

To cite this article:

Pastor Borràs, M. (2022). Comencem o no?: Una anàlisi de les estratègies discursives docents per a la creació d'un bon clima relacional a l'aula. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(1), 53-68. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.57>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.57>

e- ISSN: 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

Comencem o no?: Una Anàlisi de les Estratègies Discursives Docents per a la Creació d'un Bon Clima Relacional a l'Aula



MARTA PASTOR BORRÀS

INSTITUT POLINYÀ

mpasto7@xtec.cat

Aquest article s'encamina cap a la voluntat de millora de la pràctica docent. L'objecte d'estudi és l'anàlisi del discurs oral d'una professora practicant, alumna del Màster oficial de Formació de Professorat d'Educació Secundària de la Universitat Autònoma de Barcelona de l'especialitat de Llengua i Literatura Catalanes. La pròpia professora novella parteix de l'enregistrament sonor d'una sessió de classe seva, per tal d'analitzar la interacció entre la docent i l'alumnat.

La finalitat és valorar quines són les estratègies discursives emprades per la professora novella a l'hora de suavitzar la distància social entre els interlocutors i millorar la seva interacció en un context educatiu on es manifesta un marcat rebuig a expressar-se en català. Per valorar la relació entre professorat i alumnat, s'analitzen les estratègies de proximitat o distància que empra la docent en el seu discurs oral. Es persegueix com a màxim exponent l'anàlisi del possible assoliment de l'equilibri entre autoritat i empatia a l'aula. Es porta a terme una anàlisi qualitativa i quantitativa. Les conclusions apelen a la necessitat de vetllar per l'esmentat equilibri sense desestabilitzar-lo.

L'estudi presenta una autorevisió docent útil per adquirir un aprenentatge vers les estratègies discursives de relació social: una pràctica necessària dins de l'àmbit educatiu.

PARAULES CLAU:

estratègies discursives docents, relació social a l'aula, català, autorevisió docent, autoritat a l'aula

The main objective of this paper is to analyse the oral discourse of an intern teacher, a student who is in the process of earning a Master's Degree in Teaching in Secondary Schools at the Universitat Autònoma de Barcelona, in the specialisation track in the teaching of Catalan Language and Literature. The intern teacher uses audio recordings made during one of her own lessons to analyse teacher-student interactions.

Her aim is to evaluate which discursive strategies are employed by the novice teacher to reduce social distances between the different interlocutors in the classroom, and to improve teacher-student interactions in an educational context where there appears to be a degree of reluctance on the part of students to learn and speak Catalan. To evaluate the relationship between teacher and students, the study analyses the strategies used by the teacher in her discourse to approach or distance herself from her students. The fundamental goal pursued here is the analysis of whether it is possible to achieve a balance between authority and empathy in the classroom. A qualitative and quantitative analysis of the recorded classroom interactions points to the need to ensure and maintain this balance.

The study shows the usefulness of teacher self-assessment to learn about discourse strategies in social relations, an area of inherent relevance to education.

KEYWORDS:

discursive teaching strategies, classroom social relations, Catalan, teacher self-assessment, classroom authority

Introducció

Exercir la docència excel·lentment és una tasca complexa i pot ser abordada des de múltiples perspectives. Tanmateix, impera la necessitat de traçar unes línies definitòries que permetin caracteritzar la “bona” pràctica docent, malgrat la seva naturalesa fluctuant i diversa. Tenint en compte que “el fet d'establir unes relacions socials equilibrades, sanes i confortables, ajuda a compartir amb els estudiants el sentit i el significat de les tasques” (Castellà *et al.*, 2007, p.13), és de vital importància incidir en el clima emocional que estableix el professorat amb l'alumnat a l'hora de definir una docència exitosa.

La present investigació té com a fita realitzar una tasca d'autorevisió de la pròpia praxi docent per tal de millorar-la. Amb aquest propòsit, l'autora parteix d'un enregistrament sonor de 10' i 10" extret d'una sessió de classe impartida per ella mateixa. La classe s'emmarca dins una etapa de formació, durant el període de pràcticum corresponent al Màster de Formació de Professorat d'Educació Secundària (UAB). El focus de la investigació és l'anàlisi de la interacció oral de la docent amb l'alumnat, tot centrant-se en l'examen de les estratègies discursives emprades per la professora a l'hora de generar un ambient emocional positiu i equilibrat a l'aula. L'estudi es fonamenta en una classificació dual: les estratègies discursives que accentuen la distància entre professorat i alumnat, així com les estratègies discursives que fomenten la proximitat entre professorat i alumnat (Cros, 2003).

La investigació, d'una banda, empeny una millora de la pràctica docent en clau d'autoformació per tal d'impulsar el propi desenvolupament professional. D'altra banda, esdevé una revisió concreta del discurs docent que, a tall d'exemple, pot ser útil per a la comunitat educativa.

Marc Teòric: La relació Social a l'Aula

El present estudi parteix de les teories d'aprenentatge encabides dins el paradigma social, tot centrant-se en l'anàlisi del discurs docent i la seva dimensió a l'aula. Així, beu de línies d'investigació capitanejades per figures com Snow (1977), Stubbs (1984), Brown i Levinson (1978), Leech (1983) o Cazden (1988). L'esmentada dimensió s'endinsa en el vessant relacional del discurs, valorant la seva capacitat de generar emocions positives i, així, promoure l'assoliment dels aprenentatges. Tal com afirmen Castellà, Comelles, Cros i Vilà (2006): “uno de los aspectos señalados por la mayoría de investigaciones es la necesidad de que se establezca una relación social satisfactoria entre docente y alumnado que se explica con palabras como simpatía, humor, respeto, cariño, conexión, aproximación” (p. 4). De manera que l'anàlisi del discurs docent i de les emocions que aquest genera esdevé de gran importància per la seva incidència notable en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Amb l'objectiu d'abordar aquesta qüestió, és oportú

emprar el concepte d'*imatge* (Goffman, 1959), ja que si es vol assolir l'objectiu de propiciar un clima relacional positiu a l'aula per tal de generar emocions agradables, cal vetllar per preservar les imatges de les persones interlocutores. Castellà *et al.* (2007) afirmen:

[...] aconseguir un equilibri entre autoritat i empatia que enforteixi l'autoritat dels docents sense amenaçar la imatge dels estudiants i que, al mateix temps, permeti acostar-s'hi sense amenaçar la seva pròpia imatge és una de les claus indispensables de l'èxit docent. (p. 55)

Cal tenir present a l'hora de crear l'equilibri esmentat, que la relació establerta entre les persones participants en el gènere discursiu de la classe és asimètrica: a l'aula, al professorat se li atorga un rol dominant en relació amb l'alumnat (Castellà *et al.*, 2007). Així, al personal docent “li convé atenuar la distància adaptant el discurs a les necessitats i als interessos de l'alumnat i generant una situació distesa, on predominin la cooperació i l'acord” (Cros, 2003, citada per Castellà *et al.*, 2007, p. 36).

Per tal de minvar l'asimetria però preservar la seva imatge d'autoritat, esdevé oportú que el professorat estableixi un *contracte de respecte mutu* (Charaudeau, 1991), mitjançant el qual es posa en relleu la capacitat docent de la gestió unipersonal o negociada de les normes que regulen la interacció (Castellà *et al.*, 2007). Amb l'objectiu d'aprofundir, mesurar i ponderar l'equilibri relacional, s'han tipificat diverses estratègies discursives docents en funció de la distància (augment de l'asimetria) o la proximitat (disminució de l'asimetria) les quals generen entre alumnat i professorat.

