

Estratègies discursives dels estudiants de 3r curs del Grau de Primària

Descripció dels usos de la modalització verbal i cortesia lingüística

Rosa Soler Prat

Màster en Innovació Pedagògica i Lideratge Educatiu en el segle XXI

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

Tutor: Miquel Àngel Prats Fernández

RESUM

L'article presenta un estudi de cas de caire descriptiu i interpretatiu de la interacció oral entre aprenent de mestre i alumnes en una aula d'educació primària. S'adopta un punt de vista lingüístic i discursiu. L'objecte d'estudi són les consignes que formula l'aprenent de mestre durant la seva primera intervenció educativa programada i tutoritzada, atenent la doble funció que exerceixen: la gestió de l'aula i la construcció del coneixement. S'hi analitzen els tipus d'estratègies discursives posant èmfasi en els recursos verbals, en la modalització del discurs i la cortesia lingüística com a reflex del posicionament i estatus de l'estudiant d'Educació en relació als seus alumnes. L'estudi s'ha realitzat en 4 escoles del territori català amb una mostra de 4 estudiants del Grau de Ciències de l'Educació. Els resultats obtinguts ens indiquen que el discurs dels estudiants es caracteritza per un llenguatge amable, integrador i familiar, amb una presència de l'emissor en el discurs diluïda. A la vegada, hem identificat les estratègies discursives a través de les quals els subjectes de l'estudi assoleixen l'esmentada relació a l'aula: plural d'autor, enàl·lage de persona i atenuadors de les consignes i censure.

Paraules clau: estratègies discursives, modalització, cortesia lingüística, presència de l'emissor, presència del receptor, plural d'autor, atenuadors

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso de tipo descriptivo e interpretativo de la interacción oral entre estudiantes de ciencias de la educación y alumnos en una clase de educación primaria. Se adopta un punto de vista lingüístico y discursivo. El objeto de estudio son las órdenes que formula el aprendiz de maestro durante su primera intervención educativa programada y tutorizada, teniendo en cuenta la doble función que ejercen: gestión del aula y construcción del conocimiento. Se analizan los tipos de estrategias discursivas poniendo énfasis en los recursos verbales, en la modalización del discurso y la cortesía lingüística como reflejo del posicionamiento y estatus del estudiante de Educación en relación a sus alumnos. El estudio se ha realizado en 4 escuelas del territorio catalán con una muestra de 4 estudiantes del grado de Ciencias de la Educación. Los resultados obtenidos nos indican que el discurso de los estudiantes se caracteriza por un lenguaje amable, integrador y familiar, con una presencia diluida del emisor en el discurso. A la vez, se han identificado las estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos del estudio se relacionan en el aula: plural de autor, enálage de persona y atenuadores de las órdenes y censuras.

Palabras clave: estrategias discursivas, modalización, cortesía lingüística, presencia del emisor,

presencia del receptor, plural de autor, atenuadores.

ABSTRACT

The paper presents a study of a descriptive and interpretative nature of the oral interaction between the student teacher and pupils in a primary school classroom. A linguistic and discursive point of view is adopted. The object of study are the instructions which the student teacher formulates during his/her first programmed and tutored educational intervention, taking into consideration the dual role which they perform: classroom management and knowledge building. The types of discursive strategies are analysed placing emphasis on verbal resources, modalisation of discourse and linguistic courtesy as a reflection of the positioning and status of the student teacher in relation to his/her pupils. The study was carried out in 4 schools in Catalonia with a sample of 4 students of Educational Sciences. The results obtained show that the discourse of the student teachers is characterised by a friendly, integrating and familiar language, with a diluted presence of the transmitter in the discourse. At the same time, we have identified the discursive strategies through which the subjects of the study achieve the aforementioned relationship in the classroom: plural of author, enallage of person and attenuators of the instructions and reprimands.

Keywords: discursive strategies, modalisation, linguistic courtesy, presence of the transmitter, presence of the receptor, plural of author, attenuators.

1. INTRODUCCIÓ

George Steiner, a *Lecciones de los maestros*, diu “El pulso de la enseñanza es la persuasión” (p. 33). Ser un bon comunicador és una competència fonamental del docent, pel seu caràcter transversal: la parla del mestre és el vehicle que li serveix per relacionar-se amb els seus alumnes, per crear un clima emocional positiu a l’aula. Així mateix, a través de la parla, el mestre ofereix una imatge determinada de si mateix i dels estudiants, exerceix de mediador, demostra autoritat i capacitat de control, s’acosta a l’alumnat i s’hi interessa.

D’altra banda, l’actuació discursiva del mestre davant dels estudiants afecta la manera d’aprendre, per la seva capacitat d’establir una relació interpersonal positiva, és a dir, que la manera particular d’expressar-se a classe per crear un clima adequat és un aspecte determinant de l’actuació pedagògica.

Així doncs, entenem el concepte de discurs en el sentit de Benveniste (1966), com una enunciació que suposa un locutor, un oient i, en el cas del primer, la intenció d’influir en l’altre d’alguna manera. Maingueneau (1994) precisa que el terme discurs en les teories de l’enunciació no fa referència a una unitat superior a la frase, sinó que relaciona l’enunciat amb l’acte d’enunciació que el fa possible.

El nostre objecte d’anàlisi és el text o discurs, encara que sovint ens centrem en l’anàlisi d’unitats comunicatives poc extenses, en enunciats relativament breus. Ens interessa la utilització concreta del llenguatge, l’ús que en fan els locutors en un context.

Entre les diverses formes d’abordar el discurs desenvolupades per diferents disciplines lingüístiques, en aquest treball ens interessem sobretot per les teories pragmàtiques i, en especial, per les teories de l’enunciació. La pragmàtica és, de fet, una cruïlla on conflueixen diferents disciplines, com la semàntica textual, la semiòtica, l’anàlisi conversacional, i també les teories de l’enunciació. I de totes elles ens interessa l’estudi que fan del paper del subjecte parlant en la creació dels enunciats. En l’anàlisi lingüística, les teories de l’enunciació tenen concretament com a objectiu descriure la relació del locutor amb el seu discurs, la implicació subjectiva de la individualitat en el discurs. Es tracta de relacionar l’anàlisi pragmàtica amb la tria d’elements lingüístics que té lloc en cada enunciació.

Des d’aquesta perspectiva, doncs, en aquesta recerca partim de la teoria del discurs, i concretament de l’anàlisi pragmàtica per tal d’obtenir una imatge tan fidel i realista com sigui

possible de les actuacions comunicatives dels estudiants. És per aquest motiu que ens hem fixat i recollit les traces que deixen els subjectes en el seu discurs com a senyal de la tria dels elements discursius que fan.

2. MARC TEÒRIC

[...] *L'ús d'una llengua ens permet sortir de la individualitat i fa possible tot tipus de relacions interpersonals, de manera que la llengua salva el buit que hi ha entre les persones i les uneix en grans col·lectivitats que, parlant i escoltant, basteixen una mena de complicitat social, un espai de comunicació compartit en el qual tenen una presència important un seguit de categories fixades gràcies a l'activitat verbal.*

Tuson, J. (2009)

2.1. Comunicació, educació i aprenentatge: conceptes clau

En la concepció actual de l'educació, que situa l'alumne al centre del procés d'aprenentatge, el paper fonamental del mestre consisteix a ajudar a aprendre, a guiar aquest procés, a acompanyar l'estudiant. És en aquest espai costat a costat però asimètric -des de la perspectiva del saber- on es crea la **relació educativa**. Què fa que aquesta relació educativa entre docent i discent sigui el terreny adobat per a un millor aprenentatge?

Sobre les competències docents, en l'estudi de Tigelaar i altres (2004) es detallen 7 factors que integren la tasca del professor i que serveixen per valorar el seu grau de competència. En aquest estudi analitzem les habilitats comunicatives i les estratègies discursives que entren en joc per aconseguir una comunicació eficaç amb els alumnes que, al mateix temps, faciliti la construcció del coneixement i incideixi positivament en l'aprenentatge.

Aquesta orientació pragmàtica ens ha fet anar als plantejaments de la retòrica clàssica. Ens plantegem la importància de l'*ethos*, de la construcció d'una imatge d'un mateix que ha de garantir l'èxit de la comunicació, una imatge que no es diu d'una manera explícita, sinó que es va generant gràcies a les marques que el parlant deixa en el seu discurs. I d'aquí al *pathos*, perquè donem importància al conjunt de recursos que desperten respostes adequades en els interlocutors i que ajuden a establir-hi relacions favorables.

Dit d'una altra manera, la capacitat per establir una relació interpersonal positiva, és a dir, la manera particular de comunicar-se a classe per crear un clima adequat i transmetre credibilitat, confiança, *trust*, és un aspecte determinant de la bona actuació pedagògica.

Així doncs, entenem l'aula com un espai comunicatiu on la interacció social i els factors afectius assoleixen un valor decisiu. Segons Smirnov i altres (1995) "les emocions influeixen en gran manera per regular la conducta i l'activitat de les persones. Solament si es té una actitud emocional positiva es pot generar una activitat creadora."

En el cas de l'aula, el mestre, com a gestor de l'aula i del discurs que s'hi genera, té la potestat de controlar les intervencions i, a més, d'atorgar valor de qualitat als enunciat, és a dir, que el mestre és qui estableix el que s'ha dit bé i el que no.

Així doncs, si "parlar és fer", com diu Austin, no hi ha dubte que el que es diu a classe és tan important com el que s'hi fa! i en aquest punt resulta evident que el discurs docent adquireix tot el seu sentit si aconseguix l'èxit: l'aprenentatge. Dit en altres paraules, allò que el docent diu (i fa), el seu discurs observable afecta el procés mental -inobservable- de cada alumne i, per això, la naturalesa del que aprèn.

2.2. Els actes de parla

És indubtable que molt sovint allò que hom diu té efectes sobre les accions humanes. En aquest sentit, les investigacions del filòsof Austin desenvolupades en la teoria dels actes de parla per part de Searle van en la direcció de veure quines accions es produeixen quan un parlant posa en marxa el llenguatge. La distinció entre allò que es diu, la intenció amb la que es diu, i l'efecte d'allò que es diu amb aquella intenció amb la que es diu, serà crucial perquè situa el procés d'interpretació de les intencions en el marc de la conversa i com a conseqüència, s'incorporen factors socials i cognitius a l'estudi dels enunciat. En aquest sentit, Austin partia de com allò que dic (l'acte locuti) «és interpretat pels altres i crea un context determinat»; però també es poden descriure els actes il·locutius «quant a aspectes que defineixen, que ens expliquen la situació de parla».

Es fàcil entendre que totes aquestes relacions entre el que es diu, la intenció amb la qual es diu i l'efecte que produeix allò dit en l'interlocutor formen un teixit interessantíssim d'estudiar pel que fa a les relacions entre els participants d'un acte de parla. Les aportacions del britànic Austin ens són d'especial interès perquè indiquen que el domini de la locució implica no solament un coneixement important de la llengua d'ús sinó també de la locució; això equival a afirmar que allò que volem aconseguir i la persona a qui ens adreçem són claus en el desenvolupament de la conversa. A aquest fet cal afegir la dificultat que sovint planteja la interpretació d'un acte il·locuti perquè en

moltes situacions el parlant emet un enunciat en què vol dir allò que es diu, però també alguna altra cosa o alguna cosa més.

