat en la primera part d'aquest apartat.

Altres vegades aquestes formes d'encadenament no són repeticions immediates en el discurs, sinó que es donen a una certa distància i igualment serveixen per enllaçar les idees i per connectar les diferents parts del discurs. Les repeticions distanciades, a més, poden proporcionar claredat, perquè ajuden a

retrobar el fil conductor del discurs en enunciats extensos, com ocorre en l'exemple següent, on observem que entre les repeticions s'hi introdueixen una o més frases coordinades, subordinades o bé incisos.

(22) [...] com veieu... [col.loca la transparència] els registres lingüístics *depenen* bueno aquestes situacions *depenen* del tema/. si parlem d'un tema general ho farem d'una manera informal\ ps bueno no no molt formal però tampoc molt informal_ normal\ [...]
en segon lloc també depèn del del del canal\ el canal és el mitjà pel qual ah: s'emet ah el missatge\ [...]
en tercer lloc també depenen de la intencionalitat que té té el el: parlant a l'hora de: d'emetre un missatge:/. [...]
 llavors *en quart lloc té* els registres també *depenen* del nivell de formalitat\ que: com explicaré ara és formal/. familiar/. etcetera\.

En aquest exemple la forma verbal *depenen* actua com una forma de repetició a distància que serveix per enfil·lar els diferents aspectes que configuren la idea central. En aquest mateix exemple, podem observar com el connectors distributius *en segon lloc*, *en tercer lloc*, *en quart lloc*, tenen també aquesta mateixa funció de guia del discurs per especificar el lligam entre el que segueix i el que precedeix en una explicació oral.

b) Les formes dítiques: la dixi discursiva

Les estratègies comunicatives basades en els elements dítics s'entenen com a peces especialment relacionades amb el context, en el sentit que el seu significat concret depèn completament de la situació d'enunciació. Són elements lingüístics que assenyalen determinats elements de l'entorn contextual.

Les formes dítiques organitzen el temps i l'espai, situen els participants i els elements textuais del discurs. Levinson (1983) estableix els cinc tipus de dítics segons a quin d'aquests aspectes es refereixi: dixi personal, espacial, temporal, social i textual. Aquesta darrera és la forma dítica que, en la nostra anàlisi, té més rendiment com a estratègia comunicativa perquè permet regular la densitat informativa del discurs oral. La dixi discursiva o textual assenjala les parts del text i les relaciona. El text en si mateix es converteix en un espai i en un temps de referència, i hi apareix un abans i un després, un més amunt i un més avall. Per a aquesta finalitat se solen utilitzar expressions adverbials de lloc i de temps. Aquestes formes dítiques s'utilitzen especialment en les explicacions

orals a classe, perquè guien el camí que han de seguir els estudiants per no perdre's i seguir fàcilment l'organització textual del discurs.⁵⁹

(23) [...] en segon lloc: _ ah: el científicotècnic *ja l'hem acabat i ara passem a fer*/. l'estàndard\... el registre estàndard/. ah: es fa servir bàsicament bueno bàsicament gairebé sempre als mitjans de comunicació\.
(DAO/4)

En l'exemple(23), *ja l'hem acabat* i *ara passem a fer* són formes que indiquen l'organització discursiva del text. Amb aquestes frases, l'estudiant indica que una part de la informació ja ha estat transmesa i anticipa el que pensa explicar a continuació.

Al fragment següent s'il·lustra, amb una forma dística discursiva, un comentari parentètic en el discurs oral.

(24) [...] en primer lloc tenim els científicotècnics que ah:: _ *a continuació us els explicaré tots ah: un per un*/. en segon lloc hi ha l'administratiu-comercial
(DAO/4)

En aquest exemple comprovem com, a través de formes dístiques s'anticipa una part del discurs: *a continuació us els explicaré tots, ah: un per un*.

⁵⁹ Tot i això, altres formes dístiques, encara que de manera poc significativa des del punt de vista que estudiem, contribueixen a alentir el discurs. Però les deixarem de banda perquè considerem que la seva funció bàsica és implicar els destinataris en el discurs:

1. La *dixi exofòrica* gestual va acompanyada d'un gest que ajuda a explicar un concepte, un fet o una qualitat que els participants interpreten en la interacció comunicativa. Per exemple:

[...]us aniré apuntant aquí [*a la pissarra*] les característiques bàsiques de cada un\<4> [*esborra la pissarra*]
(DAO/4)

Es constata com el gest de l'estudiant serveix per fer explícit el lloc on apuntarà les característiques de cada registre i el mateix moviment integrat en el discurs ajuda a seguir la seva explicació.

2. La *dixi personal* remarca la copresència dels interlocutors, en el sentit que assenyalava les persones del discurs, les presents en el moment de l'enunciació i les absents relacionades amb les primeres. Funcionen com a dístics els elements que conformen el sistema pronominal (pronoms personals i possessius) i els morfemes verbals. Per exemple,

[...]estic segura que:: *molts de: vosaltres ja sabeu* que l'any 92\ a part de que de que es van celebrar les olimpíades a Barcelona/... (DAO/1)

L'estudiant utilitza una forma dística personal: *molts de vosaltres ja sabeu*, per adreçar-se d'una manera directa als companys de classe i fer referència als seus coneixements previs.

3. La *dixi temporal* indica elements temporals i pren com a referència l'"ara", que marca qui parla com a centre dístic de l'enunciació. Bàsicament compleixen aquesta funció els adverbis i les locucions adverbials de temps, el sistema de morfemes verbals de temps i algunes preposicions i locucions prepositives. Amb la *dixi* de temps es marca el moment concret de la producció en relació amb l'anterior i el posterior. Per exemple:

ah:: ah:: anem a començar: la classe d'avui/. (DAO/1)

L'estudiant situa el discurs en el temps: *la classe d'avui*, és a dir, el que es farà en aquell moment concret, tot i que aquest fet és evident per a tothom.

S'interpreta fàcilment gràcies al canvi d'entonació respecte del fragment anterior. A més a més, les variacions en la línia entonativa del discurs són trets suprasegmentals que tenen una funció bàsica en l'ancoratge del discurs en el context: li atorguen vitalitat i credibilitat. Formen part dels aspectes que incideixen més clarament en la comunicabilitat del discurs oral.

En resum, en aquest darrer apartat hem exemplificat estratègies comunicatives basades en la interacció que serveixen per explicitar relacions entre les idees del discurs. Tal com hem apuntat anteriorment, aquestes estratègies, a la vista de l'estructura mixta de les explicacions orals a classe, pròxima al relat conversacional, faciliten la tasca de recepció i el manteniment de l'atenció dels estudiants.

Hem establert dues categories generals per a l'anàlisi de les estratègies comunicatives que intervenen en la regulació de la densitat informativa, les basades en l'emissor i les basades en el receptor. Considerem que, per a aquest propòsit, la repetició i altres formes d'emfasització i de lligam són les que tenen més presència i significació en les explicacions orals a classe. Al quadre següent presentem una síntesi de les categories i subcategories d'anàlisi.

Quadre-resum de les categories d'anàlisi

Categories d'anàlisi: estratègies comunicatives reguladores de la densitat informativa en les explicacions orals a classe

1. Repeticions basades en la producció de l'emissor
 - 1.1. Les repeticions aleatòries
 - 1.2. Les repeticions reparadores
 - 1.3. Les repeticions redundants
2. Estratègies explicatives basades en el procés de recepció i d'interacció
 - 2.1. Estratègies d'emfasització
 - 2.1.1. Repetició idèntica
 - 2.1.2. Marcadors del grau d'importància
 - 2.1.3. Preguntes epistèmiques
 - 2.2. Estratègies d'expansió
 - 2.2.1. Recursos analògics
 - 2.2.2. Reformulacions parafràstiques
 - 2.3. Estratègies de cohesió discursiva
 - 2.3.1. Repetició per encadenament
 - 2.3.2. La dixi discursiva

Al capítol d'anàlisi observarem la presència d'aquestes categories en els sos planificats i produïts al llarg de la seqüència didàctica.

4.4. Procediment d'anàlisi: la delimitació de les categories

Si definir unes categories relacionades amb estratègies explicatives reguladores de la densitat informativa de les explicacions orals a classe ja ha estat prou difícil, entrar en el terreny de l'anàlisi concreta, centrada en l'ús que en fa un parlant, intensifica encara més aquesta complexitat inicial.