En aquest sentit, la present investigació es fonamenta en els estudis d'Anna Cros (2003) i Castellà *et al.* (2007). Ambdues línies de classificació d'estratègies discursives són paral·leles i permeten una anàlisi completa i fructífera del discurs docent. Es poden observar les categoritzacions de Castellà *et al.* (2007) a la Figura 1, basades en la valoració de la imatge del professorat i dels estudiants, respectivament. Igualment, cada estratègia discursiva és classificada en funció del foment de distància o proximitat que genera. Al seu torn, la Figura 2 mostra la classificació de Cros (2003), regida exclusivament pel binomi distància-proximitat, tot mostrant visualment a quin dels dos extrems s'aproxima més cada estratègia.

“L'anàlisi del discurs docent i de les emocions que aquest genera esdevé de gran importància per la seva incidència notable en el procés d'ensenyament-aprenentatge.”

Figura 1

Estratègies Discursives de Relació Social Positiva a l'Aula (Castellà et al., 2007)

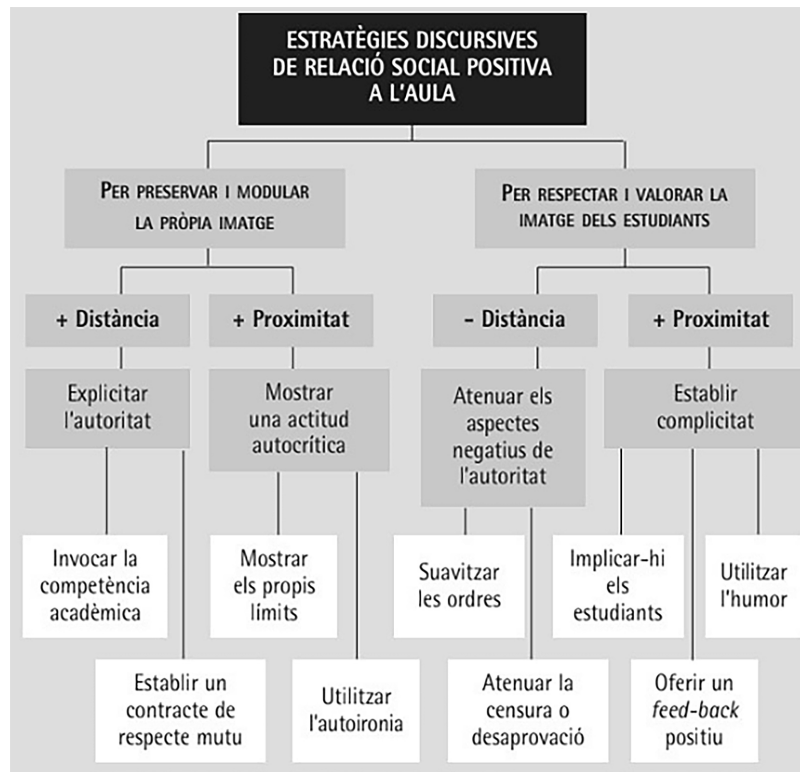


Figura 2

Classificació d'Estratègies Discursives. Adaptació. (Cros, 2003)

Distància

Estratègies basades en l'argument d'autoritat

- Citació de l'autoritat
- Autoritat polifònica
- Referència a la pròpia autoritat

Estratègies basades en l'argument del model

- Referència al model
- Referència a la incompatibilitat
- Referència a la reciprocitat
- Referència al benefici

Estratègies basades en l'argument del poder

- Ordres explícites
- Ordres implícites

Estratègies basades en la solidaritat

- Apòstrofe
- Pressuposició de coneixements
- Oferta d'opcions
- Identificació de grup

Estratègies basades en la complicitat

- Ironia
- Captatio Benevolentiae*

Proximitat

Disseny Metodològic

El Context: Institut i Alumnat

L'experimentació de la seqüència didàctica (a partir d'ara, SD) que contextualitza la investigació es va dur a terme a la classe de llengua i literatura catalanes d'un grup de primer curs d'Educació Secundària Obligatòria, a Catalunya. El centre té un grau de complexitat B però la mateixa directora assegura que l'institut hauria de ser catalogat com a Centre de Màxima Complexitat. És de notòria importància esmentar el marc característic de les sessions ja que, fruit de la casuística descrita, hi ha un ambient força disruptiu a les aules. Un dels factors més conflictius en relació amb la impartició de classes de llengua catalana és el marcat rebuig de l'alumnat a l'hora de parlar català.

Com s'ha esmentat anteriorment, la SD es va impartir durant la segona estada de pràctiques del Màster de Formació de Professorat d'Educació Secundària (UAB). La professora novella, en un inici com a subjecte anònim i observador a l'aula, va percebre una pràctica habitual a les classes de llengua catalana: el professorat protagonitzava un ús recurrent d'estratègies de distància a l'hora d'interaccionar amb el grup-classe. El seu objectiu era augmentar l'asimetria a l'aula i utilitzar una imatge molt autoritària per tal d'aconseguir que l'alumnat s'expressés oralment en català. L'observació sistemàtica va confirmar que aquesta realitat contribuïa a una desvinculació més gran de l'alumnat vers el català. Així, la llengua catalana era concebuda com a pròpia d'un àmbit acadèmic en el qual la identificació personal no hi tenia cabuda. Amb l'objectiu de no perpetuar aquesta pràctica i poder trencar la dinàmica descrita, la professora novella es va esforçar per conjuminar la proximitat i la distància equilibradament. Ja finalitzada la pràctica educativa, va esdevenir oportuna una autorevisió mitjançant la formulació d'unes preguntes d'investigació clau.

“L'observació sistemàtica va confirmar que aquesta realitat contribuïa a una desvinculació més gran de l'alumnat vers el català. Així, la llengua catalana era concebuda com a pròpia d'un àmbit acadèmic en el qual la identificació personal no hi tenia cabuda.”

Objectius i Preguntes de Recerca

El motor de la investigació genera tres preguntes de recerca de les quals en deriven uns objectius d'investigació específics. La Taula 1, 2 i 3 exposen la interrelació entre les preguntes de recerca, els objectius que s'hi vinculen, la mostra d'estudi que fonamenta l'anàlisi i l'instrument que s'ha emprat a l'hora d'efectuar-la. Cal tenir present que les preguntes de recerca van encadenades, és a dir, la formulació de la pregunta inicial activa la raó de formulació de la següent.

Informació Rellevant sobre les Dades: l'Enregistrament Sonor

La investigació se centra en l'estudi d'un enregistrament sonor corresponent als primers deu minuts i deu segons d'interacció directa de la docent amb el grup-classe, és a dir, els primers minuts de la seva primera sessió amb l'alumnat. L'elecció de l'evidència d'anàlisi es deu al grau notable d'interès d'aquesta: condensa la presentació de la docent i la SD. Aquesta presentació pública inicial esdevé un moment clau per a la professora a l'hora d'establir un equilibri idoni entre proximitat i distància amb el grup. Cal tenir present que durant la primera sessió “se realiza el primer contacto entre el profesorado y su auditorio, y, por lo tanto, tiene una importancia especial la imagen que los profesores muestran a sus alumnos y las estrategias que utilizan para obtener su disposición favorable” (Cros, 1995, p. 96).