Ens interessa destacar especialment les aportacions que des de l'enfocament interaccionista s'han fet a la noció dels actes de parla. Ens referim, en primer lloc, a la consideració que quan un enunciat es dirigeix a diferents destinataris aquest pot estar farcit de valors diferents per a cadascun d'ells i, en segon lloc, a considerar el paper que poden tenir els actes del llenguatge en la construcció de la relació interpersonal i la imatge personal que donen i reben els protagonistes sobre si mateixos.

Això ens porta a constatar, una vegada més, que la riquesa del llenguatge dóna lloc a una gran varietat d'actes lingüístics, precisament perquè el llenguatge obre grans possibilitats expressives, informatives, de relació i de realització. La competència en la tria adequada d'aquests actes de parla és un element clau en la comunicació i un dels objectius fonamentals en la didàctica de la llengua.

I això ens porta a parlar de la naturalesa del llenguatge, a Vygotsky, a la concepció de l'aprenentatge com un procés que va més enllà d'unes preguntes o d'unes activitats, i abasta el discurs en la seva totalitat, en llargues seqüències comunicatives interactives. Sovint, es pensa en la possibilitat que ens ofereix el llenguatge de transmetre una informació, és a dir, se'n destaca la funció referencial. Això fa que es posi l'accent en el contingut o que s'oblidi que la comunicació és bidireccional. Però, el llenguatge té moltes altres funcions, i entre elles, una de fonamental: la funció interlocutiva, la capacitat d'establir relacions, de mantenir-les o de trencar-les. Relacions interculturals, socials, personals. Relacions que es construeixen en bona part amb l'ús d'un llenguatge amable o agressiu, integrador o excloent, raonable o toix. En definitiva, hi ha una manera de dir adequada a cada situació i a cada tipus de relació, però, a més, una forma determinada de dir les coses crea també situacions noves i estableix models nous de relació. Les actituds del parlant tenen un paper decisiu en qualsevol tipus d'intercanvi, però molt especialment en els casos en què predomina la funció interlocutiva.

Una aproximació social al discurs del mestre són les investigacions entorn de com es regulen les relacions interpersonals i s'administren les funcions de control i de poder a l'aula (entenen l'aula com un espai asimètric i institucional). Segons Snow (1977), la parla dels docents a classe es caracteritza per un volum més alt, gestos i expressions exagerades, frases més curtes, moltes repeticions, una pronúncia més lenta i acurada d'algunes paraules o frases i moltes més preguntes de les que les persones adultes formulen habitualment. Així mateix, el docent domina

més el torn de paraula -fins a un 65% del temps total a ed. infantil- i dedica una part important d'aquests torns de paraula al control.

D'altra banda, des de la perspectiva de la retòrica, s'afirma que el docent actua a classe com un *orador* que, a més de preparar amb encert el contingut del discurs que emetrà, ha d'estar atent a la seva actuació. Seguint Reboul (1994) el mestre ha de mostrar una imatge atractiva, ha de captar l'atenció del públic i mantenir-la, ha d'il·lustrar els conceptes per facilitar-ne la comprensió i ha de motivar l'esforç. Per tant, la finalitat del discurs docent (igual que la de qualsevol altre tipus de discurs retòric) és persuadir el destinatari, la qual cosa vol dir interessar-lo i motivar-lo perquè aprengui.

2.3. Sobre les relacions entre els interlocutors: funció interlocutiva

Així doncs, i tenint en compte aquesta desigualtat en la relació educativa, per tal de poder analitzar les habilitats comunicatives i els recursos discursius de l'aprenent de mestre a l'aula emprarem la teoria de la **modalització i cortesia lingüística** i, en concret, el model de Brown i Levinson (1978, 1987).

Aquesta teoria, la més elaborada i origen de múltiples estudis sobre la cortesia, consisteix en una anàlisi del llenguatge de la modalització i cortesia com a "instrument etnogràfic de gran precisió per investigar la qualitat de les relacions socials en qualsevol medi".

La cortesia és una construcció social que permet reduir les tensions inherents a la interacció i augmentar el grau de satisfacció dels que participen de la situació comunicativa. Aquesta teoria constitueix una sistematització del conjunt d'estratègies cortesanes que es poden manifestar en els anuncis.

El terme "estratègia", seguit de diferents adjectius (comunicativa, discursiva, textual, retòrica, etc.) ha estat emprat per referir-se als usos intencionats de procediments encaminats a aconseguir els objectius comunicatius que es proposa assolir el parlant. En l'àmbit dels *estudis textuais i discursius*, es refereixen a estratègies de cortesia positiva, negativa o encoberta

Així doncs, entenem per *estratègia discursiva*, tal com es defineixen a Van Dijk i Kintsch (1983): els recursos lingüístics i extralingüístics dels quals se serveix el parlant de manera intencional per incrementar l'efectivitat de la comunicació.

Així, doncs, tenim un mestre que en l'ús d'aquests recursos, en el seu discurs expressa valoracions, creences, opinions, sentiments, alhora que va construint la imatge de l'altre, del receptor, del *tu* o del *vosaltres*.

És a dir, un mestre que "modalitza" el discurs. Segons Bally, considerat el pare de la lingüística enunciativa, "la modalitat és l'ànima de la frase". És a dir, que en la comunicació d'un pensament, el llenguatge no es limita a fer la representació pura i simple, sinó que les apreciacions, les creences, els dubtes del parlant queden reflectits en el llenguatge. És a dir, allò que el parlant diu i la posició que adopta en dir-ho constitueixen un tot indestruïble.

S'entén per modalització l'activitat a través de la qual l'emissor manifesta la seva actitud respecte a allò que diu, a la persona a qui ho diu, al context immediat i al món en un sentit ampli. És un altre dels fenòmens característics del procés de l'enunciació.

La modalitat com a fenomen discursiu es refereix a com es diuen les coses, al *modus*, és a dir, a l'expressió verbal o no verbal de la visió del locutor respecte al contingut dels seus enunciat; afecta a allò dit -el contingut de l'enunciat- perquè hi afegeix la perspectiva des de la qual l'emissor considera allò que diu; per tant, es tracta d'una visió, de la manera en què es veu allò de què es tracta. Manifesten la posició i l'actitud de l'emissor respecte als seus enunciat (subjectivitat). No és un qüestió secundària, un afegit, sinó que determina els actes de parla i, en les interlocucions, estableix un tipus de relació entre els participants en una situació comunicativa. No es pot separar el contingut d'un missatge de la forma concreta amb què el parlant el transmet. *Modus* i *dictum* o allò que el parlant diu i la posició que adopta en dir-ho constitueixen un tot indestruïble.

Així doncs, per modalitzar ens referim a l'acció que fa l'emissor que es posiciona en el text, que tria un lèxic determinat, que fa al·lusions als interlocutors o que els ignora. I aquesta acció és inherent a qualsevol acte de parla. El parlant modalitza sempre els seus enunciat, ja sigui de forma intuïtiva o planificada. Ho fa amb la utilització de recursos lèxics, morfològics, sintàctics, paralingüístics, etc. En el llenguatge espontani, acostuma a mostrar les actituds sense gaires inhibicions. En els textos planificats, en canvi, l'emissor pot plantejar-se quina orientació vol que prengui la modalització del text, és a dir, quines actituds vol mostrar-hi. Malgrat tot, com que es tracta d'un procediment complex, sovint apareixen marques de modalització involuntàries en els missatges, és a dir, molts textos presenten indicis actitudinals que el parlant no hauria volgut fer evidents. El cas és que, entre les actuacions volgudes i les no volgudes, es construeix una imatge de l'enunciador, una identitat discursiva que té una relació molt estreta amb el que la retòrica

clàssica anomena l'*ethos*, és a dir, la imatge que el parlant ofereix de si mateix.

La modalització vincula la gramàtica i la pragmàtica, és doncs, una activitat, perquè es refereix a les operacions que fa el parlant per adoptar una actitud determinada en el procés de l'enunciació.

2.4. Les marques a l'enunciació

Com hem assenyalat més amunt, la lingüística de l'enunciació ens mostra quines són les empremtes o marques que l'enunciador deixa en l'enunciat, entès com un producte textual contextualitzat, elaborat en el si d'un entorn comunicatiu en què hi tenen cabuda els diferents interlocutors. Així doncs, entenem el text no solament com un sistema gramatical, sinó com un marc que ens ofereix pistes per veure quina és la identitat discursiva dels participants; la forma de veure com el locutor ha concebut i codificat un enunciat a partir de les seves intencions i expectatives, però també des del punt de vista del receptor; com l'ha descodificat, l'ha entès i l'ha interpretat tenint en compte, per altra banda, les intencions de l'emissor. Aquestes marques enunciatives dels textos són diverses i han estat analitzades des de perspectives diferents. Malgrat que la terminologia no sempre ha coincidit, fruit de les diferents orientacions, en general la tradició dels estudis lingüístics ha prioritzat els termes de dixi (especialment en termes de persona, espai i temps) i de modalitat (modalitats oracionals, adverbis, modes i temps verbals i altres procediments estilístics i de tematització o emfatització).

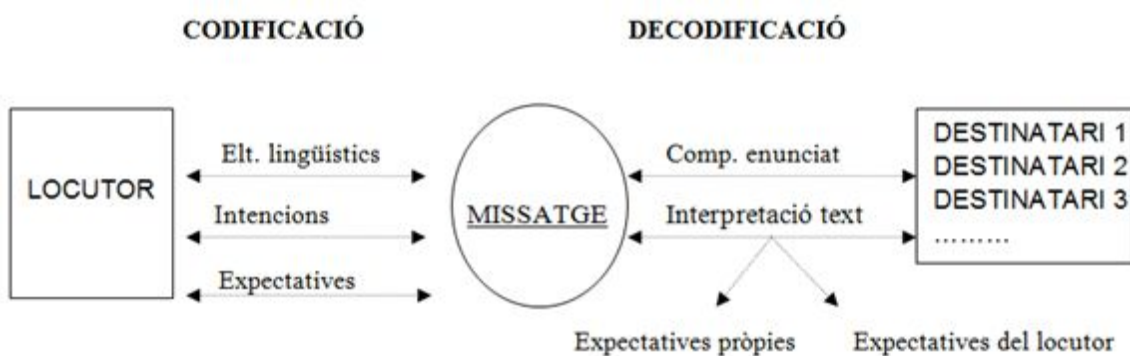


Figura 1

2.4.1. La modalització

Quan un parlant emet un enunciat, no solament pot donar una informació o fer referència a una realitat extralingüística, sinó que en el mateix procés pot expressar de forma més o menys implícita quina és la seva actitud respecte del que està dient o enunciant. Si entenem el llenguatge com una forma d'actuació, ens posarem d'acord en què l'emissor del missatge té un paper actiu en la producció del seu discurs i que caldrà organitzar-lo de tal manera que sigui efectiu. Haurà de tenir en compte les etapes i les estratègies particulars necessàries per aconseguir el seu objectiu. Entre les estratègies que són a la base de la comunicació, la relació interpersonal, és a dir, la distància i aproximació entre els interactuants és fonamental. En l'àmbit lingüístic es tradueix en la subjectivitat o objectivitat del discurs a través de les marques que el locutor deixa en el discurs, en el cas que esdevingui subjectiu, que conformen la modalització.