En aquest apartat comentarem els criteris que hem establert per delimitar les categories que hem presentat en l'apartat anterior. Per a l'anàlisi concreta de les transcripcions que corresponen al corpus oral, hem indicat gràficament les categories de la manera que detallem. Hem establert tres columnes verticals, que corresponen a cadascun dels conceptes següents⁶⁰.

A la columna central hi figura el corpus oral transcrit, amb un asterisc i un subratllat que indica la delimitació de la categoria, i, entre claudàtors, s'especifica el codi que li correspon, d'acord amb l'apartat anterior.

A la columna de l'esquerra s'hi indiquen les estratègies o repeticions que s'analitzen. Si es basen en la producció, s'indica explícitament: (Producció). Si es basen en el procés de recepció i d'interacció s'indica: (R) i entre claudàtors s'especifica la categoria que hi correspon: R/[Emfasitzadora], R/[Expansió] o bé R/[Cohesió D.] (cohesió discursiva).

A la columna de la dreta s'indica el tipus concret de repetició o d'estratègia explicativa. Vegem-ho exemplificat en un fragment:

<i>Estratègies</i>		<i>Tipus d'estratègia</i>
R/[Emfasitzadora]	* <u>què vol dir neo neologismes/</u> . [2.1.3] doncs	R/Preg. epistèmica
R/[Expansió]	"neo"* <u>vol dir nou\</u> . [2.2.2]	R/ Parafràstica

↓
"Producció"
o "Recepció"

↓
Delimitació i codi

↓
Tipus específic

⁶⁰ Vegeu la transcripció dels discursos orals analitzats a l'annex

D'altra banda, per a la delimitació d'aquestes categories hem considerat diversos factors. En primer lloc, els elements explícitament delimitadors: els marcadors que introdueixen operacions discursives particulars i els que contribueixen a l'organització global de l'explicació. En segon lloc, hem tingut en compte els marcadors interactius i els elements prosòdics, tot i que sovint els trobem interferits per factors de naturalesa molt diversa. I, finalment, hem delimitat les categories a partir del contingut proposicional del discurs que s'analitza. Vegem-ho exemplificat.

1. Els marcadors discursius i d'organització global del text

El sistema de la llengua disposa de peces lingüístiques que els parlants poden utilitzar per relacionar de forma explícita segments textuais. Estableixen entre ells diversos tipus de relacions semàntiques a través, sobretot, dels marcadors discursius i dels connectors. Ens centrem en els primers i establim diversos tipus de marcadors: marcadors discursius de reformulació, explicació i aclariment; marcadors discursius d'exemplificació i marcadors d'organització global del text.

Calsamiglia i Tusón (1999), citant Luscher, parlen dels marcadors que actuen sobre el discurs com un "embolcall comunicatiu", el qual al mateix temps, és distribuït en "paquets" o blocs informatius. Per a la nostra anàlisi, són precisament aquests "paquets" els que ens serveixen per delimitar determinades categories.

Des del punt de vista de la forma, els marcadors són molt variats. Poden ser peces simples o compostes, conjuncions, adverbis i locucions, sintagmes nominals, verbals o preposicionals. Els estudis lingüístics actuals consideren els marcadors com una sèrie d'elements molt diversos gramaticalment, però que coincideixen en la mateixa funció, que és relacionar i posar en contacte dos enunciats o seqüències d'enunciats. La finalitat discursiva dels marcadors se centra a proporcionar cohesió i estructura i a servir de guia als receptors per a la interpretació de l'organització i del sentit del discurs.

En primer lloc, comentarem els marcadors que introdueixen operacions discursives. Aquest tipus de marcadors generalment se situen en la posició inicial de l'enunciat, a l'inici de l'estratègia o bé com a preàmbul a la segona part de la relació. En la nostra categorització hem relacionat molt sovint aquests elements amb les estratègies d'expansió.

a) Marcadors discursius de reformulació, explicació i aclariment, *és a dir; o sigui; vol dir; més ben dit; en altres paraules; concretament, dit d'una altra manera; etc.*

Per exemple:

(1) [...] bueno tots sabem que: que que:: quan hem de parlar doncs: segons les característiques de la situació en què ens trobem/. parlarem d'una manera o parlarem d'una l'altra/. *és a dir: farem servir una forma de parlar més formal o més informal\.
(DAO/4)

En aquest exemple, s'observa amb força claredat que el marcador *és a dir* delimita l'inici d'una estratègia d'expansió, en concret, una reformulació parafràstica de l'enunciat anterior.

b) Marcadors d'exemplificació: *per exemple; posem per cas; com ara; sense anar més lluny; així; etc.*

(2) [...]parlar segons les característiques de la situació en què ens trobem_. utilitzarem una forma de parlar o una altra/. que: *per exemple/. si parlem amb un amic/. ah:: farem ús d'una forma de parlar molt informal\.
(DAO/2)

En aquest cas, l'estudiant utilitza un marcador d'exemplificació explícit, *per exemple*, a fi d'il·lustrar els usos de la llengua en relació amb les situacions comunicatives. Es tracta, com en l'exemple anterior, d'una estratègia d'expansió amb la finalitat d'aclarir l'enunciat precedent.

A continuació, tal com dèiem a l'inici, ens referirem als marcadors que contribueixen a l'organització global del text. Es denominen també connectors metatextuals, perquè s'orienten tant a la connexió del contingut dels enunciats com al desenvolupament de l'enunciació mateixa. En la nostra categorització, freqüentment hem relacionat aquests elements amb les estratègies de cohesió discursiva:

a) Marcadors ordenadors o distribuïdors. Hi identifiquem: *primer; en segon lloc; per últim; finalment; etc.*

Per exemple:

(3) [...] *en segon lloc també depèn del del del canal\, el canal és el mitjà pel qual ah: s'emet el missatge\, és a dir pot ser o oral o escrit\, sempre si és un canal oral es farà servir una manera més informal/. en canvi si és un canal escrit es farà servir una manera més formal\, *en tercer lloc també depenen de la intencionalitat que té el el: parlant a l'hora de: d'emetre un missatge:/.
(DAO/4)

b) *Marcadors que anomenem de transició.* Amb mostres com ara: *fins ara hem vist; ara veurem; ara us explicaré;* i que es relacionen amb les estratègies de cohesió discursiva.

Per exemple:

(4)[...]ah: el científicotècnic *ja l'hem acabat i ara passem a fer/, l'estàndard\...
(DAO/4)

Els marcadors que hem comentat fins aquí són característics de les pràctiques discursives elaborades, formals, tant orals com escrites. En la situació que analitzem, d'explicació a classe, com que el focus d'atenció és predominantment referencial, els elements d'enllaç adquireixen una gran funcionalitat.

2. Els marcadors interactius i els recursos prosòdics

Hi ha un grup de marcadors que apareix exclusivament en l'ús oral de la llengua. Com afirmen Calsamiglia i Tusón, 1999, en aquestes situacions, l'expressivitat és essencial, la immediatesa enunciativa és un repte psicocognitiu i l'apel·lació a l'interlocutor esdevé sovint una necessitat. Per això ens referirem a aquells marcadors que són eminentment interactius, i que es generen per la necessitat d'aconseguir la cooperació, el seguiment, l'acord o la confirmació del contingut que es transmet. Però aquestes expressions, si s'utilitzen de forma excessiva solen perdre el seu significat original i es converteixen en elements que es repeteixen d'una forma arbitrària. Els que hem categoritzat són els usos que hem denominat "de repetició aleatòria" i que únicament serveixen de suport per evitar el col·lapse comunicatiu.

a) Els mots crossa. Aquests elements ocupen espais buits en el canal de transmissió, produïts per vacil·lacions i dubtes propis d'una situació enunciativa que es produeix cara a cara, de forma immediata. Els processos cognitius que s'hi donen es produeixen pràcticament al mateix temps que els processos de verbalització. Formen part d'aquest grup els marcadors reactius d'acords o de

reformulació que no tenen una intenció aclarativa, sinó més aviat correctiva o buida de significat.

(5)[...]* bueno tots sabem que: que que:: quan hem de parlar doncs: segons les característiques de la situació en què ens trobem/. parlarem d'una manera o parlarem d'una altra/.
(DAO/4)

Com es pot observar, el terme *bueno* és una peça lèxica buida de significat. S'ha considerat com una categoria delimitada en el mateix terme.

b) Les vocalitzacions i les consonantitzacions: Ens referim als allargaments vocàlics: *eh*; *ah*; *mmm*; o que funcionen com a peces de farciment i que apareixen amb molta freqüència en les activitats monologades de persones amb falta d'experiència i amb escassa competència per parlar de manera fluida.