Així doncs, l'enregistrament sonor pertany a una única sessió de la matèria de llengua i literatura catalanes. Tanmateix, la investigació presenta l'anàlisi de cinc extractes concrets del total de la gravació. La selecció d'aquests fragments s'ha realitzat per poder mostrar les estratègies discursives identificables, deixant al marge lapses temporals en què hi ha silencis no significatius o intervencions no rellevants. D'aquesta manera, l'anàlisi és més exhaustiva i se n'agilitza la comprensió.

Resultats

El present apartat presenta el buidatge dels resultats obtinguts de l'anàlisi de dades, la qual s'ha realitzat des d'una perspectiva dual: qualitativa i quantitativa.

Anàlisi Qualitativa

L'anàlisi qualitativa es fonamenta en la construcció d'un instrument adaptat a les necessitats i prioritats de la investigació. S'ha confeccionat un quadre en el qual consten els torns de paraula, els interlocutors, les intervencions i el minutatge de cadascuna. Igualment, s'ha incorporat una columna en la qual es fa referència a l'estratègia discursiva emprada. S'inclouen indistintament a la classificació les estratègies relacionals presentades per

Taula 1

Disseny Metodològic Pregunta de Recerca 1

Pregunta de Recerca 1	Objectius	Mostra	Instrument d'anàlisi	Procés
Quines i quantes estratègies discursives de distància i de proximitat ha utilitzat la professora novella durant la presentació de la SD?	Anàlisi qualitativa: Categoritzar les estratègies discursives de distància i de proximitat, respectivament, emprades per la professora novella durant la presentació de la SD.	Transcripció d'un enregistrament sonor de 10' i 10" que condensa la presentació de la SD.	Confecció d'un esquema unitari d'estratègies discursives de distància i proximitat segons les definicions de Cros (2003) i Castellà et al. (2007). Aquest instrument d'anàlisi es pot consultar a les Figures 3 i 4. Creació d'un quadre en el qual consten els torns de paraula, els interlocutors, les intervencions i el minutatge de cadascuna.	Buidatge d'extractes representatius i significatius de la transcripció tot categoritzant les estratègies discursives identificades, relacionant-les amb el seu context i oferint una lectura situacional.
	Anàlisi quantitativa: Quantificar les estratègies discursives de distància i de proximitat, respectivament, emprades per la professora novella durant la presentació de la SD.			

Taula 2

Disseny Metodològic Pregunta de Recerca 2

Pregunta de Recerca 2	Objectius	Mostra	Instrument d'anàlisi	Procés
S'ha mantingut l'equilibri entre estratègies discursives de distància i proximitat durant la presentació de la SD?	Determinar si s'ha assolit un equilibri d'estratègies de distància i de proximitat, a nivell quantitatiu i qualitatiu, durant la presentació de la SD.	Buidatge dels extractes de la transcripció realitzat a l'anàlisi qualitativa i resultats de l'anàlisi de variables derivats dels gràfics de l'anàlisi quantitativa.	No s'ha dissenyat un instrument d'anàlisi específic per a aquest objectiu.	Comparació de les dades extretes a l'anàlisi qualitativa i a l'anàlisi quantitativa per tal d'inferir si s'ha mantingut un equilibri o no entre estratègies de proximitat i de distància.

Taula 3

Disseny Metodològic Pregunta de Recerca 3

Pregunta de recerca 3	Objectius	Mostra	Instrument d'anàlisi	Procés
Com pot millorar la docent novella la seva pràctica docent en un futur?	Concretar propostes de millora vers la pràctica docent de la professora novella en relació amb l'assoliment de l'equilibri d'estratègies de distància i proximitat.	Conclusions resultants de la comparació de l'anàlisi qualitativa i quantitativa de les estratègies discursives utilitzades.	No s'ha dissenyat un instrument d'anàlisi específic per a aquest objectiu. Val a dir, però, que es fa ús de les definicions i exposicions teòriques de Castellà et al. (2006), Castellà et al. (2007) i Cros (2003).	Comparació dels resultats obtinguts a la pregunta de recerca anterior amb reflexions i posicions teòriques del marc conceptual que abraça l'objecte d'estudi.

Figura 3

Esquema Unitari d'Estratègies Discursives que Augmenten la Distància (Major Asimetria)

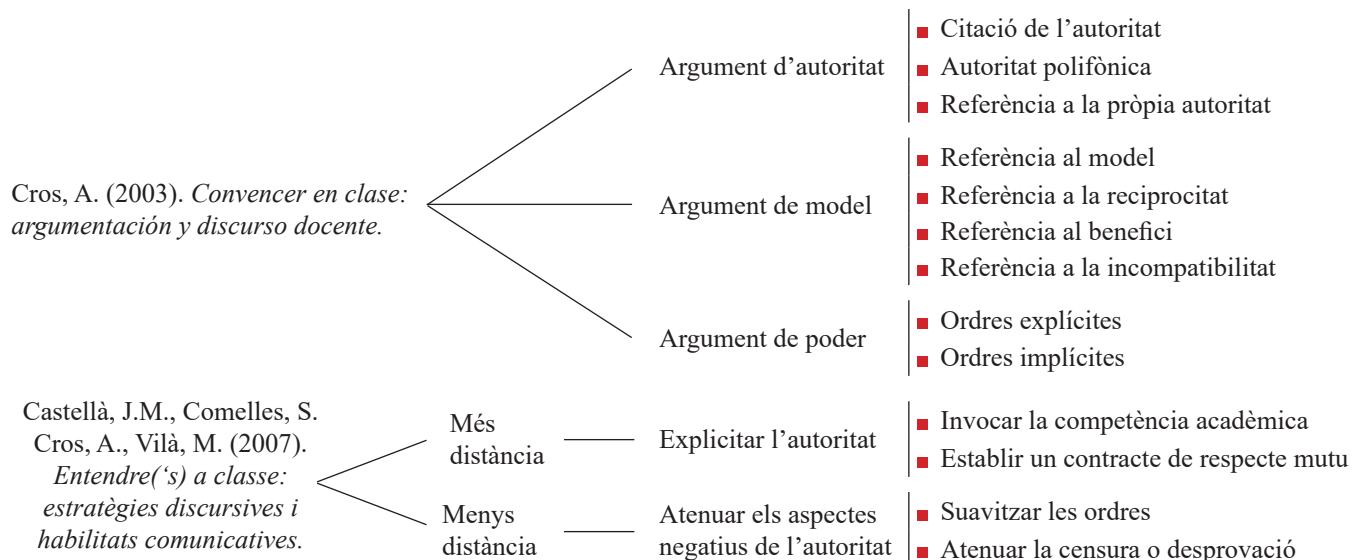
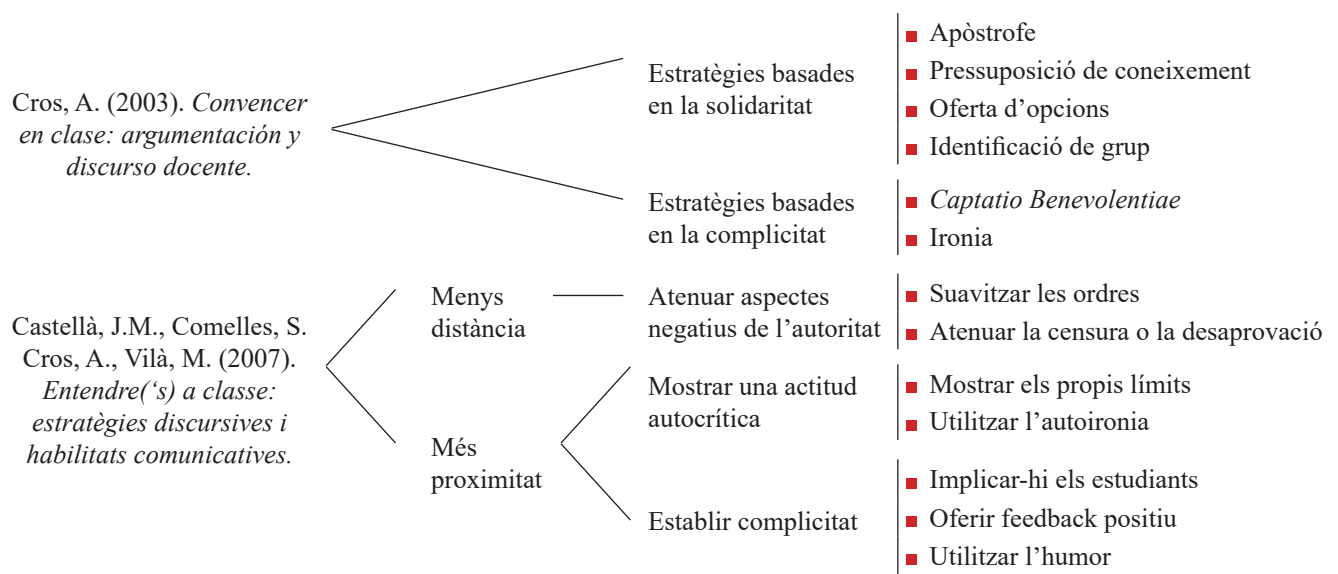