Des de l'anàlisi del discurs la modalització és essencial perquè els locutors estableixen relació amb altres subjectes parlants i amb el seu propi discurs. En aquest sentit, l'enunciació es pot veure explicitada per marques determinades o bé pot romandre en l'implícit del discurs però sempre sent-hi present. Segons P. Charaudeau i de D. Maingueneau (2005) el principal problema de la modalització és la gran diversitat de formes lingüístiques en què es presenta.

Payrató (2002) afirma que existeixen dues dimensions de la modalitat: la modalitat oracional, comunicativa o de l'enunciació; però també una altra la modalitat actitudinal o de l'enunciador. Ens decantem per aquesta diferenciació que fa Payrató perquè ens ajuda a poder analitzar de forma més precisa com en el discurs dels aprenents de mestre les diferents formes de modalització intervenen directament en la construcció i intercanvis de rols enunciatius entre els participants.

És indubtable que els modalitzadors són recursos utilitzats per part de l'emissor per influir d'alguna manera sobre el comportament de l'interlocutor. Altres marques de caràcter més retòric (les alteracions en l'ordre lògic de les frases, les repeticions, etc.) també esdevenen recursos que descriuen el punt de vista del parlant vers el fet relatat i mostren les emocions de la situació comunicativa. El concepte de modalització, doncs, abasta tant els recursos lingüístics com els aspectes prosòdics i cinètics.

2.4.1.1. L'ús dels díctics

Anem ara a focalitzar la nostra atenció en com es produeix l'arrelament dels enunciats en el

context de situació. El lligam més clar entre el llenguatge, concebut com a capacitat per produir i entendre un missatge, i el context, concebut com a situació comunicativa particular, és el mecanisme de la *dixi*, amb les formes lingüístiques que la duen a terme, anomenades *díctics*. Aquesta aproximació a la *dixi* ens permetrà constatar com a partir dels elements lingüístics que apareixen als enunciat, els participants fan referència als altres subjectes.

Evidentment parlar és significar, donar sentit a allò a què ens dirigim, però també és referir-se a, implica donar informació concreta sobre objectes específics del món tangible i no pas del món lingüístic. Aquests objectes no es poden identificar si no són en relació amb certs punts de referència. Així doncs, considerem referència al procés de relacionar l'enunciat amb el referent, és a dir, al conjunt dels mecanismes que permeten que es corresponguin certes unitats lingüístiques amb certs elements extralingüístics. Aquesta posició dels enunciat en el context de situació es produeixen a través d'elements díctics.

2.4.1.2. Característiques generals dels díctics

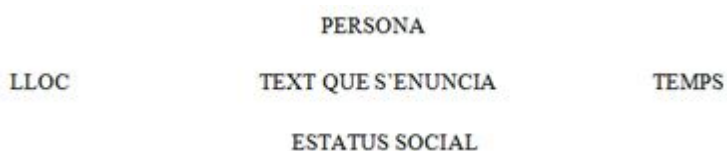
Pel que fa a aquests mecanismes de referència, Kerbrat-Orecchioni (1997, p.46-47) afirma que en la comprensió que nosaltres fem dels enunciat utilitzem conjuntament tres tipus de mecanismes referencials: les referències absolutes, les referències relatives al context lingüístic i la referència relativa a la situació comunicativa o díctica.

Des del punt de vista de les marques de l'enunciació, el tipus de referència que ens interessa desenvolupar és la referència díctica o *dixi* que es concreta amb els díctics. Si consultem l'etimologia del mot *dixi*, veiem que procedeix de la paraula grega *deixis* que significa «acte de mostrar»; així doncs, un element díctic o una expressió díctica, indexical o indicial assenjala o identifica diferents factors que són presents a la interacció. En termes generals, Charaudeau i Maingueneau (2005, p.153) afirmen que «els díctics designen un tipus de referència en què el referent és identificat a través de l'enunciació de l'expressió». De fet, es caracteritzen perquè el seu referent solament es pot determinar en funció de la identitat o de la situació dels interlocutors en el moment en què es parla.

El concepte de *dixi* es contempla des de diferents disciplines. En primer lloc, des de la gramàtica, perquè els elements lingüístics que la duen a terme formen part del sistema d'una llengua

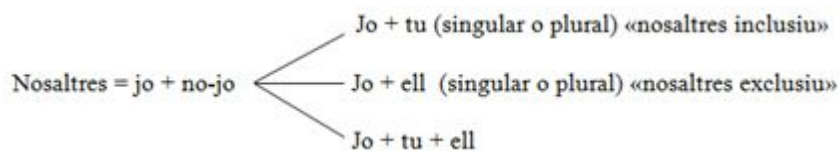
(pronoms, demostratius, adverbis,...). Ara bé, com que el significat d'aquests elements canvia en el marc d'un context determinat, la dixi també s'ha de considerar des d'una perspectiva pragmàtica. Solament en un context determinat, amb unes persones concretes, un lloc i temps precisos, podem saber a què es refereixen les marques dítiques jo, tu, aquests, allò, etc. Podem afirmar que la dixi es comporta com una verdadera frontissa entre les disciplines de la gramàtica i la pragmàtica.

Quant a la classificació dels dítics, alguns autors diferencien entre dítics directes o transparents, en què el referent és unívoc, és a dir, un component obligat de la situació d'enunciació en què s'assenyala o identifica els elements presents en el procés d'enunciació que bàsicament són les persones, el lloc i el temps; per això parlem de dixi de persona, d'espai i de temps (jo, tu, ara, aquí). En aquest sentit diferents autors afirmen que des del tractament de la dixi, la parla esdevé egocèntrica perquè gira a l'entorn de l'emissor. Aquestes característiques queden reflectides a la figura següent que proposa Payrató (2002, Vol. 2, p.1159):



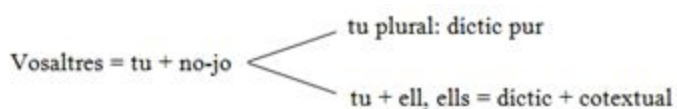
Payrató proposa una definició més extensa i considera que aquests dítics directes o transparents «són a la base d'una dixi textual o discursiva que duen a terme elements verbals que fan referència a altres elements del text, i es pot considerar com a part dels mecanismes de la cohesió textual» (Payrató 2003).

Pel que fa als dítics de persona, s'ha escrit molt sobre el tema, però per a la nostra investigació són d'especial atenció les següents aportacions: per una banda, la importància que Benveniste dóna al pronom «jo» com a codi que pertany a tothom, però que quan parlem ens l'apropriem i ens el fem nostre de forma individual. Per altra banda també volem assenyalar el tractament que Kerbrat-Orecchioni (1997, p.52-53) fa de la problemàtica dels pronoms plurals. Concretament afirma que normalment el pronom nosaltres no correspon a un «jo» plural. Segons el seu contingut la lingüista fa la següent classificació:



Es considera que el pronom «nosaltres» inclusiu és purament díctic; ara bé, quan implica un element de tercera persona cal que l'acompanyi un sintagma nominal que funcioni com a antecedent de l'element «ell» inclòs al «nosaltres».

Pel que fa al pronom de segona del plural «vosaltres», l'autora l'analitza a partir del següent esquema:



Payrató (2002 Vol. 2, p.1163) afegeix que, tret de circumstàncies especials, els pronoms de tercera persona no són díticics perquè la tercera persona, en sentit estricte, no és persona. També considera que existeix una dixi social que expressa l'estatus dels interlocutors tal com ells la conceben. Es tracta de triar un aparellament amb la persona. Els valors de tu giren al voltant dels conceptes de familiaritat i informalitat.

2.4.2 La cortesia lingüística

El tractament de Brown i Levinson es fonamenta en la noció de *face* ("imatge" en sentit general). Aquesta noció, que procedeix del camp de la sociologia, els serveix per postular que el fenomen de la cortesia constitueix, globalment, un intent, a través d'un conjunt d'estratègies, de respectar, preservar o defensar la imatge, tant pública com social, dels interlocutors, tant de l'emissor com del receptor.

La imatge pública i la cortesia que s'hi associa es pot entendre en dos vessants:

2.4.2.1 La *imatge positiva*, en el sentit de reconeixement, lloança o elogi, determina la *cortesia positiva*: valoració positiva del receptor.

2.4.2.2. La *imatge negativa*, en el sentit de no-intromissió en el terreny dels interlocutors,

determina la *cortesía negativa*. Per a alguns autors aquesta és en realitat l'única forma de cortesia, o la cortesia per excel·lència: la defensa de la imatge, o sigui, la seva preservació. El més usual és que apareguin *mitigadors, atenuadors o marcadors de cortesia*, és a dir, el fruit d'estratègies i mecanismes que tendeixen a preservar la imatge de l'altre.

Segons l'estudi de Castellà (2006), les estratègies del professorat emprades per a respectar la imatge de l'alumne en situacions que es produeixen des de l'autoritat implícita -les ordres, censura o encàrrec de tasques- requereixen l'ús de fórmules lingüístiques atenuadores. En l'esmentat estudi, l'atenuació de l'imperatiu s'efectua per *substitució* de la forma verbal o per l'*addició* de paraules o expressions que suavitzen la imposició.

Algunes altres estratègies ben valorades per l'alumnat (Castellà, 2006) són la *identificació* amb el grup, és a dir, formular verbalment la cohesió, la pertinença a un mateix grup humà. Un altre mecanisme lingüístic integrador destacat és l'ús del "nosaltres" que inclou els oients. El *feed-back positiu* en els intercanvis pregunta-resposta ajuda i contribueix a *atenuar la censura* o minimitzar la consigna feta al grup en forma d'encàrrec.

2.5. Conclusions del marc teòric

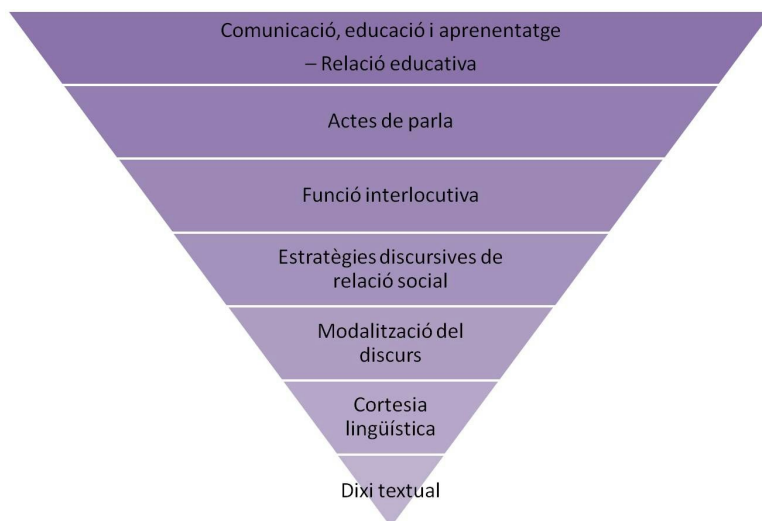
A partir de la revisió bibliogràfica al voltant de la comunicació a l'aula i de la relació educativa entre docent i discent hem aprofundit en les diferents estratègies discursives que posa en joc el docent, enteses com a recursos lingüístics i extralingüístics dels quals se serveix el docent de manera intencional per incrementar l'efectivitat de la comunicació. Per al professorat, és imprescindible mantenir l'autoritat i, alhora, capacitat de control del grup, però també cal aconseguir, en la relació amb el grup d'alumnes, un clima de confiança i distensió.