(6)[...]es pot * ah: ah: al contrari del que he dit en els científicotècnics
(DAO/4)

En aquest cas, s'observa l'allargament vocàlic *ah... ah...* l'hem considerat com una sola categoria, encara que molt sovint apareix doblat, en una repetició immediata. Aquests allargaments vocàlics o consonàntics s'han categoritzat com a estratègies basades en la producció.

2. 1. Els recursos prosòdics

Els aspectes relacionats amb la prosòdia, com ara l'entonació, el ritme i la intensitat, constitueixen elements específics de l'oralitat i tenen un gran interès per la seva productivitat comunicativa.

a) L'entonació

Les corbes entonatives ens permeten assenyalar la modalitat oracional i marcar el focus temàtic o emfasitzar determinats punts del discurs. En la nostra anàlisi hem considerat l'entonació interrogativa, que hem anomenat pregunta epistèmica, com una categoria relacionada amb les estratègies d'emfasització.

(7)[...]el científicotècnic/. *quan es fa servir/. doncs bàsicament es fa servir en textos ah: que parlen sobre temes molt especialitzats\
(DAO/4)

En aquest exemple s'observa com l'estudiant formula una pregunta epistèmica. La delimitació de la categoria s'ajusta a la frase entonativa. En canvi, la resposta a la pregunta inicia una altra categoria, generalment relacionada amb les estratègies d'expansió.

b) La intensitat

La major intensitat articulatòria centrada en un determinat element del discurs serveix, també, per marcar la rellevància d'una idea; se sol correspondre amb un focus informatiu.

(8) [...] segons les característiques de la situació en què ens trobem/
parlarem d'una manera o *parlarem d'una altra
(DAO/4)

La repetició del verb *parlarem*, pronunciat amb major intensitat articulatòria, denota l'actitud del parlant, que vol que els receptors interpretin que es pot parlar de maneres molt diverses. En aquest cas, delitem la categoria en la peça lingüística emfasitzada.

c) El ritme

Per a la delimitació de les categories hem tingut en compte les seqüències tonals terminals ascendents, mantingudes o descendents. Aquestes seqüències, sovint relacionades amb el contingut proposicional, també permeten delimitar categories.

Per exemple,

(9)[...]el canal és el mitjà pel qual ah: s'emet ah el missatge\, és a dir pot ser o oral o escrit\, *sempre si és un canal oral es farà servir una manera més informal\, en canvi si és un canal escrit es farà servir una manera més formal\.
(DAO/4)

En aquest cas, hem considerat el segment subratllat com una sola categoria perquè tota la seqüència tonal constitueix per ella mateixa una expansió de la informació anterior.

d) Altres aspectes relacionats amb els elements prosòdics

Considerem que formen part d'aquest apartat les categories relacionades amb les estratègies basades en la producció, com ara el truncament del grup tonal i de la paraula. En aquests casos, valorem aquests fenòmens com una única categoria, que situem en la producció arbitrària o aleatòria.

(10) [...]molts mercaders anaven en aquestes terres per: buscar-hi espècies/. *i: i::
ah: ah: ob- objectes de luxe\...
 (DAO/1)

En aquest exemple, s'observa una manca de control de l'estudiant sobre la producció lingüística, que generalment s'associa a un cert estat de nerviosisme. La delimitació de la categoria no es limita al truncament de la paraula. S'hi podria objectar que *i:*, *ah*, *ah* formen part dels marcadors interactius i, en concret, de les vocalitzacions. Però per a la nostra anàlisi hem considerat, seguint un criteri operatiu, que si aquest fenomen apareix de manera contigua en la cadena fònica, configura una sola categoria.

3. El contingut proposicional del discurs

Malgrat que els diferents tipus de marcadors que hem presentat ens són de màxima utilitat en la delimitació dels fragments de discurs que analitzem, hem d'advertir que això no implica que necessàriament hagin d'aparèixer uns marcadors determinats per categoritzar un fragment de discurs, segons uns criteris preestablerts a l'aparició del marcador. Efectivament, la disposició lineal necessària per al desenvolupament textual posa en relació uns enunciats amb els altres i permet que siguin els mateixos interlocutors els qui, gràcies al contingut proposicional, vagin establint els enllaços necessaris entre els enunciats. No obstant això, en l'estil del discurs oral que analitzem, força elaborat i allunyat de l'ús informal de la llengua, els marcadors s'utilitzen sobretot com a guia perquè els continguts que s'expliquen s'interpretin en una cadena ben travada de relacions semàntiques, sintàctiques i lèxiques (Castellà, 1992). Però la base de les relacions semàntiques també apareix a través de la interrelació d'elements lèxics i prosòdics, els quals proporcionen prou contingut i orientació conceptual per activar les inferències en els interlocutors. Per exemple, en aquest cas.

(11)[...] va trobar que allà també hi havien indígenes *hi havien nadius d'allà\ i també va descobrir que eren unes terres molt riques en espècies i en: aliments que fins aleshores encara no s'havien conegut\.
 (DAO/1)

Com observem en aquest exemple,⁶¹ no apareix cap marcador metatextual per indicar la reformulació parafràstica que l'estudiant utilitza per explicar el

⁶¹ Indiquem la delimitació de la categoria, l'inici i el final, amb claudators.

terme *indígenes*, però, en canvi, la delimitació de la categoria és evident gràcies al contingut que expressa.

Aquest mateix criteri l'hem aplicat en la delimitació d'altres categories relacionades amb les estratègies basades en la producció: la repetició reparativa i redundant, així com algunes estratègies basades en la recepció i la interacció, com ara les marques valoratives o les formes d'encadenament.

4. Altres aspectes en la delimitació de les categories

Per últim, hem d'advertir que en alguns casos pot ocórrer que en un mateix segment s'hi incloguin d'altres estratègies. En el cas de la categoria referida com a repetició redundant, hem indicat amb un ombrejat i doble asterisc i claudàtors l'aparició d'aquest tipus de repetició. Vegem-ne un exemple de més d'una categoria en un fragment del corpus.

(12)[...]pot ser que: aquesta intenció sigui objectiva/. *és a dir que el parlant no tingui cap intenció d'emetre la seva opinió/. i farà servir una manera més formal/. en canvi [****si si ell si ell**] vol emetre un missatge d'una manera més subjectiva/. o sigui donant la seva opinió/. ho farà d'una manera més més: informal.
(DAO/4)

En aquests casos, hem indicat aquesta particularitat amb dos asteriscs que acompanyen el claudàtor d'obertura. A l'interior d'aquest segment hi apareixen dues categories més. Com s'observa, es delimita una estratègia d'expansió, però a l'interior del segment n'apareixen d'altres: una de producció aleatòria, *si ell si ell*, i una altra d'expansió; en concret, una reformulació parafràstica delimitada per un marcador discursiu: *o sigui*.

En aquest apartat sobre els criteris seguits per delimitar la funcionalitat de la categorització que hem exposat, es revela que aquestes categories n'engloben d'altres interrelacionades que s'encavallen entre si i que molt sovint no ens ha estat fàcil de dilucidar. I, en efecte, aplicar aquestes categories al cas particular de les explicacions orals d'una estudiant és certament complicat, pel fet que conflueixen en la delimitació de cada categoria un conjunt de fenòmens interrelacionats. De tota manera, considerem força operatius els tres criteris bàsics que hem seguit: l'ús dels diferents tipus de marcadors, els recursos prosòdics i el contingut proposicional a que constitueixen un intent prou eficaç

4.5. Resultats. Anàlisi comparativa de les estratègies explicatives reguladores de la densitat informativa que s'incorporen al discurs acadèmic oral final (DAO/1) en relació amb el discurs acadèmic oral inicial (DAO/4)

Amb la intenció de comprovar la incorporació de procediments lingüístics hem analitzat i comparat el nombre de repeticions i d'estratègies explicatives que apareixen al primer i al darrer discurs oral en la seqüència didàctica. A les taules següents presentem els resultats obtinguts del corpus analitzat segons la proposta de categorització que hem presentat anteriorment. L'anàlisi detallada dels discursos acadèmics orals inicial i final (DAO/1 i DAO/4) de l'estudiant ens ha de permetre comprovar si es poden confirmar les hipòtesis que formulàvem a l'inici d'aquest capítol.