Figura 4

Esquema Unitari d'Estratègies Discursives que Augmenten la Proximitat (Menor Asimetria)



Anna Cros (2003) i Castellà *et al.* (2007). Cada estratègia s'assenyala amb un color específic, independentment de la seva font bibliogràfica, amb el propòsit de posar en relleu la seva freqüència i singularitat. Igualment, a les explicacions es concreta a quina font correspon cada estratègia.

La gravació s'inicia quan la professora ja ha entrat a l'aula i l'alumnat va seient després del canvi de classe. A l'aula hi ha dos docents: la professora practicant (a partir d'ara Professora 1) i el professor titular (a partir d'ara Professor 2). El discurs docent s'inicia amb estratègies de distància, és a dir, estratègies discursives que pretenen augmentar la imatge d'autoritat de la docent i accentuar l'asimetria que

hi ha entre ella i l'alumnat. Com es pot apreciar, la Professora 1 fa ús d'arguments de model, com la referència a la incompatibilitat (Cros, 2003). De fet, davant de l'enrenou que hi ha l'aula, pretén enaltir la seva autoritat a través de la incompatibilitat (torn 001). Apel·la a la impossibilitat de fer classe si no hi ha un ambient propici per part de l'alumnat. Pretén posar de manifest que ha de fer classe legítimament i, així, influir en les actuacions dels estudiants, posant en relació dues conductes que, des del seu punt de vista, són incompatibles (Cros, 2003). Aquesta afirmació s'acompanya d'una pausa, esperant trobar una reacció a la demanda expressada que no apareix.

Extracte 1

Torn	Interlocutor	Discurs	Estratègies discursives emprades	Minut
001	P1	Què? Comencem o no? No pot ser que entri aquí i estigui tota l'estona demanant silenci. Comencem? Sí? D'acord. Tanquem tauletes. Deixeu-les sobre la taula si voleu, però amb la pantalla tancada, si us plau. Sí? Ho dic perquè sinó us distreureu molt ràpid i ja veureu que si ens dona temps de fer tot el que tinc preparat, les farem servir, val? Però si... en principi no, sinó ens distreurem. Sí? Fantàstic. Berta, si us plau, la pots tancar? Gràcies. Val!	Referència a la incompatibilitat Ordre explícita	00'' - 39''
002	P2	Hi ha gent fora del seu lloc		39''-41''
003	P1	Val, doncs...		41''-43''
004	P2	Així que, si us plau, cadascú al seu lloc.		43''-1'02''
005	P1	Sí? Abans de començar, dues coses molt importants, d'acord? Us vaig passar un formulari, sé que no us he donat temps per fer-lo, val? Hi hagut gent que me l'ha contestat, hi hagut gent que no, val? Però és molt important que me'l contesteu avui si teniu temps al descans. Són cinc minuts, és que no s'ha d'escriure res, només heu de clicar quatre opcions.	Ordre explícita	1'02''-1'21''
006	A1	El podem fer a casa?		1'21''-1'22''
007	P1	O a casa teva, si te'n recordes, perfecte, val?		1'22''-1'26''
008	A2	xxx		1'26''-1'27''
009	P1	És, perdó?		1'27''-1'28''
010	A2	Que... de què va?		1'28''-1'30''
011	P1	És sobre... què penseu en relació a algunes coses de les què tractarà el nostre projecte, sí?		1'30''-1'34''
012	A2	Ah, vale, entones sí que la he respondido.		1'34''-1'36''
013	P1	És fàcil. Ara us donaré també una circular que és molt, molt, molt però molt important que me l'entregueu el dilluns, d'acord? Que l'ensenyeu als vostres pares i mares. En què consisteix? És perquè, per a les classes de català que ara farem, em... m'agradaria molt poder fer alguna fotografia, poder enregistrar si feu alguna exposició...	Ordre explícita Ordre implícita	1'36''-1'58''

Extracte 2

Torn	Interlocutor	Discurs	Estratègies discursives emprades	Minut
024	P1	Us sona la meva cara?		2'53"-2'54"
025	A6	Sí		2'54"-2'55"
026	P1	A mi també em sona la vostra. Els vostres noms em costaran una mica, hi ha alguns que ja me'ls sé, però d'altres em costen perquè sou molts i em costa una miqueta, val? M'anireu ajudant, d'acord?	Captatio benevolentiae	2'55"-3'04"
027	A3	¿El mio te lo sabes?		3'04"-3'05"
028	P1	El teu no, però crec que me'l sabré ràpid.	Atenuar la censura o la desaprovació	3'05"-3'08"
029	A8	I el meu?		3'08"-3'09"
030	P1	Vinga, comencem! Llavors, una cosa molt, molt important per aquest projecte, però molt: jo vinc amb moltes ganes, moltes, de fer coses, que aprenguem molt, però que també ens ho puguem passar molt bé. Coses que puguin ser divertides, coses que es puguin treballar en grup, coses que siguin d'expressió oral, però jo no puc fer meravelles. Vull dir, jo m'he preparat tota una carretada d'activitats, però necessito que vosaltres vulgueu participar i, sobretot, tingueu una actitud per poder-ho fer. Perquè si aneu posant pals a les rodes, què són pals a les rodes? Parlo quan no toca, passo de l'activitat, tota l'estona vull molestar el company o la companya... si anem posant aquests inconvenients, el problema estarà en què no podrem arribar a fer el projecte. I jo crec que el projecte, tampoc és una meravella increïble, però està molt bé i és molt xulo. Però heu de voler vosaltres. Jo vull, per això estic aquí: súper motivada, puntual, amb tota la feina feta, però ho heu de voler vosaltres, val? I que no m'hagi d'estar enfadant constantment. Ja ho heu vist, jo puc ser molt amable, puc ser súper graciosa, puc fer moltes bromes perquè m'agrada, perquè a mi m'agrada passar-m'ho bé. Però, també, si cal que em posi seriosa m'hi posaré. A mi no em ve de gust, la veritat, perquè crec que és molt pesat però, si cal, ho hauré de fer: depèn de vosaltres. Si m'ho poseu fàcil, funcionarà súper bé. Vinga, va! Jo xerro molt, eh? Si veieu que us avorriu feu una mica així [onomatopeia badall] i jo ja ho vaig entenent, perquè jo xerro molt. Llavors, què és el que farem? Em.. el que farem és treballar la... unitat temàtica que avui ens toca que és poesia i música, val? No pinta malament. Per poder-ho fer, el que farem és estudiar un poema. Estudiar un poema què vol dir?	Establiment de contracte de respecte mutu Referència a la incompatibilitat Establiment de contracte de respecte mutu Oferta d'opcions Oferta d'opcions Referència a la reciprocitat Autoironia	3'09"-5'04"
031	A3	Bff..		5'04"-5'05"
032	P1	Comencem súper bé, eh. Tu ets dius...?	Atenuar la censura o la desaprovació	5'05"-5'06"