Payrató, 2002; Artigas, 2000; Grau, 2007; Castellà, 2007; Vilà, 2014, coincideixen a destacar que la modalització i la cortesia lingüística esdevenen activitats a través de les quals el locutor/mestre manifesta la seva actitud respecte a allò que diu, a la persona a qui ho diu, al context immediat i al món en un sentit ampli.

De tot el ventall d'estratègies de què disposa un parlant, ens hem centrat en les que tenen a veure amb aquests conceptes centrals d'imatge i de distància social, és a dir, les encaminades a

preservar i modular la imatge del mestre i les que tenen com a objectiu respectar i valorar la imatge dels estudiants.

En funció d'aquests conceptes centrals d'imatge social i estratègia discursiva, ens hem centrat en els recursos encaminats a preservar i modular la imatge dels mestres, amb l'objectiu d'aconseguir un equilibri entre autoritat i empatia. El desequilibri d'estatus porta el mestre a "la utilització d'una sèrie d'estratègies que consisteixen en la realització d'un doble moviment, de distanciament i d'aproximació respecte els alumnes, que permet mantenir o atenuar la distància i l'asimetria que caracteritzen la relació entre els participants en aquest gènere discursiu." (Cros, 2003).



3. OBJECTIUS

En coherència amb aquest context teòric descrit a l'apartat anterior, el punt de partida del nostre treball de recerca ve donat pel plantejament de la pregunta següent: **els estudiants d'educació primària mostren una comunicació eficaç, rica i flexible?** Aquest interrogant parteix de la nostra experiència docent i té la voluntat d'aportar alguna conclusió vàlida per aplicar a la pràctica.

Així doncs, creiem que l'objectiu central del nostre treball de recerca ha de ser:

Descriure i interpretar les estratègies discursives en les intervencions dels estudiants de 3r curs d'Ed. Primària durant la seva intervenció de pràctiques.

Tanmateix, aquest objectiu segueix essent inabastable, per totes les dimensions que hi entren en joc. És per aquest motiu que hem definit els **objectius específics** següents:

1. Descriure i interpretar els usos de modalització del discurs en les instruccions/consignes a l'aula d'educació primària
 - a. Reconèixer les diferents maneres que té el mestre de mostrar-se en el discurs.
2. Descriure i interpretar els usos de cortesia lingüística en les instruccions/consignes a l'aula d'educació primària.

4. MÈTODE

4.1 Fonamentació pedagògica

Tenint en compte que la nostra intenció és comprendre i entendre el fet educatiu, objecte d'estudi, i, atès que ens hem trobat immersos en uns moments de canvi, millora i innovació educativa, situem la nostra recerca sota un paradigma interpretatiu o hermenèutic, interessat a comprendre i interpretar la realitat, tot observant, analitzant i interpretant els actes comunicatius dels estudiants de ciències de l'educació.

Així doncs, és un estudi descriptiu-interpretatiu, seguint una metodologia de caire qualitatiu, amb

la qual busquem una comprensió de la realitat estudiada i no tan sols una descripció, a partir del paradigma etnogràfic. Per aquest motiu hem optat per un estudi de cas, desenvolupant un disseny qualitatiu adreçat a recollir i analitzar els usos i actes de parla dels estudiants de tercer curs del grau d'Educació Primària.

Amb aquest model paradigmàtic, creiem que podem analitzar i descriure fenòmens per poder interpretar-los a posteriori i treure el màxim de conclusions possibles.

4.2. Procés metodològic

Pel que fa al procediment emprat, consisteix a presenciar i gravar la sessió, amb la càmera situada al final de l'aula, cosa que permet que flueixi la classe amb espontaneïtat i naturalitat. Posteriorment s'han transcrit les sessions. De totes les gravacions, s'han transcrit els segments d'interès que responen a les categories d'anàlisi.

S'ha fet una transcripció directa; ja que només interessa què diu el mestre no s'han transcrit tots els aspectes paratextuals; així doncs, ens hem fixat en l'aparició o no de les diferents persones gramaticals com a subjectes (jo, tu...) tenint en compte les categories i les subcategories del disseny metodològic. Per avaluar la fiabilitat i validesa dels resultats, s'ha realitzat una avaluació entre observadors.

4.3. Mostra

Quant a la selecció de la mostra s'ha fet de manera intencional, atenent els criteris següents:

- Estudiants del Grau d'Educació Primària, de 3r curs, del Pràcticum II impartit per la investigadora
- Estada intensiva a escoles de Barcelona ciutat, públiques i concertades
- Catalanoparlants
- Mòdul de competència lingüística aprovat
- Participació voluntària

Seguint aquests criteris, dels 11 integrants del seminari, 4 reuneixen els criteris esmentats. D'aquests 4, 3 eren dones i 1 home. La mitjana d'edat d'aquests participants és de 22 anys.

4.4. Instruments

Pel que fa a la recollida de dades s'ha utilitzat la tècnica de l'enregistrament audiovisual, tenint en compte diverses dimensions d'anàlisi.

Dimensions	Categories	Ítems/subcategories
Elements lingüístics modalitzadors de persona	Presència de l'emissor	<ul style="list-style-type: none"> • Plural d'autor • Pronom fort 1a persona • Altres formes gramaticals de la 1a pers.: <ul style="list-style-type: none"> - pr. i adjectius possessius, - pr. febles - terminacions verbals
	Presència del receptor	<ul style="list-style-type: none"> • 2a persona plural • pronom us
Recursos cortesia lingüística negativa	Verbs modals	<ul style="list-style-type: none"> • Imperatiu • Perífrasis d'obligació • Condicional
	Formes d'identificació de grup	Enàl·lage de persona
	Emfasitzadors	<ul style="list-style-type: none"> • Elements lèxics valoratius • Expressions quantitatives subjectives
	Atenuadors i delimitadors	Feed-back positiu

L'instrument utilitzat en la recerca (veg. annex 2) ha estat validat per 2 investigadores expertes en Lingüística i en Didàctica de la Llengua: Montserrat Vilà, actualment professora titular del Departament de filologia catalana a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i Míriam Turró, doctora en Lingüística per la UB, mestra i professora de la FPCEE.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

En aquest apartat es mostren i discuteixen els resultats generals de la investigació oferint una visió global de la tria dels elements lingüístics feta pels subjectes estudiats, les traces o marques que el mestre deixa en el discurs. Tot seguit, es presenta una anàlisi més detallada de les dades recollides i resultats obtinguts per a les categories d'anàlisi definides en la recerca.

5.1. Valoració general de les estratègies discursives:

Com hem indicat anteriorment, situem les estratègies discursives de relació a l'aula, concretament en les consignes d'aula, en un doble eix: d'una banda, *preservació de la imatge social* del mestre i dels alumnes i, per l'altra, *l'equilibri entre proximitat i distància social i efectiva* entre el mestre i els alumnes.

6M: Ahir vam estar treballant les parts i les característiques, us enrecordeu? | Què havia de tenir un discurs | Les refresquem per fer memòria?

En aquest exemple, veiem com el mestre s'inclou en el text quan proposa als alumnes la tasca, el que anomenem el **plural d'autor**. Amb aquesta forma, l'emissor es presenta en el text d'una manera transparent, gairebé diluint la seva presència. L'ús de la primera persona del plural que observem en aquests enunciats permet que l'emissor aparegui d'una manera menys individualitzada. Aquesta presència diluïda, seguint Grau, 2002, "produeix l'efecte que l'emissor alleugereixi la seva càrrega de responsabilitat pel fet de presentar-la com a responsabilitat compartida amb altres."

Tal com veiem en els exemples següents, els quatre subjectes analitzats s'inclouen en el discurs a l'hora d'encarregar tasques o expressar moments del procés que es desenvolupa a l'aula.

27M: Nosaltres hem de reflexionar?

33M: Una característica era parlar clar | val || i quan diem parlar clar què volem dir? | El missatge com ha de ser?

31S: Important! com que som molts | no podem cridar molt perquè sinó això serà un guirigall | hem d'intentar dir les coses amb veu baixeta | al nostre equip no, que ho senti tota la classe | d'acord?

Amb l'ús intencionat del plural d'autor, l'emissor apareix d'una manera menys protagonista i, alhora, estableix un tipus de relació més familiar, inclusiva i integradora. Així doncs, en un dels actes de parla que es produeixen des de l'autoritat implícita i que poden ser vistos com una imposició o una invasió i, per tant, com un risc per a la imatge del destinatari, l'aprenent de mestre fa ús del plural d'autor per minimitzar-ne la sensació.

Aquest fet ens porta a parlar de l'**enàl·lage de persona**: la substitució d'una part del discurs o d'un gènere, nombre, temps, mode, per una altra. Observem que els 4 subjectes recorren a aquesta manera d'adreçar-se al grup. Si tenim en compte que tot comunicador busca el màxim d'efectivitat en el seu missatge, els nostres subjectes opten per incloure's en el missatge d'una ordre o

consigna quan ells en veritat no en són els receptors, sinó els emissors, com tampoc l'hauran d'executar.

5I: Molt bé | Un congrés | I per què volem fer un congrés? De què ens serveix fer aquest congrés?

42I: Què hem de fer durant aquestes sessions que queden per preparar el congrés sí?

15M: No pot ser això | Hem de baixar el volum vale? | El to de veu més baix | Podem fer el treball que estem fent | en grup perquè és un treball en grup | però hem de baixar el to de veu ((treball en grup))

Observem, doncs, que els aprenents de mestre analitzats trien aquesta opció lingüística com a forma atenuadores, no agressiva ni impositiva.

Tanmateix, hem observat que combinen aquest plural l'autor a vegades amb formes més imperatives. Per exemple, la mateixa Marta, en algunes ocasions combina aquest plural d'autor amb la primera persona dels singular *jo* acompanyat d'algun verb d'acció: *voler, fer*, etc.

70M: ((mentre parla amb els nens escriu a la pissarra)) Jo vull que feu referència a la declaració universal dels drets humans |

En aquest exemple, la Marta clarament opta per ressaltar el seu estatus, el seu rol com a mestre, posicionant-se en relació als seus alumnes. Aquí no hi ha lloc per als dubtes ni per a les confusions. Les marques de presència de l'emissor (*Jo vull*) ho denoten.