Primerament presentarem els resultats genèrics segons els tipus de repeticions basades en la producció i d'estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció. En segon lloc, presentarem les dades detallades de les estratègies explicatives bàsiques i segons el tipus específic que hem categoritzat. Però últim, farem una valoració global dels resultats obtinguts en cadascun dels discursos orals per comprovar el grau de consecució de les hipòtesis inicials.

Resultats generals

Els resultats que s'ofereixen a les taules següents es presenten en forma de quantitats totals i en dades percentuals. Als comentaris dels resultats arrodonirem els percentatges eliminant els decimals.

Taula -1. Resultats genèrics de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció

	<i>DAO/1</i>	<i>DAO/4</i>
1. Repeticions basades en la producció de l'emissor	20 ocurrències 58,82%	30 ocurrències 18,63%
2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades en el procés de recepció/interacció	14 41,17%	131 81,36%
Nombre total d'ocurrències	34 100%	161 100%

4.5. Resultats. Anàlisi comparativa de les estratègies explicatives reguladores de la densitat informativa que s'incorporen al discurs acadèmic oral final (DAO/1) en relació amb el discurs acadèmic oral inicial (DAO/4)

Amb la intenció de comprovar la incorporació de procediments lingüístics hem analitzat i comparat el nombre de repeticions i d'estratègies explicatives que apareixen al primer i al darrer discurs oral en la seqüència didàctica. A les taules següents presentem els resultats obtinguts del corpus analitzat segons la proposta de categorització que hem presentat anteriorment. L'anàlisi detallada dels discursos acadèmics orals inicial i final (DAO/1 i DAO/4) de l'estudiant ens ha de permetre comprovar si es poden confirmar les hipòtesis que formulàvem a l'inici d'aquest capítol.

Primerament presentarem els resultats genèrics segons els tipus de repeticions basades en la producció i d'estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció. En segon lloc, presentarem les dades detallades de les estratègies explicatives bàsiques i segons el tipus específic que hem categoritzat. Per últim, farem una valoració global dels resultats obtinguts en cadascun dels discursos orals per comprovar el grau de consecució de les hipòtesis inicials.

Resultats generals

Els resultats que s'ofereixen a les taules següents es presenten en forma de quantitats totals i en dades percentuals. Als comentaris dels resultats arrodonirem els percentatges eliminant els decimals.

Taula -1. Resultats genèrics de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció

	<i>DAO/1</i>	<i>DAO/4</i>
1. Repeticions basades en la producció de l'emissor	20 ocurrències 58,82%	30 ocurrències 18,63%
2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades en el procés de recepció/interacció	14 41,17%	131 81,36%
Nombre total d'ocurrències	34 100%	161 100%

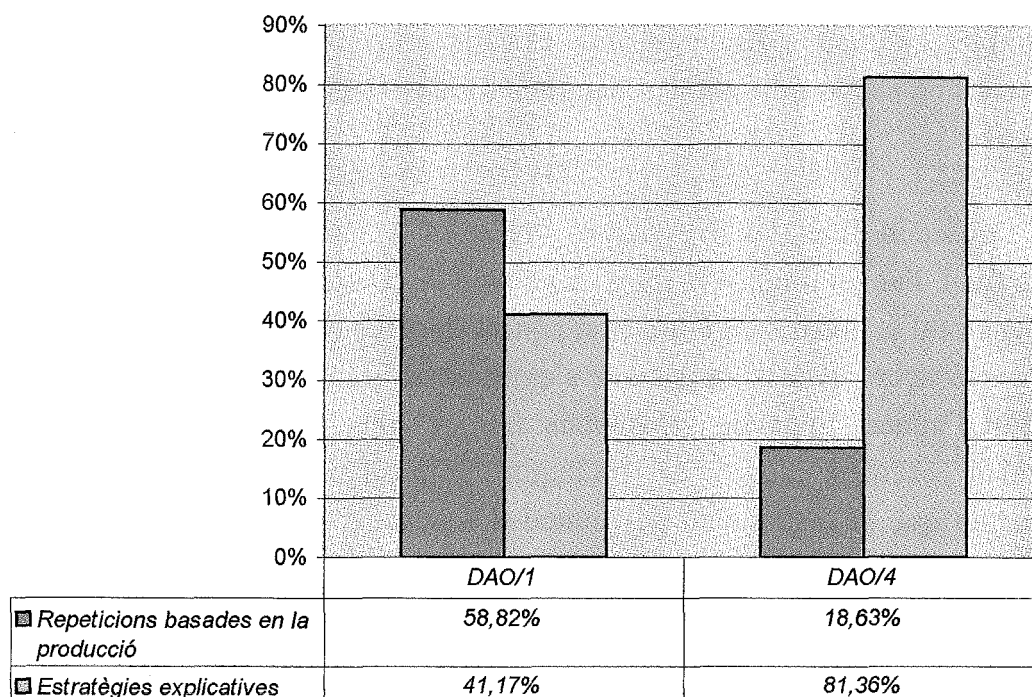
La classificació de les repeticions basades en la producció i de les estratègies explicatives basades en la recepció, de la taula1, ens ha permès comprovar que l'estudiant, en el discurs final (DAO/4), incorpora un percentatge molt elevat d'estratègies explicatives. En concret, les *repeticions basades en la producció* passen d'un 58% (DAO/1) a un 18% (DAO/4). I, en aquesta mateixa línia, el nombre d'*estratègies basades en la recepció* gairebé es duplica, ja que passa d'un 41% (DAO/1) a un 81% (DAO/4). Per tant, es fa evident la incorporació de coneixements procedimentals que formen part dels objectius de la seqüència, didàctica i la major capacitat de control sobre els aspectes lingüísticodiscursius del discurs oral.

Taula -2 Resultats detallats de les repeticions basades en la producció de l'emissor

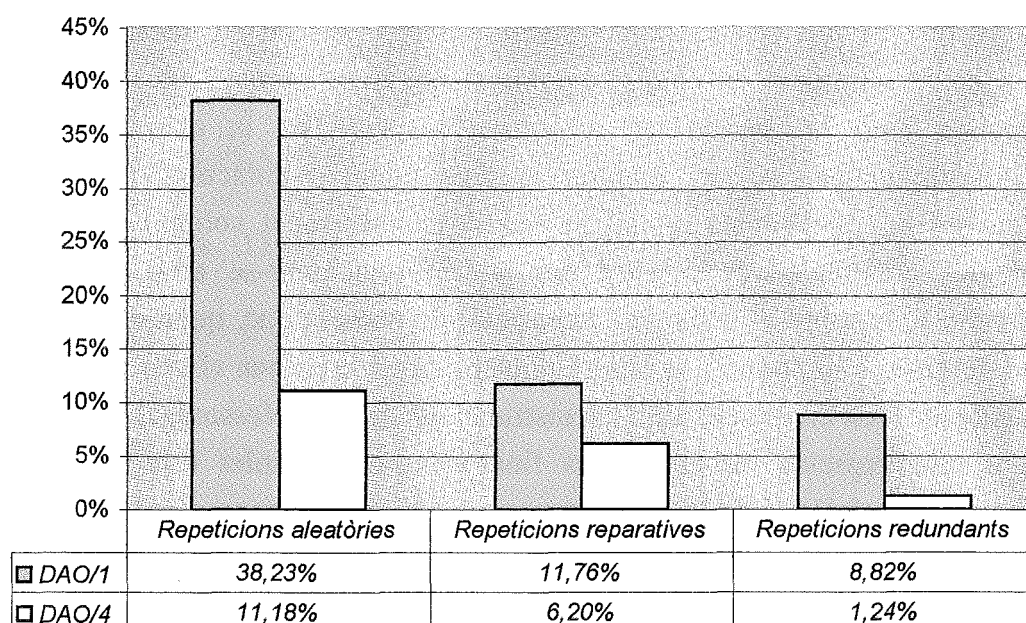
	DAO/1	DAO/4
1. Repeticions basades en la producció de l'emissor		
1.1. Repeticions aleatòries	13 ocurrències 38,23%	18 ocurrències 11,18%
1.2. Repeticions reparatives	4 11,76%	10 6,2%
1.3. Repeticions redundants	3 8,82%	2 1,24%
Total	20 58,82%	30 18,63%

De l'observació de les dades de la taula-2 sobre els resultats detallats de les repeticions basades en la producció de l'emissor constatem que aquestes formes de repetició disminueixen en el discurs final, en tots els casos estudiats. En la interpretació de les dades hem de tenir en compte que les diferents formes de repetició s'interrelacionen estretament, com veurem a continuació.