Fa ús d'arguments de poder: majoritàriament d'ordres explícites i implícites (Cros, 2003). D'aquesta manera, empra enunciats exhortatius que imposen una actitud i constitueixen el reflex de la distància social que separa els interlocutors (Cros, 2003). Hi ha, doncs, una voluntat d'augmentar l'asimetria a l'aula. L'oscil·lació entre ordres explícites, de caire més impositiu, i ordres implícites respon a la voluntat d'establir un equilibri entre la distància i la proximitat.

L'Extracte 2 correspon a l'inici de la presentació del projecte. Comença amb una presentació personal de la Professora 1 (torn 024), amb una clara voluntat de proximitat. En aquesta ocasió, fa ús d'estratègies de proximitat, per tal d'atenuar els arguments de poder i de model anteriorment emprats. Així doncs, amb la *captatio benevolentiae* (Cros, 2003) pretén valorar la imatge de l'alumnat i augmentar la seva complexitat amb ell, tot mostrant les pròpies limitacions per aproximar-s'hi (torn 026). L'Alumne 3, de perfil força disruptiu com es podrà apreciar durant l'anàlisi, interromp la docent ("¿El mío te lo sabes?"). La Professora 1 intenta reforçar la seva autoritat però per fer-ho fa ús d'un recurs relacional que no augmenta la distància, sinó que la disminueix: utilitza l'humor i atenua la desaprovació (Castellà *et al.*, 2007):

"El teu no, però crec que me'l sabré ràpid." (torn 028)

A continuació, la Professora 1 explicita l'establiment d'un contracte de respecte mutu (Castellà *et al.*, 2007). Vetlla perquè hi hagi una bona relació a l'aula i pretén que les normes de funcionament estiguin clarament definides. Fa ús d'aquesta estratègia per augmentar la distància i fer referència a la seva autoritat:

"Però, també, si cal que em posi seriosa m'hi posaré. A mi no em ve de gust, la veritat, perquè crec que és molt pesat però, si cal, ho hauré de fer" (torn 030).

A més a més, fa al·lusió a l'argument de model de referència a la reciprocitat (Cros, 2003), per tal d'erigir-se

com una guia a l'aula:

"Si m'ho poseu fàcil funcionarà súper bé" (torn 030).

així com a la incompatibilitat:

"Si anem posant aquests inconvenients, el problema estarà en què no podrem arribar a fer el projecte" (torn 030).

Tanmateix, per no perdre l'equilibri entre distància i proximitat, incorpora estratègies pròpies de la proximitat i d'atenuació de l'asimetria com ara l'oferta d'opcions i l'autoironia (Cros, 2003). Cal posar en relleu que, després d'aquesta declaració d'intencions i la recerca d'un equilibri relacional, l'Alumne 3 desaprova la Professora 1 (torn 031). Aquesta opta novament per una rèplica de caire humorístic, pròpia de la proximitat amb l'alumnat:

"Comencem súper bé, eh?" (torn 032).

No fa ús d'una estratègia que deixi palesa l'asimetria a l'aula i valori la seva imatge autoritària. Després d'haver fet referència a les normes de respecte i ambient relacional, la Professora 1 explica a l'alumnat en què consistirà la SD que es durà a terme. Per fer-ho, fa ús d'estratègies basades en la solidaritat com la identificació de grup (Cros, 2003), tal com es pot apreciar a l'Extracte 3. D'aquesta manera, es fa ús del nosaltres ("*mirarem*", "*traurem*") enlloc del vosaltres per tal d'afavorir la sensació que professora i alumnat pertanyen al mateix grup i fomentar la cooperació (Cros, 2003).

Igualment, la Professora 1 incorpora ordres explícites per fixar les tasques a realitzar i augmentar la distància en moments específics del seu discurs. A tall d'exemple, es pot consultar el torn 045 de l'Extracte 4. El torn 046 posa a la docent en un atzucac. Arran de la pregunta "Tenim que parlar català?" la Professora 1 estableix novament un contracte de respecte mutu basat en la ironia: "És la qüestió de la classe de català" (torn 047). Tot seguit, explicita l'ordre ("Ho haureu de fer tot en català", torn 047) augmentat la

Extracte 3

Torn	Interlocutor	Discurs	Estratègies discursives emprades	Minut
034	P1	Val, me'n recordaré de tu, Jose. Llavors, em... què és el que farem? Analitzarem una mica un poema, però no un poema qualsevol triat a l'atzar, sinó que serà un poema que està musicat. Per tant, mirarem el seu videoclip, mirarem què significa, quines imatges imatges hi ha... d'acord? I, de tot això, el que en traurem com a producte final... vull dir, què és el que al final hauré de fer? D'acord? És una exposició fotogràfica. Sabeu el que és una exposició fotogràfica?	Atenuar la censura o la desaprovació Identificació de grup	5'07"-5'36"

seva imatge autoritària. L'argument que utilitza per tal de justificar l'ordre és la referència al benefici (Cros, 2003):

“No heu d'escriure gaire [...] però haureu de xerrar en català” (torn 047 i 049).

Tot i que la intenció és augmentar la distància entre ella i l'alumnat, no recorre a arguments més contundents d'autoritat o de poder.

La Professora 1 està imposant una norma que no serà ben rebuda: la llengua vehicular a l'aula ha de ser el català. Davant la resposta negativa de l'alumnat (torns 050 i 051), vol valorar la seva imatge i no perdre la complicitat que s'estava gestant. Per aquest motiu, inclou una nova premissa:

“La llengua que fem servir sigui el català o, almenys, amb mi. Si ho feu entre vosaltres, això suma punts.” (torn 058, Extracte 5).

Malgrat que fa ús d'una estratègia de distància, remet a un argument molt discutible: parlar català a classe es tradueix exclusivament en una millor qualificació. Aquesta condició, que en un moment de dubte la docent pretén que engresqui l'alumnat, no treballa a favor de la seva voluntat d'identificació de l'alumnat amb la llengua catalana. Uneix l'expressió oral en català a una nota numèrica, no pas amb un benefici personal o social. Com es pot apreciar als torns 059 i 060, l'alumnat respon favorablement a la nova premissa. Tanmateix, la Professora 1 sent que ha perdut el control del contracte normatiu que havia volgut establir:

“Si ho feu entre vosaltres, has escoltat el que he dit després?”(torn 061).