És en aquest punt que podem parlar d'un control dels aspectes subjectius del llenguatge per part dels aprenents dels mestres. La combinació d'uns elements lingüístics, amb unes marques o traces en el discurs, assenyalen una tria i un posicionament del parlant/emissor en relació al text i en relació als destinataris amb la finalitat d'establir una relació amb l'interlocutor que li permeti ser més efectiu.

A vegades, doncs, les ordres que es produeixen a classe no tenen un atenuador verbalment explícit i, en canvi, no es veuen com una imposició excessiva: la relació establerta pels docents amb els alumnes, la dinàmica que ja s'ha creat, permet formes d'expressió que fora d'aquest context es considerarien poc corteses o fins i tot incorrectes.

Un altre dels recursos que hem pogut copsar en les intervencions gravades ha estat l'ús sovintejat del pronom personal de segona persona del plural *us*. El mestre/emissor, amb la tria d'aquest pronom, personalitza el missatge i en perfila la identitat. (Bellès, 2000). Amb aquesta tria, deixa la marca de la seva presència:

Maria: Ara us posaré una cartolina per grup

En aquest exemple podem observar un grau de **presència del receptor** alt; hi ha una voluntat explícita de l'emissor de fer-lo present en el text d'una manera patent amb l'ús del díctic "us". En aquest cas, amb la tria d'aquesta forma lingüística, el mestre explicita i visualitza el subjecte de l'acció. Podem considerar que aquest díctic aconsegueix la funció d'enllaçar amb el context d'aula: és com si digués "per a vosaltres", que en sou els destinataris i els receptors, "només vosaltres". Amb aquesta tria, el mestre s'adreça directament al grup, no queda impersonal.

El tipus de relació que l'emissor estableix amb l'interlocutor/grup és crucial per aconseguir els propòsits comunicatius, i aquesta marca en el discurs assenyalava un posicionament del mestre en relació al grup: de servei i de proximitat a l'hora, explicitant que aconsegueix la seva funció: "fer quelcom per als alumnes"

En un cas concret, la Marta, podem observar que en el seu discurs combina molt sovint la forma del pronom "us" amb l'imperatiu, la fórmula verbal per excel·lència a l'hora de donar una ordre. És a dir, combina una presència del receptor alt, la qual cosa indica una voluntat d'acostament i proximitat, amb una fórmula que més aviat marca una jerarquia en les relacions. El cas de l'imperatiu pot ser vist com una imposició o una invasió i, per tant, com un risc per a la imatge del destinatari/receptor de l'ordre.

Pel que fa a una altra categoria d'anàlisi en relació a les estratègies discursives, hem pogut observar els **verbs modals**, en tres dels seus modes: imperatiu, condicional i perífrasis d'obligació.

Segons Castellà, 2006, "*la forma verbal por excelencia de una orden es el imperativo, a menudo combinado con otros elementos -p- ej., el pronombre de primera persona que marca jerarquía de la relación: hazme una síntesis clara y concisa de por qué, cuándo y cómo... Mientras tanto, Alberto, señálame en el gráfico*". En el nostre cas, els subjectes analitzats utilitzen l'imperatiu pur, sense atenuants ni marques de jerarquia. No hem trobat cap cas en què l'aprenent de mestre, a

l'hora d'encarregar una tasca o d'explicar els passos d'un procés a desenvolupar a classe, faci servir aquest pronom de primera persona.

5M: Obre-la || A veure escoltem

48M: El discurs ha de ser en català

3S: No | ho has de dir | has de saber com dic una oració

31S: (...) Important! com que som molts | no podem cridar molt perquè sinó això serà un guirigall | hem d'intentar dir les coses amb veu baixeta | al nostre equip no que ho senti tota la classe | d'acord?

Payrató, 2002 ens diu que tenint en compte els díctics de persona i lloc “*la parla esdevé egocèntrica perquè gira a l'entorn de l'emissor*”. Tanmateix, en aquests exemples observem la manca de pronom personal de primera persona “jo” o “a mi” (en totes les seves formes concretes”). Aquest pot ser un indicador, doncs, que els aprenents de mestre, en les seves intervencions orals, conscientment o inconscientment, se situen en un pla tan proper possible als seus receptors, eliminant tota marca de superioritat o jerarquia. Amb aquesta acció, el que s'aconsegueix és un apropament a l'individu, d'una banda i també un respecte a la imatge del qui escolta, ja que no es veu agredida la voluntat de la persona. A vegades, doncs, les ordres que es produeixen a classe no tenen un atenuador verbalment explícit i, en canvi, no es veuen com una imposició excessiva.

En relació a les perífrasis d'obligació, els 4 subjectes de l'estudi empen aquesta forma lingüística tan pròpia dels actes de parla en què un individu demana de fer una altra cosa de forma molt directa, una acció molt freqüent en el discurs docent. Així mateix, situacions en què una expressió d'obligatorietat demanaria un “haver de” o un “caldre que” hi trobem girs lingüístics en què el pes de l'acció no recau en el destinatari/receptor de l'ordre, sinó que s'impersonalitza.

- a. *2M: (...) i cada grup haurà de fer a la seva manera | el cicle de l'aigua | dibuixar-lo | com ho faríeu | i posant (...)*
- b. *132I: Ens posem per grups i comencem a fer aquest treball | Recordeu tot el que heu dit vosaltres sobre el que comporta treballar en grup | la importància com cal compartir | el respecte que ens parlava el Sergi | Sí?*

Aquesta tendència a no marcar lingüísticament el discurs docent amb una forma imperativa es pot veure en l'ús que en algunes ocasions fan els subjectes analitzats de formes verbals o expressions que literalment no expressen una ordre.

En l'exemple a. la Marta atenua l'ordre adreçant-se al grup i no pas a un alumne en concret. Hi ha un receptor col·lectiu, així que alleugereix la càrrega de responsabilitat, la qual esdevé compartida.

En l'exemple b. la Idoia va més enllà. Essent-ne l'emissora, s'inclou en el text com a destinatària i com a part del grup que ha de realitzar la tasca. D'aquesta manera, aconsegueix el doble efecte: compartir la responsabilitat de dur a terme la tasca i apropar-se a ell incloent-se, amb la primera persona del plural, en el grup de destinataris; no se n'allunya, sinó que s'hi apropa, de manera explícita, igualant-se en el discurs. És a dir, que la relació que estableix amb el grup és d'igualtat, i no pas de superioritat o d'inferioritat.

Tanmateix, segons Castellà 2006, els mestres "utilizan marcadores de cortesía social añadidos a la demanda: "Por favor, no interrumpas". Doncs bé, en els discursos dels 4 subjectes de la mostra analitzats no s'han pogut trobar cap dels prototípics marcadors de cortesia que acompanyen les ordres: "si us plau, per favor, que podries, seria convenient...".

Com hem vist més amunt, una de les estratègies discursives més emprades per a crear un bon clima a partir d'una relació adequada de proximitat / distància entre mestre i alumne és l'ús del plural d'autor, descrit com a enàl·lage de persona.

D'una altra banda, la bibliografia consultada (Vilà, 2007), en relació a la cortesia lingüística tant positiva com negativa, assenyala el **feed-back positiu** com a recurs a l'abast del mestre per atenuar qualsevol acció que pugui malmetre la imatge de l'alumne.

Els quadre individus tenen al seu abast i recorren sovint al *feed-back* positiu. Hem observat que aquesta retroalimentació entre mestre i alumnes té lloc en els intercanvis pregunta-resposta i tant es fa servir per atenuar una censura com per enfortir un encert. Tenint en compte la situació de desequilibri de poder a classe, el *feed-back* positiu és usat per premiar l'alumne que s'arrisca a participar, a seguir un raonament, a opinar, etc.

L'estudiant Maria en la seva conversa inicial a classe, en una dinàmica de recordatori del dia anterior, fa un reforç verbal de les respostes dels alumnes:

4M: Sí? que ficava les quatre fases | que aquí vam dir que aquesta quina seria?

5X: Vaporització

6M: Molt bé | Després quina vindria?

7X: *Condensació*

8M: *Molt bé | Gràcies als núvols | Després què hi hauria?*

Un altre exemple d'ús del feed-back positiu és la Marta, també en la dinàmica de recordatori del dia anterior:

33M: *Una característica era parlar clar | val || i quan diem parlar clar què volem dir? | El missatge com ha de ser?*

34X: *No podem ser -no s'entén-*

35M: *Digues*

36X: *Que et facis entendre*

37M: *Molt bé! || I l'altra característica era? || N'hi havia dues*

38X: *Directe*

39M: *Sí, directe ja l'hem posat aquí*

40X: *Captar el... [No, intentar captar la gent]*

41X: *Fàcil d'entendre*

42X: *Precís*

43M: *Molt bé! | Precís | I què vol dir que ha de ser precís?*

44X: *Exacte*

45X: *-no s'entén-*

46M: *Vale, que les idees han de ser clares*

Aquí veiem que l'estudiant Marta de manera reiterada recull la resposta de l'alumne i en valora l'encert, amb paraules de felicitació: "molt bé" i "vale". Aquí veiem que la intervenció dels alumnes és correcta i la Marta el reforça positivament, la qual cosa engresca els alumnes perquè responguin sense vergonya i por, buscant un clima de tranquil·litat i confiança, on tothom és escoltat i valorat. És a dir, creant un sentiment de pertinença.

D'altra banda, també hem pogut observar que tant la Maria com el Sergi trien **expressions quantitatives subjectives**. En aquestes situacions la tria que fan els subjectes és de lèxic concret, no tant d'elements modalitzadors de persona o de temps. Fan un ús conscient de la paraula amb l'objectiu de connectar directament amb el receptor del missatge:

1M: *L'encarregat de material || L'encarregat de material recull totes les del seu grup | i me les porta. No carinyo, ara no || Però, carinyo, això què té a veure?*

31S: Una cosa | Una coseta abans de tot | Clara Núria una coseta | ... *hem d'intentar dir les coses amb veu baixeta*

En aquest cas, la Maria usa sovint el terme afectuós “carinyo” quan s’adreça a un sol estudiant, i li substitueix el nom de pila pel mot carinyós. Aquí s’hi pot veure clarament un ús intencionat del llenguatge, amb forta càrrega semàntica, amb la intenció de “lubricar” (Artigas, 2000) les relacions. Amb el mot afectuós, l’aprenent de mestre busca suavitzar la censura, atenuar la reprovació i entrar al camp de la comunicació emocional.

L’exemple del Sergi ens serveix per descriure un altre fenomen lingüístic: l’ús del diminutiu, afegint al mot el sufix -et. Amb aquest recurs, observat només en el Sergi, hi ha el que s’ha anomenat infantilització del llenguatge. En aquest cas, no s’emfasitza cap element lingüístic, no es ressalta cap part del discurs per atorgar-li valor. Aquí el que podem observar és una minimització de l’ordre “feu silenci”. Amb la intenció de no ser rotund, de no semblar autoritari, de mantenir una relació propera als nens, de reduir l’agressivitat d’una ordre imperativa, l’aprenent de mestre aplica aquesta intenció al llenguatge.

6. CONCLUSIONS

Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are.”