Taula 1. Repeticions basades en la producció i estratègies explicatives basades en la recepció



Taula 2. Repeticions basades en la producció



En primer lloc, les *repeticions aleatòries* passen d'un 38% (DAO/1), un percentatge molt elevat, a un 11% (DAO/4), la qual cosa en fa pensar que l'estudiant exerceix un control molt superior sobre els aspectes lingüístics i sobre

els elements suprasegmentals del discurs oral. És evident que en el discurs final hi resten traces d'aquestes repeticions, com ara vacil·lacions o trencaments sintàctics, però considerem que determinades formes de repetició són gairebé inel·ludibles, ja que els discursos orals es caracteritzen per la immediatesa de la producció lingüística i difícilment aquestes formes es poden bandejar de manera absoluta.

En segon lloc, les *repeticions reparatives* també disminueixen en el discurs final. Passen d'un 11% (DAO/1) a un 6 % (DAO/4). La irreversibilitat de la llengua oral es manifesta a través d'aquest tipus de repetició ja que qualsevol modificació sobre el discurs produït s'exterioritza públicament. Explicaríem la reducció d'aquest tipus de repeticions fent referència al major control que l'estudiant exerceix sobre el contingut proposicional del discurs. Així, considerem que la disminució percentual d'aquesta forma de repetició pot ser deguda a la planificació i al coneixement sobre el tema del qual es parla, cosa que li atorga seguretat i redueix les reparacions en el discurs.

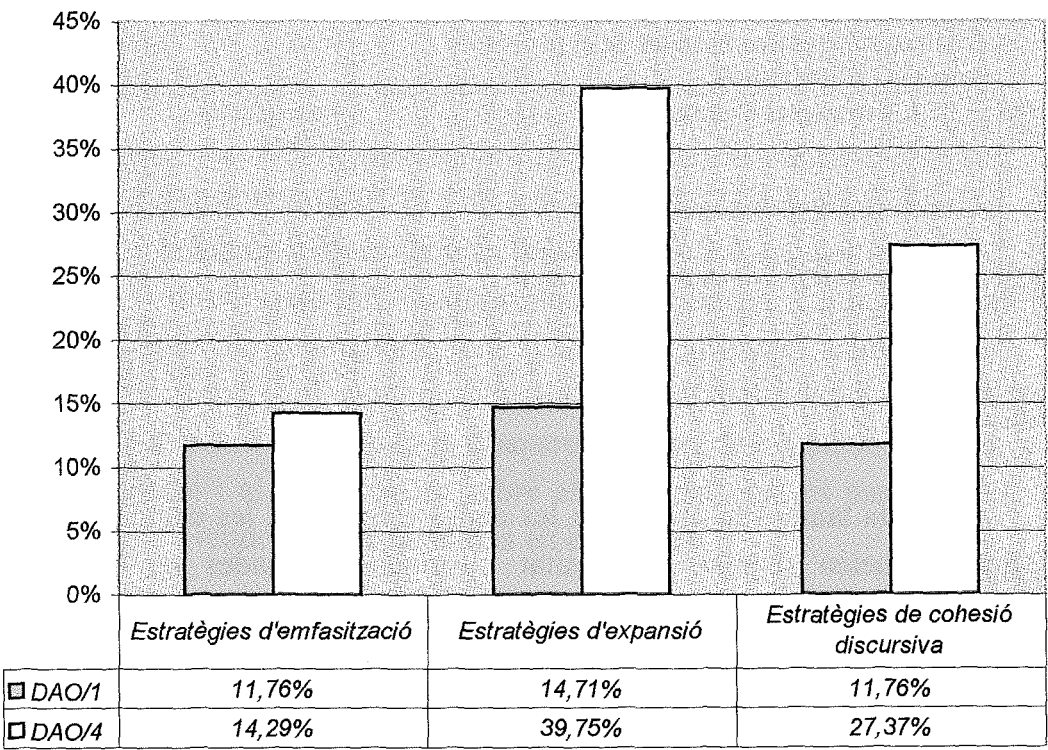
En tercer lloc, en la interpretació de les dades sobre les *repeticions redundants* observem que disminueixen percentualment en relació amb el discurs inicial de l'estudiant. En aquest primer discurs oral la redundància apareix en un 8% de les ocurrències, mentre que en el discurs final només apareix en un 1% dels casos. Aquests resultats ens permetrien interpretar l'ús excessiu de la reiteració en el discurs inicial per dues raons. Una raó podria relacionar-se amb la inseguretat subjectiva respecte de la claredat en la producció lingüística, ja que, malgrat la seva intenció didàctica, l'estudiant manifesta en un qüestionari inicial el seu desconeixement sobre l'existència d'estratègies comunicatives. L'altra raó podria relacionar-se amb la manca d'idees rellevants sobre el tema de l'exposició, de manera que, quan expressa la tesi que defensa, s'hi abona i la reitera potser perquè creu que el seu discurs és excessivament breu en relació amb les instruccions de la professora. En canvi, el contingut que expressa en el discurs final és prou complet i ja no li cal "allargassar-lo": al DAO/4, l'estudiant coneix i ha estat capaç d'incorporar al discurs oral moltes més estratègies d'expansió, les quals li atorguen seguretat en relació amb la claredat expressiva, com veurem tot seguit. Això fa que la redundància del discurs final sigui pràcticament inexistent.

Taula -3. Resultats de les les estratègies explicatives bàsiques que permeten regular la densitat informativa del discurs

2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades en el procés de recepció i d'interacció	DAO/1	DAO/4
2.1. Estratègies d'emfasització	4 ocurrences 11,76%	23 ocurrences 14,29%
2.2. Estratègies d'expansió	5 14,71%	64 39,75%
2.3. Estratègies de cohesió discursiva	5 11,76%	44 27,33%
Total	14 43,75%	131 81,36%

A la taula-3 hi apareixen les dades referides a les estratègies explicatives que permeten regular la densitat informativa basades en la recepció i la interacció. En la interpretació d'aquestes dades constatem diversos aspectes. Pel que fa a les *estratègies d'emfasització* observem que el percentatge que apareix en els dos discursos analitzats és força similar: el 11% al DAO/1 i al 14% DAO/4. A la taula següent observarem si aquesta similitud també es dona en relació amb l'especificitat de les estratègies. En canvi, pel que fa a les *estratègies d'expansió* apareix una diferència molt considerable entre tots dos discursos. Al primer discurs hi ha un 14 % d'ocurrències i al darrer, un 39%. També pel que fa a les *estratègies de cohesió discursiva* observem que al discurs final n'augmenta notablement el nombre en relació amb el discurs inicial: de l'11% (DAO/1) passen a un 27%, (DAO/4).