En aquest punt d'inflexió, l'Alumne 3 torna a qüestionar la docent:

“A ver si hablo catalán, porque no sé” (torn 064).

Extracte 4

Torn	Interlocutor	Discurs	Estratègies discursives emprades	Minut
045	P1	No, perquè, bueno, simplement, bé, veieu el concepte? No cal que tampoc ho tingueu súper clar, ho dic perquè així vaig controlant, sí? Ho veieu més o menys? Això és el producte final, final, final... on arribarem al final de tot. Us demanaré fotografies que vosaltres haureu d'escollir o haureu de fer, i les haureu de relacionar amb parts d'aquest problema, que haurem treballat. Però per fer tot això no us deixaré soles. Digueu-me.	Ordre explícita	6'20"-6'41"
046	A11	Tenim que parlar català?		6'41"-6'42"
047	P1	És la qüestió de la classe de català! [to de riure, humor] Ho haureu de fer tot en català. Gràcies per la pregunta perquè això em va molt bé per introduir-vos una cosa: en aquest projecte us adonareu compte que no heu d'escriure gaire. Haureu de xerrar molt i jo sé que això ho sabeu fer.	Establiment de contracte de respecte mutu Ordre explícita Feed-back positiu Referència al benefici	6'42"-6'59"
048	AA	[riures fluixos]		6'59"-7'
049	P1	Xerrar ho porteu súper bé. Val. Però haureu de xerrar molt, però haureu de xerrar en català.		7'-7'06"
050	A3	Ah, vale, se puede hablar pero en catalán.		7'06"-7'08"
051	A9	A mi se'm dona molt malament parlar català.		7'08"-7'10"

Extracte 5

Torn	Interlocutor	Discurs	Estratègies discursives emprades	Minut
058	P1	Exacte, que no és molt pesada, però haurà de ser que la llengua que fem servir sigui el català o, almenys, amb mi. Si ho feu entre vosaltres, això suma punts.	Feed-back positiu Establiment de contracte de respecte mutu	7'23"-7'33"
059	AA	Aaaah, vale...		7'33"-7,35"
060	A9	Això ja és otra cosa.		7,35"-7,36"
061	P1	Sht! Si ho feu entre vosaltres, has escoltat el que he dit després? El seu nom era... Aaron?		7'36"-7'40"
062	A9	Sí		7'40"-7'40"
063	P1	Si ho feu entre vosaltres, tot això jo ho miraré i anirà sumant punts. Llavors		7'40"-7'47"
064	A3	A ver si hablo catalán, porque no sé.		7'47"-7'53"
065	P1	De moment tu parles molt i català no, eh? I no m'està sentant molt bé, d'acord? Llavors, què treballarem així súper ràpid: pa,pa,pa,pa,pa. Farem coses de sinònims, farem la metàfora, que he vist algú que m'ha contestat el qüestionari, pregunto si sabeu què és una metàfora hi ha gent que ho té molt clar, hi ha gent que no tant. Així que ho treballarem una mica, val? Em.. i, sobretot, així súper ràpid, perquè sapigueu quines notes posaré o què és el que jo hauré de fer: haureu de fer aquesta exposició fotogràfica, haureu de fer una exposició oral i parell d'exercicis a l'aula, val? I amb això tindrem tot el projecte. Però, insisteixo, no ens angoixem amb això perquè jo, poc a poc, un aniré guiant, val? Requisit súper important: parlar català, val? I ara, m'agradaria presentar-vos quina és la poesia que treballarem. Em... jo us posaré aquest vídeo, m'hagués agradat molt que fos una cançó com molt més animada i tal, és una mica balada... però espero que no us adormiu... m'hagués agradat però aquesta realment estava molt bé per treballar-la. Llavors el que a mi m'agradaria és que veiéssiu aquest vídeo, que és la poesia musicada que treballarem, i mireu quina informació es veu. Potser no l'enteneu tot, potser no, però no cal. Si l'entenguéssiu tot jo ja marxo perquè la feina ja està feta. Però mireu quines imatges hi ha, què signifiquen, què us crida l'atenció. Perquè després us ho preguntaré. I després d'això, farem un joc.	Atenuar la censura o la desaprovació Ordre explícita Utilització de l'humor Ordre implícita Utilització de l'humor	7'53"-9'19"

Tot seguit, la Professora 1 acaba de presentar el contingut i la metodologia de realització de la SD fent ús d'estratègies pròpies de la distància relacional amb ordres implícites i explícites; així com d'estratègies de proximitat per establir complicitat (Castellà *et al.*, 2007), com la utilització de l'humor ("Potser no l'enteneu tot, potser no, però no cal. Si l'entenguéssiu tot jo ja marxo perquè la feina ja està feta", torn 065). Després de l'Extracte 5, dos alumnes celebren la possibilitat de fer un joc a l'aula. Dos alumnes

més discuteixen, en castellà, perquè no veuen bé la pantalla del projector. El Professor 2, intervé per demanar silenci, ordre i que l'alumnat parli en català. Mentre, la Professora 1 prepara el projector. La mostra finalitza quan es comença a reproduir el videoclip d'un poema musicat.

Quan s'acaba la projecció, la Professora 1 explica la tasca que es durà a terme i disposa l'alumnat en grups els quals ella ha dissenyat prèviament. L'ambient és de treball i entesa i l'alumnat treballa autònomament en la tasca (Figura 5).

Figura 5

L'alumnat treballa autònomament en la tasca

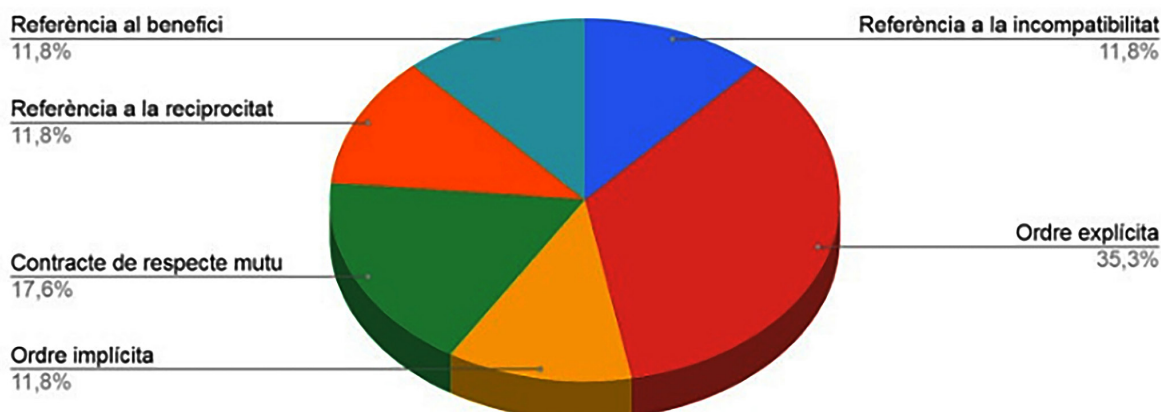


Anàlisi Quantitativa

A continuació, l'anàlisi quantitativa de l'enregistrament sonor permet observar les tendències més destacables del discurs docent. En primer lloc, cal dir que s'han detectat 17 intervencions que contribueixen a augmentar l'asimetria entre professora i alumnat, és a dir, que enforteixen la distància entre els interlocutors. Tenint en compte el ventall de paràmetres contemplats a l'hora de fer l'anàlisi, s'evidencia que en un total de sis estratègies detectades (vegeu Figura 6) hi ha un predomini notable d'emissió d'ordres explícites (35,3%). També, és remarcable l'establiment de contracte de respecte mutu (17,6%). Ara bé, en un mateix nivell es troben l'emissió d'ordres implícites (11,8%), els arguments d'autoritat de referència a la reciprocitat (11,8%), la referència a la incompatibilitat (11,8%) i la referència al benefici (11,8%).