D. Hamachek (1999)

En aquest apartat, a partir de l’anàlisi de les dades obtingudes en el treball de camp i la seva discussió amb el marc teòric, podem establir unes conclusions. En la introducció hem formulat unes qüestions de recerca que ens han portat a definir els objectius més específics que s’hi relacionen. Seguidament, exposem les conclusions a les quals hem arribat, referides a cada un d’aquests objectius i subobjectius, establirem els límits de la recerca i, finalment, proposarem futures línies d’investigació.

Pel que fa a la descripció de les estratègies discursives en relació a la modalització del discurs del mestre, podem concloure quins són els recursos emprats per tal d’aconseguir un control discursiu de l’aula. Aquests recursos donen com a resultat un llenguatge amable, integrador i raonable, gràcies a una presència de l’emissor/mestre gairebé transparent amb l’ús del plural d’autor i de l’enàl·lage de persona.

Quant a la diversitat i varietat de recursos de cortesia lingüística, podem dir que el ventall observat és més aviat poc ampli, si el relacionem amb les propostes de la teoria lingüística. Aquesta estabilitat discursiva ens porta a assegurar que els comportaments discursius són molt similars.

Així doncs, podem concloure que aquestes estratègies discursives, amb els usos de modalització i cortesia lingüística descrits, esdevenen les formes bàsiques de l'actuació relacional dels estudiants de ciències de l'educació a l'aula.

7. LIMITACIONS I FUTURES LÍNIES

En relació a les limitacions de la recerca, podem considerar que la investigació, basada en un paradigma hermeneuticointerpretatiu, consta d'un component bastant subjectiu d'interpretació, la qual cosa pot haver alterat lleugerament la fidelitat i veracitat de les dades analitzades.

D'altra banda, creiem necessari esmentar que la mostra seleccionada està composta per estudiants molt connotats. Ens referim al fet que són estudiants de tercer curs de Ciències de l'Educació que és la primera vegada que duen a terme una intervenció educativa de manera autònoma, amb total responsabilitat del grup i del que s'esdevé a la classe. Considerem, doncs, que la mostra i els resultats obtinguts es veuen afectats per aquesta connotació d'estudiants en pràctiques, molt pendents del seu rol d'aprenents i amb moltes ganes i voluntat d'excel·lir en la seva pràctica docent.

Finalment, i pel que fa a la prospectiva, sabem que aquesta investigació tracta un tema molt ampli: les estratègies discursives i la relació a l'aula, ambdós camps de recerca d'alt interès per les ciències de l'educació. Així doncs, una futura línia d'investigació creiem que passa per cercar, descriure i interpretar les percepcions dels alumnes envers el seus docents pel que fa a la relació que estableixen a l'aula. Creiem que una anàlisi comparativa de les opinions dels alumnes amb les percepcions dels mestres, juntament amb la descripció i interpretació de les estratègies discursives aparegudes. Estem convençuts que la consideració d'aquestes estratègies esdevé rellevant per a la investigació en didàctica, ja que permetria explicar mecanismes mecanismes que sovint queden amagats rere impressions globals.

Per tant, existeixen moltes vies alternatives per on seguir investigant. Tanmateix, i segons el nostre parer, el caràcter pràctic i concret de les estratègies discursives descrites permet que siguin tingudes en compte com a elements en la relació educativa i, per tant, que siguin usades en la formació de mestres.

8. REFERÈNCIES

Artigas, R. (2001). Sobre les relacions entre els interlocutors. *Llengua i Ús*, núm. 21, p. 32-42.

Austin, JL. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Bellès, J. (2001). Presència del receptor en el text. *Llengua i Ús*, núm. 20, p. 54-59.

Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, t. I (1966). Tr.: México, Siglo XXI.

Brown, P. i Levinson, SC. (1978). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.

Calsamiglia, H. i Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: ed. Ariel.

Camps, A. i Guach, O. (2010). "La didàctica de la llengua (llengües) i la literatura". Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52.

Castellà, JM., et al. (2006): "Yo te respeto, tú me respetas. Estrategias discursivas". Dins *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 31-49.

Castellà, JM, et al. (2007). *Entendre's a classe*. Barcelona: Graó.

Charaudeau, P. i Maingueneau, D. (2005). *Diccionario del análisis del discurso*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Cros, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel

Grau, M. (2003). *La modalització: manifestacions de la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits* (tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). A <http://hdl.handle.net/10803/4830>

Grau, M. (2007). Modalització i ús de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 42, p. 9-21.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Levinson, S. (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.

Sanchez Miguel, Emili, et al. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes". A *Infancia y aprendizaje*.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

Smirnov, A. i altres (1995). *Psicología*. Mèxic: Grijalbo.

Vilà, M. i Grau, M. (2007). Modalització i cortesia lingüística. *Articles*, núm. 42, p- 5-7.

Vilà, M. i Castellà, JM. (2014). *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó.

Tusón, J. (2009). Llengua i cultura. A *Llengua catalana II: gèneres i registres*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Tigelaar, D. i altres (2004): The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education* 48(2), p. 253-268.

ANNEXOS

Transcripció - Marta (2'-17')

P = Professor

X= Alumne

M= Marta

C= Intervenció coral dels alumnes

1P: Què ens encomanava? Quina tasca ens encomanava? | Qui s'enrecorda de la tasca? Àlex?

2X: Fer un discurs

3P: Fer un discurs. | Però on l'havíem de fer aquest discurs?

4X: Per la ràdio

5P: Per la ràdio. | Molt bé doncs atenció, eh? Continuem! Vinga Marta

6M: Ahir vam estar treballant les parts i les característiques, us enrecordeu? | Què havia de tenir un discurs | Les refresquem per fer memòria?

7X: vale

8M: Sí? Va! Primer apuntem parts || Quines tres parts hi havien?

9X: No, eren quatre

10C: No

11M: No, eren tres | Digues Júlia ((mirant a una de les alumnes))

((La Marta escriu a la pissarra tot allò que li indiquen els alumnes))

12X: La presentació

13M: Vale presentació || Presentació o introducció || Què li passava a la presentació o a la introducció?

14X: Hem d'agafar la visió dels oients i fer una mica aquesta relació

15M: Vale || La següent, va, quina era?

16C: el nus

17M: El nus?

18X: Que -no s'entén- es desenvolupa tot

19M: Vale, el nus o desenvolupament || Què vols dir que és on es desenvolupa tot? Tot el què?

20X: Tot, que surt tot el que has de dir | el que està tractant

21M: Vale, per tant (nom del nen/a)? Qui ho ha dit?

22X: Les idees

23M: Les idees || I la última part quina era? Eh (nom del nen/a)? ((mirant a un dels alumnes))

24X: Desenllaç

25M: El desenllaç [o conclusions] | O conclusions vale || I en aquest apartat què havíem de fer?

26X: Reflexionar

27M: Nosaltres hem de reflexionar?

28C: Els oients

29M: Vale || I ara anem a les? Què eren?

30X: Característiques

31M: Característiques || Pol veig que tu -no s'entén- digues

32X: Parlar clar

33M: Una característica era parlar clar | val || i quan diem parlar clar què volem dir? | El missatge com ha de ser?

34X: No podem ser -no s'entén-

35M: Digues

36X: Que et facis entendre
37M: Molt bé! || I l'altra característica era? || N'hi havia dues
38X: Directe
39M: Sí, directe ja l'hem posat aquí
40X: Captar el... [No, intentar captar la gent]
41X: Fàcil d'entendre
42X: Precís
43M: Molt bé! | Precís | I què vol dir que ha de ser precís?
44X: Exacte
45X: -no s'entén-
46M: Vale, que les idees han de ser clares || ((La Marta ja no escriu a la pissarra)) La sessió d'avui juntament amb la d'aquesta tarda consistirà amb que vosaltres elaboreu el discurs, val? Per això hem refrescat les parts i les característiques | Llavors, a l'hora de fer un discurs o una narració o el que sigui, un escrit | necessitem uns connectors | que -no s'entén- porta mesos i mesos insistint-nos amb els connectors | Us he imprès una | una fitxa on hi ha un recull de tots els connectors | tant en català com en castellà | així us servirà per les dues assignatures\ | us la dono perquè a l'hora de fer el discurs les tingueu en compte i n'afegiu | [ah vale] afegiu connectors en el vostre discurs val?
47X: Després de fer-ho què fem?
48M: El discurs ha de ser en català | però ja que l'havia d'imprimir us he posat els connectors amb els dos idiomes\ ((es reparteixen les fotocòpies)) || Vale, fem una mica repàs dels connectors? || Sí? | Qui vol començar? | Digues Guillem, digues | No que els llegeixis eh, perquè llegir-ho ja ho podem llegir tots d'aquí | Sinó que diguis de quins te'n recordes | de quins creus que ens poden ser més útils...
49X: el quan
50M: El quan
51X: el i
52M: Sí però el i sempre hem dit que és molt bàsic | -no s'entén-
53X: A continuació!
54M: Vale
55X: Seguidament
56X: Primerament
57M: A continuació, primerament ((escriu a la pissarra))
58X: Seguidament
59X: Després
60M: Seguidament, val, bla bla bla || Bueno més que res és perquè els tingueu en compte val? Perquè a l'hora d'anar escrivint el discurs mmm poseu connectors! | No que siguin connectors fàcils tipu que, i, però | Aquests no una mica més complicats val?
61X: Marta...
62M: Digues
63X: -no s'entén-
64M: Al mateix temps || Val llavors com que aquesta | pocs cops heu fet un discurs | i menys a la ràdio -no s'entén- i tot això | us he fet com una pauta | per l'espai que heu d'ocupar | val? us he fet troç de quadres diferents | tres quatre | que només hi ha -no s'entén- val? | ha d'ocupar més o menys una cosa així | després ve el desenvolupament que haurà de ser això | més això d'aquí | penseu que el discurs el feu en grup | no és individual és treball dels quatre val? | I finalment les conclusions que és la part on fer reflexionar ha de ser això | sí? | val això serà l'esborrany | us

deixaré aquesta hora | *bueno* el que queda de l'hora | per fer-ho i després a la tarda tindrem una hora més per acabar-ho de fer | si algú durant aquesta hora ja ho [hora i mitja?] | com? | quina hora i mitja? | No no no serà a la tarda

65X: serà pel dimarts?

66M: Us en reparteixo un per grup | si algú el | d'aquí quaranta minuts ja ha acabat | que ho dubto | que me'l dongui que al migdia ho corregiré ((es reparteixen les fotocòpies)) | Si heu vist || Si heu vist a la part de desenvolupament ||

67X: Diques

68M: Júlia? Vale | Que a la part de desenvolupament us he marcat quatre punts | Aquests quatre punts són per fer mmm desenvolveu les idees [però] que hi hagin | En el desenvolupament hi ha d'haver una -no s'entén- que jo les explicaré val? | O sigui diré el desenvolupament vull que expliqueu això això i això | És com una pauta sí? | És perquè tingueu en compte | Això d'esbòs sí? ((esborra la pissarra i comença a escriure)) En el vostre discurs vull que hi hagi això | que expliqueu això || en primer lloc || el primer punt és aquest | el segon vull que | feu referència || ho veieu o no?