Taula 3. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa



Taula -4. Resultats detallats de les subcategories que constitueixen les estratègies explicatives per regular la densitat informativa del discurs basades en la recepció

2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades en el procés de recepció/interacció	DAO/1	DAO/4
2.1. Estratègies d'emfasització		
2.1.1. Repetició idèntica	3 ocurrències 8,82%	10 ocurrències 6,21%
2.1.2. Marcadors d'importància	1 2,94%	3 1,86%
2.1.3. Pregunta epistèmica	0 0%	10 6,21%

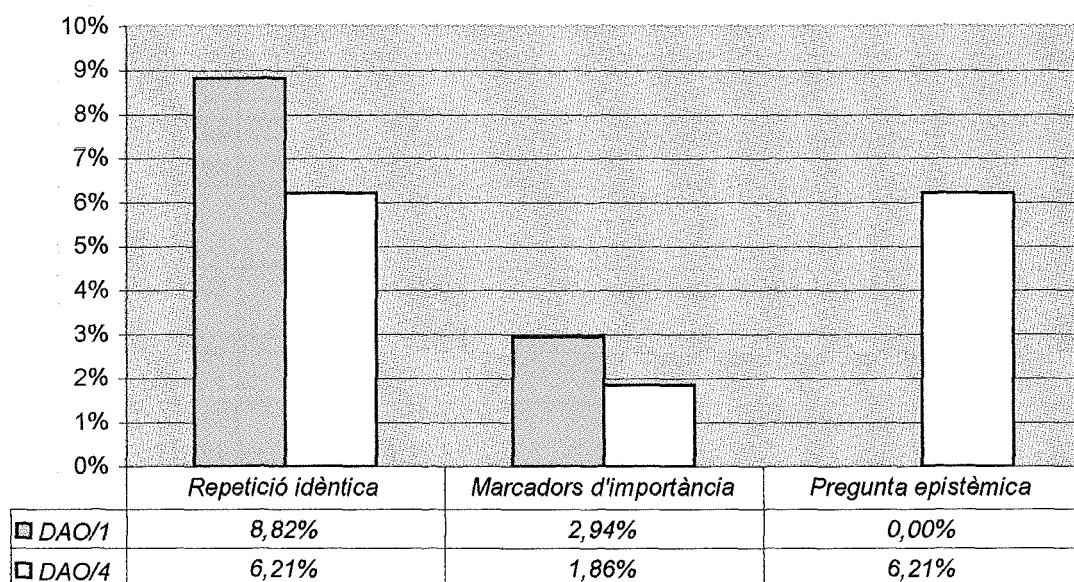
2.2. Estratègies d'expansió	DAO/1	DAO/4
2.2.1. Recursos analògics	0 0%	0 0%
2.2.2. Reformulació parafràstica	5 14,70%	64 39,65%

2.3. Estratègies de cohesió discursiva	DAO/1	DAO/4
2.3.1. Repetició per encadenament	4 11,76%	12 7,45%
2.3.2. Dixi discursiva	1 2,94%	32 19,87%

A la taula -4 observem els resultats detallats de les subcategories que configuren les estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció. Primerament, en relació amb les estratègies d'emfasització, observem que el percentatge de *repetició idèntica* al discurs inicial és del 8% (DAO/1) i al discurs final ocupa el 6% (DAO/4). Aquest tipus de repetició és molt simple i podríem considerar que és un recurs general de l'oralitat, però també pot considerar-se una estratègia en la mesura que l'enunciat es duplica per accentuar el valor de determinats termes i, en aquest sentit, seria un recurs emfasitzador que l'estudiant utilitza amb més freqüència al DAO/1. Així, els *marcadors d'importància* només apareixen en un 2% de les ocurrències al DAO/1 i en un 1% al DAO/4, és a dir,

en uns percentatges mínims. Sobre aquest aspecte hem de dir que l'estudiant analitzada s'expressa amb un mínim d'èmfasi expressiu, de manera que produeix un discurs gairebé monotonal i en algunes ocasions produeix una corba excessivament ascendent o descendent al final de la cadena fònica. En canvi, l'ús de les *preguntes epistèmiques* constitueix un factor especialment remarcable, perquè apareix clarament diferenciat respecte del DAO/1. L'estudiant passa de no fer-ne cap ni una, a fer que aquesta categoria constitueixi un 6% de les estratègies que incorpora en el discurs final. En la interpretació del procés que s'ha seguit a la SD esperem trobar indicis que expliquin la incorporació d'aquestes estratègies. De fet, una estudiant que tendeix a no marcar la intensitat articulatòria de les paraules o frases del discurs possiblement descobrirà en el procés de la SD que les preguntes retòriques o epistèmiques poden ajudar-la en aquesta funció emfasitzadora.

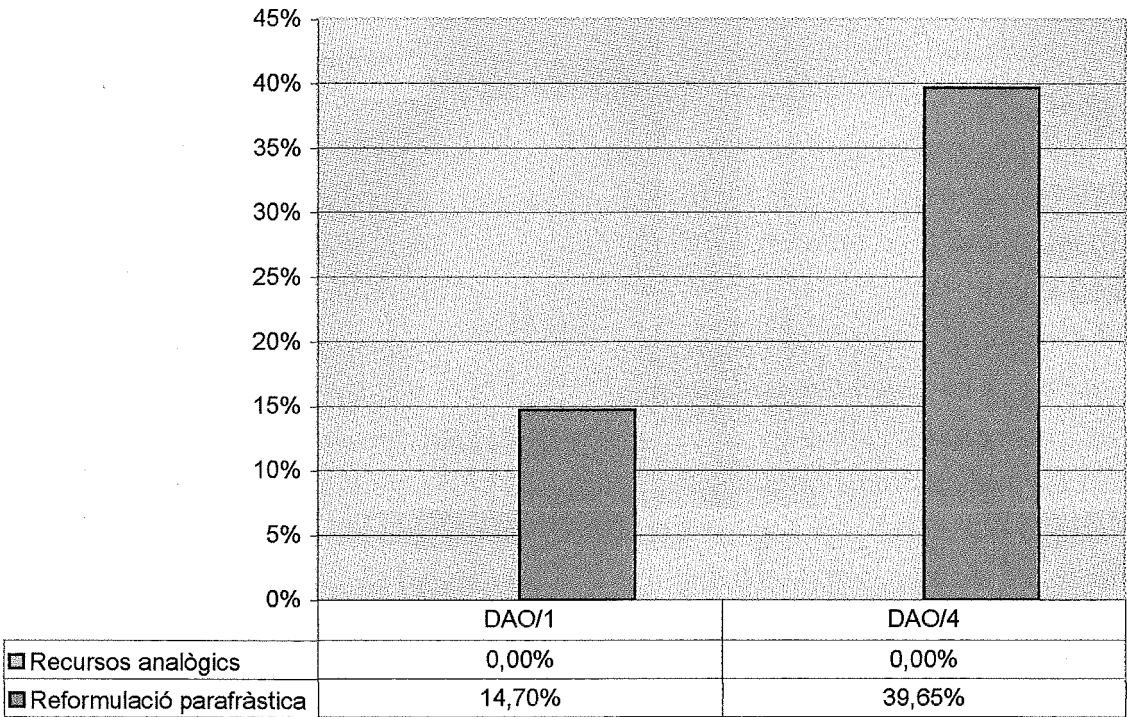
Taula 4.1. Detall de les estratègies d'emfasització