Figura 6

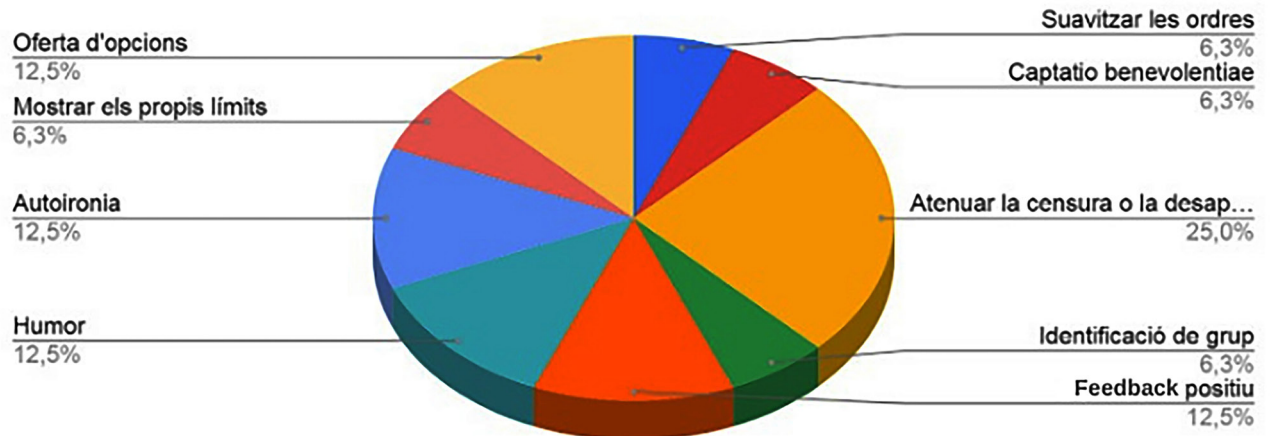
Tipus d'estratègies de distància i freqüència d'ús



Pel que fa a les estratègies que augmenten la proximitat entre parlants, a la Figura 7 es pot apreciar com s'empren nou tipus. En un total de 16 intervencions hi predomina, en primer lloc, l'atenuació de la censura o la desaprovació (25%). Igualment, és destacable l'ús de l'humor (12,5%), l'autoironia (12,5%), l'oferta d'opcions (12,5%) i el feedback positiu (12,5%).

Figura 7

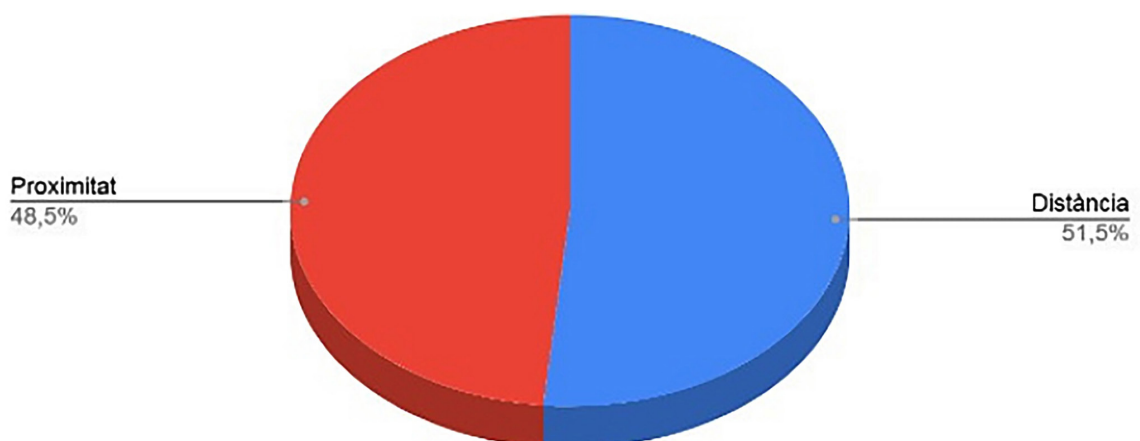
Tipus d'estratègies de proximitat i freqüència d'ús.



Al' hora de fer dialogar les dues informacions exposades anteriorment, hi afloren evidències significatives. D'una banda, si es contraposa la freqüència d'ús d'estratègies de proximitat i distància, s'aprecia com s'assoleix pràcticament l'equilibri entre ambdues (vegeu Figura 8). Hi ha un lleuger predomini de les estratègies de distància (17 intervencions) en relació amb les de proximitat (16 intervencions).

Figura 8

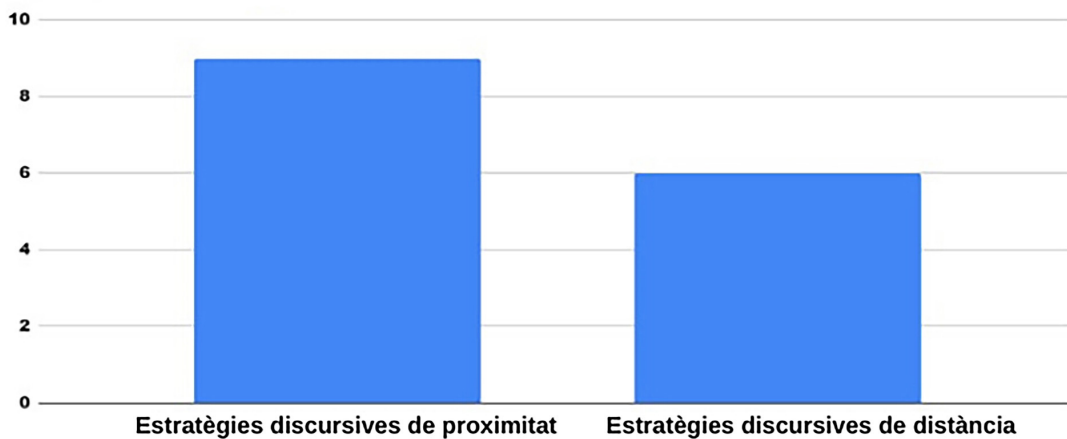
Comparació freqüències d'ús d'estratègies de proximitat i de distància



Ara bé, s'aprecia una major diferència a l'hora de comptabilitzar els tipus d'estratègies de distància i proximitat, respectivament. Tot i que s'han emprat amb major freqüència les estratègies de distància, s'ha fet ús d'un major ventall de varietat d'estratègies de proximitat (vegeu Figura 9).