69C: Sí

70M: ((mentre parla amb els nens escriu a la pissarra)) Jo vull que feu referència a la declaració universal dels drets humans | recordeu que és allò que vam anar a buscar a informàtica [sí] vale? | us ho abrevio || Abreviat és així val? Declaració Universal dels Drets Humans us ho poso així | Després | heu d'anomenar | i explicar | personatges dignes de d'admiració | cadascú heu de triar un | us poseu d'acord si voleu n'expliqueu un i si voleu n'expliqueu dos || ((aixeca la mà per demanar el torn de paraula)) I finalment vull que em digueu com vosaltres | això és una reflexió vostra | com vosaltres | hem d'esforçar-nos || per fomentar | la dignitat de les persones || persones | mitjançant un comportament -no s'entén- | val? | En el vostre discurs vull que hi hagi explicat tot això | sí? doncs endavant! ah! I a més a més us en recordeu que ahir vam quedar d'elaborar tres idees que es va explicar?

71X: Sí

72M: Pues les posaré aquí a la pantalla per si algú les vol agafar | si algú vol agafar alguna idea d'aquí pot | ja sigui una idea que vosaltres vau fer o d'una altre grup

73X: -no s'entén-

74M: Quina? Aquestes? | Es que val si acabes el discurs en una d'aquestes parts i alguna idea d'aquí agafes on posar-la i sinó no

75X: -no s'entén-

76M: Sí

((treball en grup. La Marta passa per les taules))

Transcripció - Sergi (17'-22')

X= Alumne

S= Sergi

C= Intervenció coral dels alumnes

1S: Haureu d'interpretar com actors | Què farem amb el joc? | llavors ehem vine Jordi |
 Imagineu-vos que el Jordi i jo estem jugant al joc | llavors a mi em toca | ((ensenya la carta))
 m'agradaria dormir | i el joc es tracta de dir jo agafo una d'aquestes la que em toqui amb sort
 (assenyala el piló de cartes) i el Jordi haurà d'interpretar com estic quan dic la frase | d'acord? Si
 estic tinc por | si estic content | estic cansat | vergonyós

2X: T'ho pregunto?

3S: No | ho has de dir | has de saber com dic una oració | per exemple si jo ara dic | m'agradaria
 dormir!

4C: ((riures))

5S: Què vol dir això? | Estic content?

6C: No

7S: Com estic?

8X: Sentiment de por?

9S: De por? Tu creus? | Com estic jo eh

10C: ((aixequen les mans per demanar torn de paraula))

11S: Jana què creus que és?

12X: Enfadat

13S: Enfadat | Estic molt enfadat | Llavors si dic per exemple tinc una altra aquí | aquesta | si dic
 ara al Jordi eh | ((interpreta que plora)) m'agradaria que -no s'entén-

14C: ((riures))

15S: Molt bé | estic | quan ploro com estic? Quina emoció és? Content? amb por? trist? | Olga?

16X: Trist

17S: Trist | Molt bé | *Pues* llavors es tracta d'això les diferents emocions | ((dirigint-se al Jordi)) Ja
 pots seure Jordi | estan amagades perquè no les vegin la resta de la taula | Tenim nerviós |
 nerviós que estic nerviós ((escenifica))

18C: ((riures))

19S: Vergonyós! Que us passa moltes vegades a l'hora de dir les coses quan sortiu aquí
 ((escenifica))

20C: ((riures))

21S: Això és vergonyós | Cansat | també | quan esteu al final de la tarda ((escenifica))

22C: ((riures))

23S: Trist que l'hem fet abans eh ((escenifica))

24C: ((riures))

25S: Ha sigut penalti ((escenifica)) | quan baixeu al pati eh | La por ((escenifica)) | Sorpresa
 ((escenifica))

26C: ((riures))

27S: Enfadat | que ja l'heu vista | no la tornarem a fer perquè sinó us tornareu tristos

28C: ((riures)) Sí sí fes-ho!

29S: Estic enfadat!

30C: ((riures))

31S: I content | Content és com estem ara | que esteu feliços | Aquestes són les emocions | llavors
 posarem un joc per taula i a cada taula cada vegada un sense enfadar-nos -no s'entén- amb equip
 i aneu escollint | i els altres heu d'endevinar || Una cosa | Una coseta abans de tot | Clara Núria
 una coseta | Important com som molts | no podem cridar molt perquè sinó això serà un guirigall |
 hem d'intentar dir les coses amb veu baixeta | al nostre equip no que ho senti tota la classe |
 d'acord? Si? Doncs vinga vaig passant el joc ((reparteix un joc per a cada taula))

32X: -no s'entén-?

33S: ((es dirigeix un grup)) Us ho heu de repartir | El joc en equip heu de saber que heu d'intentar repartir-ho

Transcripció - Idoia (22'-41')

X= Alumne

I= Idoia

C= Intervenció coral dels alumnes

1I: Sobre el tema que ens havia tocat | molt bé | I per què havíem de buscar informació? De què em serveix? || Raúl

2X: Per | Per fer com una exposició del tema i -no s'entén-

3I: I com li diem a aquesta exposició? ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) || Gemma

4X: Per un congrés

5I: Molt bé | Un congrés | I per què volem fer un congrés? De què ens serveix fer aquest congrés? ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) || Imma

6X: Per posar -no s'entén-

7I: Molt bé | Les idees o ?

8X: -no s'entén-

9I: Els moments en el cas de -no s'entén- que vam veure no? | I en el nostre cas?

10C: La informació

11I: La informació | Perquè què estem fent? En què ens hem convertit aquesta setmana? ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) | Clara

12X: Historiadors

13I: En historiadors | Molt bé | I | estem treballant sols?

14C: No

15I: De què ens serveix treballar en equip? | Cris

16X: Per | Per saber les idees del nostre món i del congrés i -no s'entén-

17I: L'altre dia vam començar a treballar en grup no?

18C: Síii

19I: Algú em dona la | m'explica la sensació que va tenir | el que va passar? | Ramón | Sempre parlen els mateixos ((més nens aixequen les mans)) | Martina

20X: Que hem de compartir altres idees que els altres puguin tenir | I que ho féiem tots junts | No la fitxa tu sol | I que si dius ai mira -no s'entén-

21X: que com em vaig sentir | bé després | perquè al principi estava contenta però després la meitat del grup va començar a fer el treball ell sol | i llavors el X

22I: Sense noms

23X: doncs a un noi el vam deixar fora | i llavors jo el vaig | bueno una persona va intentar ajudar i després els altres pensant com si res | una persona els hi va anar a dir però -no s'entén-

24I: Molt bé | Què creieu que hem de fer en aquests casos?

25X: Ajudar

26X: Parlar

27I: Ajudar | Digues ((mirant a una de les alumnes))

28X: Que a mi | m'ho vaig passar molt bé perquè per exemple en la sopa de lletres | tots anàvem buscant una paraula | però a vegades anàvem buscant xx paraules i quan les trobàvem miràvem on estaven a la fitxa i també al darrere on estaven -no s'entén- | i en l'altra fitxa una nena i jo vam fer una fitxa -no s'entén- perquè no havíem de fer una hora una fitxa i l'altre a una altre llavors vam decidir fer-ho així per tenir més temps

29I: Molt bé | Per tant com a grup us va organitzar | per a poder fer la feina millor | Molt bé | Digues ((mirant a una de les alumnes))

30X: Que també en grup podem tenir més idees | i es pot fer una feina millor en grup perquè així cadascú pot opinar i pot compartir

31I: Molt bé | Raül

32X: En general m'ha agradat

33I: Sí? La veritat és que heu treballat tots molt bé | però per què heu treballat tant bé? Què heu fet perquè sortís tant i tant bé? ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) || Audrey

34X: Treball en equip

35I: Treballar en equip | Molt bé | Anna ((mirant a una de les alumnes))

36X: Ehem | Ai se m'ha oblidat

37I: Quan ho recordis [ah vale!]

38X: Que també treballant en equip aprens molt d'altres idees | per exemple no saps què vol dir una cosa i | en comptes de preguntar-li a la professora li preguntes a un company del teu grup i si ho sap bé t'ho explica i sinó ja li preguntaré però si ho sap ja podem -no s'entén-

39I: Molt bé | Eva ((mirant a una de les alumnes))

40X: -no s'entén-

41I: shtt ((demana silenci a la classe))

-Tall de la gravació-

42I: Què hem de fer durant aquestes sessions que queden per preparar el congrés si? | Això de | enfadar-se o aquestes discussions que van haver-hi poden passar perquè en tots els equips passa | però hem d'intentar solucionar-ho | si? || Bé | farem una mica | perquè aquesta tarda ja comencem a treballar directament quan arribem a la tarda | ens posem per equips i comencem a treballar per preparar aquest póster | amb tota la informació que heu portat que ara m'estaveu dient i jo també he portat quatre llibres | podeu agafar | l'Alicia també en va portar | companys he vist que també han portat llibres | informació | però abans de tot | algú recorda què és un historiador? Què estem fent nosaltres? ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) | Digues Sergi ((mirant a un dels alumnes))

43X: És un -no s'entén-

44I: No passa res | Per això aquí hi ha molts llibres | Molts companys n'han portat i segur que podem trobar informació | A més com hem dit estem en equip no? Si tu no has pogut trobar informació segur que un altre n'ha trobat i compartiu i fareu molta més feina || Què Marina? ((mirant a una de les alumnes))

45X: Que un historiador | Un dia vaig anar -no s'entén- | Buscar a la història fets que | que la gent sàpiga com era abans i que ens coneixem millor | i que també per conèixer el futur has de buscar en el passat

46I: Molt bé | Més idees | Anna ((mirant a una de les alumnes))

47X: Que jo | -no s'entén- buscar informació i jo crec que algun grup | han buscat informació i pues han agafat amb un paper tota aquesta informació

48I: I per tant ara compartireu tota la informació no? Com a equip | Molt bé més idees | Va | Què fan els historiadors? Qui són? Com treballarem? | Sergi ((mirant a un dels alumnes))

49X: Que un historiador és una persona que busca o | busca ehm coses del passat per exemple les ciutats -no s'entén- passades per veure com éren abans | com eren quan estaven -no s'entén- i com era tot

50I: Molt bé

51X: -no s'entén-

52I: Pels canvis no? | Molt bé | Audrey ((mirant a una de les alumnes))

53X: Jo vull fer una pregunta | a veure els historiadors busquen el que va passar abans o també busquen el que passa ara?