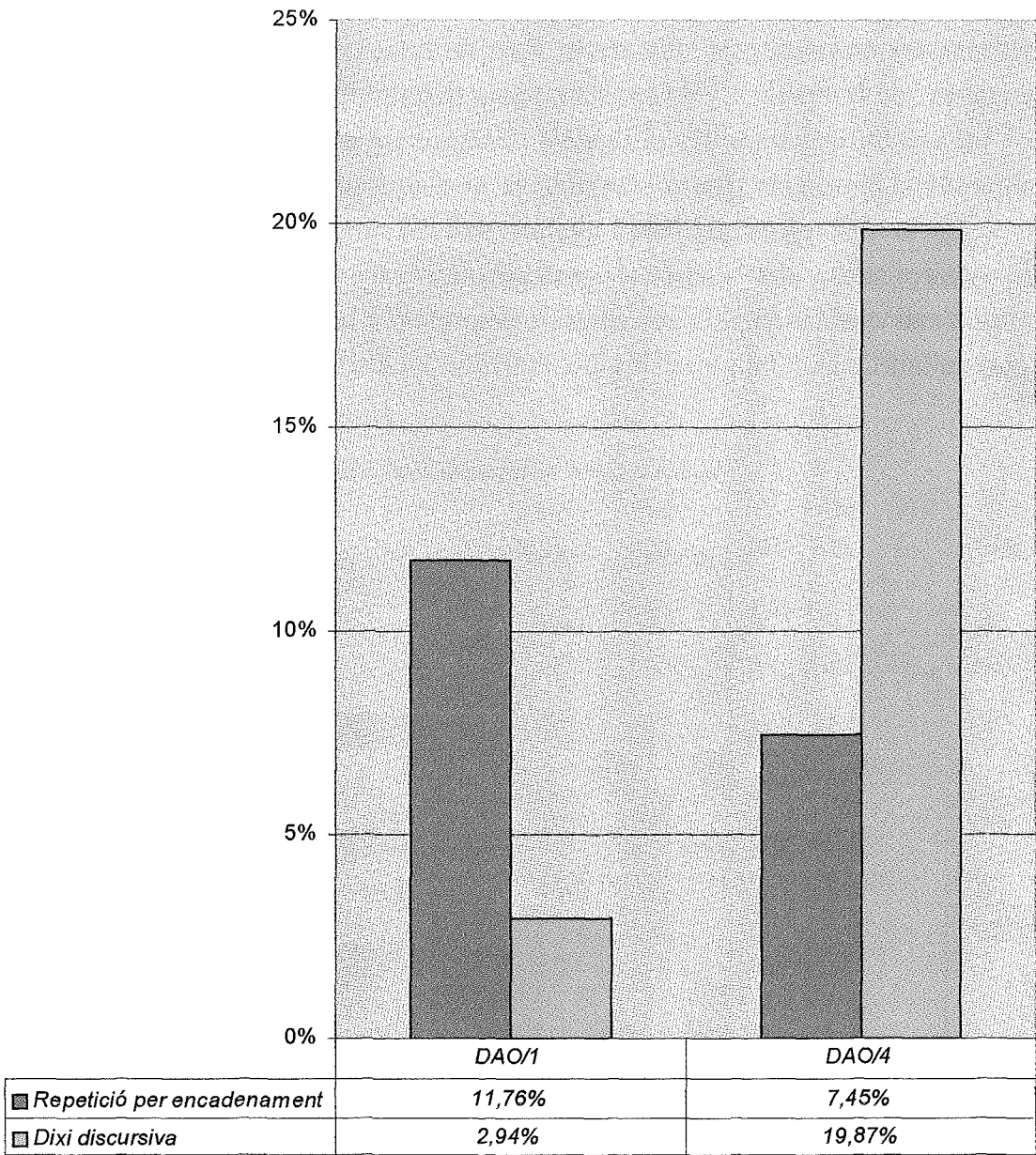
En relació amb el detall de les *estratègies d'expansió*, constatem que en cap dels discursos apareixen *recursos analògics*, la qual cosa ens fa pensar que aquests recursos no han estat motiu d'aprenentatge per part de l'estudiant. En l'anàlisi del procés intentarem explicar les causes de la no incorporació d'aquest tipus de procediments. Respecte de la *reformulació parafràstica*, constatem que el percentatge es triplica en relació amb el DAO/1: passa del 14% al 39% al DAO/4, la qual cosa ens fa pensar que aquesta estudiant ha pres consciència del valor explicatiu de les estratègies d'expansió basades en la parafrasi. En l'anàlisi

del corpus oral observem com incorpora els diversos procediments parafràstics. Per exemple, comprovem que al discurs inicial únicament utilitza la definició basada en la sinonímia o la paràfrasi basada en un canvi de registre. En canvi, al discurs final hi ha incorporat altres recursos, com ara la *definició etimològica* i els *exemples no analògics*. En tercer lloc, en relació amb la cohesió discursiva observem que la *repetició per encadenament* disminueix en el discurs final: passa de l'11% al DAO/1 a un 7% al DAO/4. Interpretem aquest canvi en relació amb l'altra subcategoria, la *dixi discursiva*, ja que aquesta estratègia és la que més augmenta al discurs final. Passa de ser gairebé inexistent, un 2% al discurs inicial, a constituir el 19% de les estratègies utilitzades al DAO/4, un percentatge elevadíssim que també ens convindrà interpretar, a la vista del procés que s'ha seguit en la SD.

Taula 4.2. Detall de les estratègies d'expansió



Taula 4.3. Detall de les estratègies de cohesió discursiva



La segona i la tercera hipòtesis d'aquesta primera anàlisi s'interrelacionen i es complementen. Aquestes hipòtesis, en el marc i en les limitacions d'aquesta recerca, també s'han confirmat: es pot establir una gradació en el control de la producció del discurs. Seguint la segona hipòtesi es comprova que el nombre de repeticions basades en la producció disminueix en la mesura que augmenta el control sobre les característiques que configuren el gènere discursiu oral que es produeix. Altrament dit, el procés que s'ha seguit en la seqüència didàctica fa que s'incorporin al discurs oral gairebé totes les estratègies explicatives categoritzades. Tot i això, hem de reconèixer la no incorporació de les estratègies d'expansió basades en recursos analògics (les quals no apareixen ni al DAO/1 ni al DAO/4), un fet que intentarem explicar a la segona part d'aquesta recerca.

També hem pogut constatar la tercera hipòtesi, segons la qual el nombre i la qualitat de les estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció millorarà en la mesura que augmenta el control sobre els components que conformen el gènere discursiu oral i es té consciència de l'eficàcia de determinades estratègies comunicatives. Així, les estratègies que tenen major rendiment en la situació discursiva que estudiem són les d'expansió. Aquestes estratègies apareixen com les més rellevants al DAO/4: el 39% sobre un 14% al DAO/1. Són les que permeten expandir i fer créixer la informació d'una manera més evident per fer-la comprensible. Constituïrien les estratègies explicatives per excel·lència. I precisament són les que en major nombre incorpora l'estudiant al final de la SD. En canvi, les estratègies d'emfasització es mantenen en el mateix percentatge. Però sobre aquest aspecte hem de fer la consideració següent: un tipus d'estratègia que apareix al DAO/4 és la pregunta epistèmica, la qual no havia aparegut al DAO/1. És a dir, la pregunta epistèmica passa del 0% al 6% del total d'ocurrències. Per altra banda, en relació amb les estratègies de cohesió discursiva, observem que també n'hi ha un increment respecte del discurs inicial perquè passen de l'11% (DAO/1) al 27% (DAO/4). Podem interpretar aquestes dades com una millora substancial en la relació entre les diverses parts del discurs i entre les idees que el configuren, és a dir, en els aspectes d'ordre discursiu especialment rellevants en relació amb els objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica. A la segona part exposarem els motius i les circumstàncies que permeten explicar la incorporació d'aquestes estratègies explicatives.

En resum, són evidents tant la incorporació d'estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció del discurs acadèmic oral de l'estudiant que hem analitzat com la reducció de les repeticions basades en la producció. Tot i que aquests resultats serveixen de punt de referència per al nostre treball, caldria, però, continuar aquesta recerca i disposar d'un corpus més extens per ampliar la representativitat d'aquests resultats.

Des del punt de vista del procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal, el que cal a continuació, és trobar indicis que permetin explicar com influeix aquest procés en l'aprenentatge de procediments lingüístics que s'incorporen durant el desenvolupament de la seqüència didàctica.

5. Segon nivell d'anàlisi

5. Segon nivell d'anàlisi: el desenvolupament d'una seqüència didàctica. Les formes d'organització de l'activitat a l'aula

En el segon nivell d'anàlisi pretenem respondre a la segona de les preguntes que hem formulat en els objectius de la recerca: identificar i descriure les formes d'organització de l'activitat que ens permetin explicar posteriorment per quines causes, de quina manera i en quin moment els estudiants incorporen progressivament coneixements lingüístics en el transcurs de la SD.

Dit amb altres paraules, ens interessa conèixer la informació que ens aporta l'estructura de la interactivitat a l'aula durant la SD. L'elaboració d'un *mapa de la interactivitat* construït a partir de *segments interactius* ens hauria de permetre analitzar les formes d'organització de l'activitat conjunta i interpretar la dinàmica de les classes que conformen la SD sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal.

Aquesta segona anàlisi s'inspira en el model proposat per Coll, Colomina, Onrúbia i Rochera (1992), el qual analitza els mecanismes d'influència educativa que es manifesten en la interactivitat a l'aula. L'anàlisi que fem a continuació se centra, també, en la caracterització de les formes d'organització de l'activitat considerades en la seva dimensió temporal. Però la concreció del nostre treball, centrat en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'oralitat, té unes característiques específiques que també requereixen una anàlisi específica. Així com la recerca de Coll, Colomina, Onrúbia i Rochera (1992) es planteja l'objectiu d'identificar els dispositius vinculats als processos de gestió i de traspàs del control i de la responsabilitat i comprendre els processos de construcció de sistemes de significats compartits, la nostra recerca es planteja explicar de quina manera els alumnes van incorporant estratègies comunicatives, com van aprenent procediments per desenvolupar el discurs oral en situacions formals i com van conceptualitzant les característiques pròpies d'aquest tipus de discurs, per la influència de les formes d'organització de l'activitat en el transcurs de la seqüència didàctica.