Figura 9

Varietat d'estratègies discursives



Discussió

A continuació, es procedeix a inferir conclusions sorgides de la comparació de dades. Es parteix de la Pregunta de recerca 1: **quines i quantes estratègies discursives de distància i de proximitat ha utilitzat la professora novella durant la presentació de la SD?** Val a dir que la pregunta ha quedat resolta a l'apartat anterior, en què hem pogut comprovar que, a nivell qualitatiu, la professora ha emprat un total de 15 tipus d'estratègies discursives: 6 estratègies que augmenten la distància i 9 estratègies que augmenten la proximitat. Altrament, a nivell quantitatiu, un 48,5% d'intervencions han reforçat la proximitat i un 51,5% d'intervencions han reforçat la distància.

Els resultats obtinguts a la Pregunta de recerca 1 permeten contestar la Pregunta de recerca 2: **S'ha mantingut l'equilibri entre estratègies discursives de distància-proximitat durant la presentació de la SD?** Es pot afirmar que, tenint en compte les dades quantitatives, s'ha assolit un equilibri entre els dos tipus d'estratègies. Tanmateix, no és així en termes qualitius. El ventall emprat de tipus d'estratègies de distància és menys ric que el de les estratègies de proximitat. Es fa un ús reiterat de les ordres explícites, emparant-se únicament en l'asimetria del gènere discursiu de la classe. Ara bé, aquesta imatge docent autoritària no es reforça amb diferents estratègies ni es legitima mitjançant cap argument d'autoritat que remeti a la citació d'autoritat, l'autoritat polifònica o la referència de la

pròpia autoritat. Aquest fet és remarcable si tenim en compte que l'assumpció de l'equilibri entre autoritat i empatia es relaciona directament amb la capacitat de gestió unipersonal o negociada de les normes que regulen la interacció, amb el context acadèmic i el consens dins de la institució i el context social (Castellà *et al.*, 2006).

Igualment, a l'anàlisi qualitativa mostrada es deixa palès com la professora novella opta per l'ús d'estratègies de proximitat davant les irrupcions de l'alumnat que la qüestiona. Tot i que no hi ha una fórmula exacta que determini quina estratègia és més idònia a l'hora d'abordar aquesta situació, s'evidencia en les anàlisis una manca de reforç de la pròpia autoritat. En favor sempre d'una valoració de la imatge de l'alumnat, la professora practicant no opta per estratègies de caire contundent i autoritari.

Partint de les reflexions exposades, es procedeix a contestar la Pregunta de recerca 3: **Com pot millorar la docent novella la seva pràctica docent en un futur?** La investigació permet afirmar que la docent novella pot millorar la seva pràctica educativa ampliant i reforçant les estratègies que augmentin l'asimetria entre professora i alumnat, és a dir, les estratègies discursives que potenciïn la distància. La manca de domini d'estratègies de distància que s'aprecia pot respondre al tarannà personal de la docent, la seva experiència professional i/o al context de la sessió: la voluntat d'agradar a l'alumnat, així com d'augmentar la seva identificació personal i captar la seva atenció vers la SD presentada.

Ressonen aquí les reflexions de Cros (2003) que encapçalen el present estudi, en les quals es posa de manifest la conveniència d'atenuar la distància entre professorat i alumnat amb l'objectiu de generar una situació distesa. Ara bé, cal no desequilibrar la balança d'estratègies discursives ja que una imatge docent que prioritzi sempre la proximitat no és necessàriament sinònim d'èxit docent, tal com afirma Castellà *et al.* (2006):

Conseguir un equilibrio entre autoridad y empatía es, según los estudiantes y los profesores entrevistados de todos los niveles académicos, una de las claves indispensables del éxito docente. [...] En cualquier caso, si la distancia está bien gestionada, el docente consigue validar su autoridad ante los estudiantes (p. 6).

Serà convenient reforçar la capacitat de la docent de negociar les normes d'interacció a l'aula, és a dir, l'establiment d'un contracte de respecte mutu (Charaudeau, 1991) que vetlli per la seva imatge autoritària.

Conclusions

L'aprenentatge de l'estudi radica en saber que cada situació educativa requereix unes o altres estratègies discursives per crear un bon clima relacional, però que l'equilibri (tant quantitatiu com qualitatiu) ha de ser-hi present. L'ús recurrent d'estratègies de proximitat pot esdevenir igualment poc factible com l'ús excessiu d'estratègies de distància. Així doncs, tenint de referència aquesta autorevisió, caldrà que la docent encari el repte comú del professorat: trobar un estil personal que propiciï un sentit positiu de comunitat amb l'alumnat de cada curs (Cadzen, 1988).

Tenint com a punt de partida els citats aprenentatges, és oportú preguntar-se com ha contribuït la recerca a l'aula a la pròpia formació com a docent. Val a dir que l'estudi

“Cada situació educativa requereix unes o altres estratègies discursives per crear un bon clima relacional, però que l'equilibri (tant quantitatiu com qualitatiu) ha de ser-hi present. L'ús recurrent d'estratègies de proximitat pot esdevenir igualment poc factible com l'ús excessiu d'estratègies de distància.”

s'alça com un punt d'inflexió en la trajectòria acadèmica i professional de l'autora. La investigació ha permès adoptar una mirada investigadora a priori desconeguda, una perspectiva metodològica d'anàlisi que fa emergir informacions de la pròpia praxi que anteriorment no percebia. Igualment, l'autorevisió ha servit per desmitificar un prejudici personal: la proximitat amb l'alumnat, sense equilibri, no és sinònim d'èxit docent *ipso facto*.

Sense dubte, la tasca crític-reflexiva de la investigació obre un nou prisma en la formació professional de la professora practicant, entenent que tota pràctica educativa ha de ser revisada periòdicament. Així, es poden extreure conclusions sòlides que permetin la millora de la tasca docent. La recerca a l'aula esdevé, doncs, una font molt potent de creixement ja que permet visibilitzar, conèixer i sistematitzar pràctiques docents per tal de connectar-les amb la investigació acadèmica tot engrandint-la. ■

Bibliografia

- Bahktín, M.M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bouisset, E. (2013). *Les estratègies discursives dels docents per guiar els aprenentatges: “De la pluja d'idees, al paper”* (Trellall Fi de Màster, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/114991>
- Brown, P., Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press. <https://www.jstor.org/stable/42887815>
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. Dins C. Barragán *et al.*, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37-44). Graó.
- Casas, M. (2009). L'actuació discursiva d'un mestre novell en una classe de llengua catalana: gestió de l'aula i construcció del coneixement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 67-85. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.36>
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., i Vilà Santasusana, M. V. (2006). “I respect you, you respect me”: Discursive strategies and social image in the classroom communicative relation. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 31-49. <https://doi.org/10.1174/021037006775380902>
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A. i Vilà, M. (2007). *Entendre(s) a classe. Estratègies discursives i habilitats comunicatives*. Graó.

- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Heineman.
- Cela, J. (2005). La conversa per construir valors conjuntament. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 93-100.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo: el argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 95-165.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Ariel Lingüística.
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 68-75.
- Goffman, E. (1959). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Muñoz, I. (2004). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario. Dins J. C. Torre Puente, E. Gil, *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 321-348). Universidad Pontificia de Comillas.
- Ribas, T., Vilà, M. (2005). Dialogar per aprendre. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 5-10.
- Rosselló, C. (2012). Estratègies comunicatives a l'aula. *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, 8, 25-30.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' Speech Research: From Input to Interaction. Dins R. Scollon, S. B. K. Scollon (1981), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (pp. 31-49). Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stubbs, M. (1982). *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*. Edicions 62.