54I: Molt bona pregunta | Algú li sap respondre? | Idees | Què creieu que fan els historiadors? Només busquen passat o també busquen ara? | Helena

55X: Em sembla que busquen les dues coses

I: Molt bé | Raúl ((mirant a un dels alumnes))

56X: -no s'entén-

57I: Espera espera acabem de contestar aquesta | Guarda-te-la eh || Marc ((mirant a un dels alumnes))

58X: -no s'entén-

59I: Molt bé | per conèixer el futur hem de conèixer el passat no? | Sergi ((mirant a un dels alumnes))

60X: -no s'entén-

61I: Yago ((mirant a un dels alumnes))

62X: Que ma mare també em va dir que el futur perquè tu potser miren pel telescopi i veuen que per exemple d'aquí molt | per exemple saben que això no -no s'entén- i la vida a la terra s'haurà acabat | pues llavors això és el que tu també | el futur

63I: El futur | Molt bé per tant observar per conèixer el futur no? | Molt bé | Audrey ((mirant a una de les alumnes))

64X: Que ara estic pensant no seria més normal si busquéssin -no s'entén- el passat | perquè és com si | és el mateix | o sigui tu t'estàs llegint dos llibres a la vegada i -no s'entén-

65I: Molt bé i per tant nosaltres com ho hem organitzat a la classe? | Tothom fa el mateix?

66C: No

67I: Tothom fa el mateix marc? | Com ens hem organitzat?

68X: Cada u fa una cosa diferent

69I: Doncs la resposta és aquesta | No tots estudien tot | Hi han equips i cada un estudia un dels temes com nosaltres fem a classe i després | si jo estudio molt del meu tema ja està?

70X: Ho has de compartir | les idees

71I: Molt bé | A través d'un congrés per exemple d'historiadors compartim || Dignes ((mirant a un dels alumnes))

72X: Que els historiadors és en general? | O sigui | Per exemple els arqueòlegs i tot | està a dins del món dels historiadors?

73I: No | Historiadors són de la?

74C: Història

75I: Molt bé | De la història

76X: -no s'entén-

77I: No | De la història història | Shtt escoltem al Pau ((demana silenci a la classe)) || La història és tot però per exemple nosaltres quin grup érem?

78X: Historiadors

79I: Molt bé, per tant, hi ha un altre grup per exemple que són arqueòlegs || Els arqueòlegs | Algú em pot dir quina és la feina dels arqueòlegs? | Yago ((mirant a un dels alumnes))

80X: Descobrir per exemple | ehm els fòssils d'un ésser humà antic o per exemple d'un animal que existia però que ja no existeix

81I: Molt bé per tant els arqueòlegs per exemple farien una feina diferents als historiadors | si? T'hem contestat?

82X: Llavors els historiadors -no s'entén-

83I: Exacte | Els arqueòlegs estudien una etapa concreta | els historiadors és més ampli | és l'evolució al llarg de la història quins fets estan passant i quins no | per què abans ehm menjàvem així i ara | bueno això també és prehistòria | per què abans hi havien per exemple | les pintures eren d'aquesta manera i ara són diferents | quin canvis hi han hagut | si? || Dignes Anna ((mirant a una de les alumnes))

84X: Que amb els arqueòlegs també | per exemple troben coses i pues els hi treuen la pols | i ho *conten* als historiadors doncs perquè ho investiguin

85I: Molt bé || I quin és el procés que fan els historiadors? | Per on començaven? | Per on comencem nosaltres? | Clara ((mirant a una de les alumnes))
86X: El tema
87I: Escullen el tema molt bé | en el que volen ser experts | Després? Sergi ((mirant a un dels alumnes))
88X: Les fonts
89I: I abans de les fonts? | Hi havia un altre pas? | Imma ((mirant a una de les alumnes))
90X: La informació
91I: Què vols dir la informació?
92X: O sigui saber ben bé el que has de treballar o has de buscar | perquè per exemple si vaig a buscar una cosa que no saps on trobar-la o quin passat té
93X: Que t'has de saber situar o sigui es com que on ho has de trobar.

-Tall de la gravació-

94I: Per tant molts cops què ens passa? | Que estem buscant informació i estem trobant sobre un tema sobre un tema i en surt un altre | per tant si en surt un altre què farem? | això ens fa més preguntes
95X: -no s'entén-
96I: Potser ens trobarem més -no s'entén- | Molt bé | Després de trobar tota aquesta informació de conèixer el tema que volem treballar | què hem de fer els historiadors? || Jordi ((mirant a un dels alumnes))
97X: El què?
98I: Després els historiadors | quan ja tenen | han buscat el tema i comencen a buscar molta informació sobre el tema i després què passa?
99X: Començarien a investigar
100I: A investigar | I per investigar què han de trobar? | Clara ((mirant a una de les alumnes))
101X: Proves
102I: Proves | Com li diem a aquestes proves?
103X: Fonts
104I: Per aquí ho he sentit | Com?
105C: Fonts
106I: I us en recordeu quin tipus de fonts hi havien? || ((els alumnes aixequen les mans per demanar torn de paraula)) | Estela ((mirant a una de les alumnes))
107X: Les fonts materials | Les fonts visuals || Les fonts orals i escrits
108I: Molt bé | I després quan ja tens les proves | has vist totes les fonts | has recollit informació | què hem de fer?
109X: Quan un historiador o el que sigui troba aquella cosa doncs si és de fa temps o | doncs comença a saber -no s'entén- | ells el que volen és provar-ho
110I: Per tant | el que hem dit no és una persona sola que ho fa tot hi ha un grup
111C: un equip
112I: Tot un equip | exacte | I creieu que si el historiador ho fes tot totalment sol arribaria als mateixos resultats?
113X: No
114X: Potser sí
115X: -no s'entén-
116I: Per tant necessitem un bon equip | Diques ((mirant a una de les alumnes))
117X: Que jo de les fonts també volia dir que si un arqueòleg -no s'entén-

118X: -no s'entén-

119X: No no | vull dir que -no s'entén- pues ja no són proves i que

120I: Sí potser van trobant altres coses| perquè la ciència i la història van canviant i fets que semblaven que ja estaven descoberts | troben una altra cosa i [com -no s'entén-] | exacte ho vam veure molt bé a la excursió això | que estaven convençuts que a la maqueta n'hi havien dos | i la noia ens va dir | ara sembla ser que potser que estem encara però sembla que potser n'hi ha un | per tant | els fets que ja estan i ja tenim clars no sempre són cent per cent segurs | hem d'anar sempre pensant allò que investiguem || L'últim pas pel procés i acabem que és l'hora | quan ja tenim el tema | la informació | hem buscat fonts | tenim proves i les hem investigat | què fem amb tot això? | Jana ((mirant a una de les alumnes))

121X: -no s'entén-

122I: Agrupar la informació i compartir-la amb el teu equip i llavors | ens hem de posar d'acord per fer | per exemple | nosaltres que farem?

123X: un congrés

124I: un congrés molt bé | I després?

125X: -no s'entén-

126I: I de què ens serveix exposar-ho?

127X: Per explicar el que hem trobat

128I: I els altres historiadors? Els hi serveix també el que el teu equip ha trobat?

129C: Sí

130I: per què els hi serveix?

131X: Perquè ells ja saben | ja saben el seu tema però si vas a un congrés i

-Tall de la gravació-

132I: Ens posem per grups i comencem a fer aquest treball | Recordeu tot el que heu dit vosaltres sobre el que comporta treballar en grup | la importància com cal compartir | el respecte que ens parlava el Sergi | Sí?

Transcripció - Maria (42'-46' & 0'-3')

1M: L'encarregat de material || L'encarregat de material recull totes les del seu grup | i me les porta. No carinyo, ara no || Però, carinyo, això què té a veure?
((treball en grup dels alumnes))

2M: Aquest grup d'aquí al davant no m'està escoltant ((aixeca la mà per demanar el torn de paraula)) | Júlia | no has de parlar | Vale molt bé | Vale ara passarem que | heu après tot el que vam fer sobre el cicle de l'aigua | us repartiré una cartolina blanca per cada grup | i cada grup haurà de fer a la seva manera | el cicle de l'aigua | dibuixar-lo | com ho faríeu | i posant les paraules que vam aprendre | si algú se les sap les pot afegir | i posant un títol el cicle de l'aigua que quedi ben maco per poder després penjar-lo a la classe | vale? || Ara us ensenyaré uns exemples sobre el que podeu fer | per exemple | us recordeu que el que vam veure l'altre dia era aquest? ((mostra una imatge del cicle de l'aigua a la pissarra digital))

3C: Sí

4M: Sí? que ficava les quatre fases | que aquí vam dir que aquesta quina seria?

5X: Vaporització

6M: Molt bé | Després quina vindria?

7X: Condensació

8M: Molt bé | Gràcies als núvols | Després què hi hauria?

9X: Precipitació

10M: Precipitació | I què passaria per aquí ((assenyalant la part de les muntanyes de la imatge))

11C: -no s'entén-

12M: Molt bé || Hi ha altres maneres de representar-ho vale? | Per exemple | Mireu aquí si?

((mostrant una altra imatge)) | Què té diferent forma | També hi hauria ui | A veure || Mireu veieu || Però bueno ja sabem que la que ens va anar bé l'altre dia | la que us vaig explicar | va quedar molt clar oi? Aquesta | Doncs ara us passaré la cartolina i en grup ho hem de fer tot vale?

13X: Però és una cartolina per cadascú?

14M: No no | És una cartolina per grup com l'altre dia | Hem de baixar el to de veu perquè em sembla que crideu molt ((La Maria reparteix les cartolines))

-Tall de la gravació-

15M: No pot ser això | Hem de baixar el volum vale? | El to de veu més baix | Podem fer el treball que estem fent | en grup perquè és un treball en grup | però hem de baixar el to de veu ((treball en grup))

-Tall de la gravació-

16M: Vale | Qui m'està escoltant? ((aixeca la mà per demanar el torn de paraula)) | Qui m'està escoltant? Per què no us poseu al vostre lloc? | Seiem | Júlia i Clara va cadascú al seu lloc | Vale ens preparem per anar a dinar

-Tall de la gravació- Nova intervenció

1M: Vale | Quién lo puede decir?

2C: Yo!

3M: Vale va | La Laura || {{(L2) A veure què posa aquí?

4X: Escola el Pi 3r A | Compte Borrell 248-249 08009 Barcelona

5M: Obre-la || A veure escoltem

6X: Mar Mediterrani 12 de Març del 2013 | Bona tarda nois i noies de 3rA! | Sóc l'Arnau un altre cop | Fa uns dies us vaig enviar la meva història | suposo que ja l'heu llegida no?

7M: Si oi? | Oi que l'hem llegit? | -no s'entén- i tot

8X: Ara que ja coneixeu la meva història i em coneixeu -no s'entén- teniu més ganes d'ajudar-me oi?

9M: Ara que ja la coneixem oi que tenim més ganes d'ajudar-la?

10C: Sí!

11X: Durant aquests dies us aniré enviant materials per tal que m'ajudeu per -no s'entén- | El primer material que rebreu són uns quadres i dibuixos que caracteritzen -no s'entén- i el cicle de l'aigua | Els recordo més o menys però no recordo quin és el seu ordre | Que m'ajudeu a ordenar-les?

12C: Sí

13X: A veure?

14X: Post-data | Moltes gràcies per la vostra ajuda

15M: Que bé | Molt bé | Aleshores què diu? Que ara ens ha enviat això | que són unes imatges | però que estan desordenades | que representen les quatre fases del cicle | de l'aigua | vale

aleshores per grups haurem de pensar quina va primer i quina va segona | i quina va tercera i quina va quarta vale?

16X: És una per cada grup?

17M. Sí