5.1. Objectius del segon nivell d'anàlisi

En un nivell més concret, dels objectius de la recerca als quals fèiem referència anteriorment es deriven les preguntes a les quals pretenem donar resposta en aquesta part de la recerca, amb la realització de dos tipus d'anàlisis.

En primer lloc, en relació amb l'observació i la descripció de les formes d'organització de l'activitat conjunta a l'aula, i, en concret, pel que fa a l'anàlisi de la distribució temporal dels segments d'interactivitat que conformen les sessions de la SD, ens plantejem les qüestions següents: Quina dinàmica tenen les diverses formes d'organització de l'activitat en el conjunt de la seqüència didàctica? I, concretament, quina distribució temporal presenten els espais dedicats als aspectes relacionats amb l'organització de l'activitat, les informacions sobre els continguts i les activitats pràctiques, durant el procés de planificació del discurs oral? I quin és l'espai que es destina a la producció del discurs oral final?

En segon lloc, en relació amb l'anàlisi del funcionament de l'activitat que es desenvolupa, ens formulem les preguntes següents: Quins formats tenen les activitats orals? Quin equilibri hi ha entre les activitats d'ús i les de reflexió metadiscursiva? Se'n manté sempre el mateix equilibri, en la SD? Quina funció tenen en aquest equilibri les pràctiques escrites en una SD sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral?

En aquesta segona anàlisi partim dels supòsits següents:

1. Els espais d'organització permeten orientar, delimitar i focalitzar el treball sobre els objectius de la SD. Per això, aquests segments haurien d'aparèixer periòdicament, especialment en les primeres sessions, amb la funció d'anticipar les tasques i de justificar l'articulació de les activitats en relació amb els objectius i els continguts d'aprenentatge.
2. Els espais d'aportació d'informació també apareixen en les primeres sessions. Aquests espais s'haurien de presentar els continguts seqüenciats en relació a les activitats i als objectius d'aprenentatge.
3. Els espais dedicats a la planificació del discurs, d'acord amb l'estructura prototípica de la SD, haurien de constituir un percentatge elevat del temps dedicat a la SD, superior als espais dedicats a la producció del discurs oral final.

3.1. Els espais de planificació haurien d'incloure de forma equilibrada un temps dedicat a la realització de les pràctiques orals dels estudiants i un altre temps dedicat a la reflexió metadiscursiva sobre aquestes pràctiques.

3.2. Aquests espais de planificació també haurien d'incloure pràctiques escrites dels estudiants, però en un percentatge molt menor.

4. Els espais destinats a les produccions del discurs oral final també haurien d'incloure un equilibri entre el temps dedicat a les produccions orals i el temps que es dedica a la reflexió metadiscursiva sobre aquestes produccions.

Finalment, la interrelació d'aquestes dues anàlisis ens hauria de permetre donar respostes que expliquin i justifiquin les formes d'organització de les activitats a l'aula en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal en la SD que analitzem.

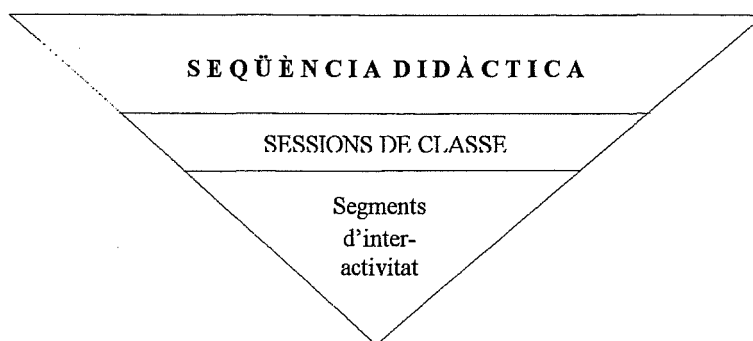
5.2. Procediment d'anàlisi: les unitats

Seguint la proposta de disseny de Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992), segons la qual els mecanismes d'influència educativa es manifesten o actuen a través de les formes d'organització de l'activitat i de la interacció entre el professor i el grup d'alumnes, hem fet una adaptació de l'anàlisi de la interactivitat que proposen aquests autors a fi d'explicar la influència que tenen determinats mecanismes en la incorporació de coneixements procedimentals d'ordre lingüístic.

Com hem dit anteriorment, aquesta segona anàlisi se centra en el que Onrubia (1993) denomina "les formes d'organització de l'activitat conjunta i l'estructura de la interactivitat", és a dir, es basa en l'articulació i en l'organització de l'activitat conjunta dels participants en la seqüència didàctica. Dit amb altres paraules, el que interessa és descriure i interpretar de forma interrelacionada les actuacions de la professora i dels alumnes al voltant d'una tasca o d'un contingut d'aprenentatge i la seva evolució en el transcurs de la seqüència didàctica. Així, doncs, se situa en un nivell "macro", un nivell relativament alt i global del conjunt d'activitats que es duen a terme a l'aula durant el desenvolupament de la seqüència didàctica.

Proposem, per a aquesta part del treball, tres unitats bàsiques d'anàlisi: la seqüència didàctica, les sessions i els segments d'interactivitat. Coll i altres, (1992), proposen una quarta unitat d'anàlisi, que denominen *missatges*. Com que el nostre treball se centra precisament en la incorporació de coneixements lingüístics, ja hi hem dedicat la primera anàlisi de la nostra recerca i hi dedicarem la tercera a analitzar aquest tipus d'informació des d'una perspectiva congruent amb els objectius del nostre treball. Així, en aquesta darrera part, utilitzarem la unitat dels missatges des de l'enfocament que proposa Onrubia (1993), un enfocament més funcional que sistemàtic.

Aquestes unitats "ocupen nivells diferents en una espècie de jerarquia, de tal manera que les situades en el nivell superior inclouen les situades en el nivell inferior. I aquesta disposició facilita les connexions entre les anàlisis corresponents i, sobretot, la integració i la interpretació dels resultats" (Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992: 197).



1. La **seqüència didàctica**, com a unitat bàsica de registre, d'anàlisi i d'interpretació, és conseqüència de la importància atribuïda a aquesta forma d'organització dels cicles d'ensenyament i d'aprenentatge, que ja hem comentat en plantejar els objectius d'aquesta recerca. Recordem que una seqüència didàctica (SD) es defineix com un procés complet d'ensenyament i d'aprenentatge articulat temporalment i orientat a una tasca final que, en el nostre cas, és la producció d'un discurs acadèmic oral.

En la seqüència didàctica “han de situar-se les dades en el moment o moments de la SD en què apareixen; implica, doncs, situar totes les anàlisis en la dimensió temporal dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge” (Onrubia, 1993: 90).

2. Les **sessions o classes (S)** configuren un segon tipus d'unitats d'anàlisi, d'una amplitud menor que les SD. En iniciar una nova sessió, cal reprendre l'activitat conjunta des d'on es va deixar en la sessió anterior. Aquesta parcel·lació de la SD exigeix explicitar periòdicament el camí recorregut i el que falta per recórrer. Podríem dir, doncs, que les sessions són els fragments temporals en el desenvolupament de la seqüència didàctica. Malgrat que tenen un caràcter imposat per l'organització horària determinada per la institució acadèmica en què es du a terme la SD, les sessions proporcionen informació rellevant sobre el maneig per part dels participants de les discontinuïtats temporals en l'activitat conjunta

3. Les unitats de nivell inferior a les sessions han estat denominades **segments d'interactivitat (SI)**, que en el nostre treball configuren segments força coincidents amb l'**estructura dels formats de les activitats** que es proposen en la SD. S'entén per **segments interactius** les “formes específiques d'organització de l'activitat conjunta, caracteritzades per determinats patrons

d'actuacions articulades entre la professora i els alumnes⁶² i [que] tenen una cohesió temàtica interna. Defineixen allò que poden fer o dir els participants en un moment determinat de l'activitat conjunta i compleixen unes funcions instruccionals específiques" (Onrubia, 1993:90). És important observar les variacions relatives a l'organització interna i a la distribució d'aquests segments d'interactivitat conforme avança la SD.

⁶² Els segments d'interactivitat presenten un cert paral·lelisme amb els segments d'activitats utilitzats per Stodolsky (1991). Aquests segments s'utilitzen, des de la psicologia ecològica, per analitzar les activitats que es fan a l'aula i que es caracteritzen per respondre a una determinada estructura de participació que regula el conjunt d'actuacions esperades i acceptables dels participants (Cadzen, 1990: 640).