

# Estratègies comunicatives en alumnes d'incorporació tardana

Manuel Sánchez Cano  
Curs 2001/2002

Per a realitzar el treball “Estratègies comunicatives en alumnes d’incorporació tardana” he disposat d’una llicència d’estudis durant el curs 2001/2002, fet que suposa quedar alliberat de la disciplina de les tasques habituals i dedicar-se de manera exclusiva a aprofundir en el tema objecte d’aquesta llicència.

A l’hora de presentar el fruit d’aquest treball, venen a la ment diverses emocions que costa una mica de posar sobre el paper, però que intentaré resumir. D’una banda, la sensació de responsabilitat d’haver gaudit d’aquesta oportunitat, d’una altra, el desig de comunicar als professionals que treballen amb l’àmbit d’aquests alumnes, les conclusions i suggeriments que aquí s’apunten, amb la confiança que aportaran un petit granet de sorra en l’ajuda a aquest col·lectiu d’alumnes. Per últim, la sensació d’agraïment a totes les persones i institucions que m’han recolzat, orientat, facilitat material, dirigit i animat durant aquest curs que gratificant en el tema d’estudi i feixuc en el procés d’elaboració.

Entre les persones que em sento amb deute de manifestar el meu agraïment, vull fer constar:

- Els companys i companyes del meu equip d’origen que en tot moment m’han fet sentir com un membre actiu de l’equip.
- Els centres que m’han obert les portes i m’han facilitat les tasques pròpies d’aquest treball. Particularment el Joan Maragall i l’les Marina, que de manera assídua han vist la meua presència a les seves instal·lacions buscant un alumne, entrant a una aula, concertant entrevista amb un docent, etc i fent-me sentir com un professional més del centre.
- També cal comptar els centres Ferrer i Guàrdia, Ronçana i l’IES Vil·la Romana, que han donat les mateixes facilitats encara que la presència en aquests centres no hagi estat tan intensiva.
- Els alumnes i les alumnes: Samia, Hicham, Jouad, Mohamed, Maryna i Nourredine i els seus professors i professores ocupen un lloc molt important en els meus agraïments, ja que sense la seva col·laboració, no s’hagués pogut dur a terme aquest treball.
- Per últim, la Dra. Maria José del Rio que ha dirigit aquest treball i, en tot moment, m’ha prestat el seu suport i l’he sentit propera a la investigació, amb la sensibilitat i motivació que, des de fa temps, compartim pel desenvolupament del llenguatge en els diferents àmbits d’intervenció.

Manuel Sánchez Cano  
octubre de 2002

<b>Introducció.</b>	<b>8</b>
<b>El marc teòric i les categories d'anàlisi</b>	<b>11</b>
<b>Requisits de la intervenció naturalista.</b>	<b>12</b>
<b>Hipòtesis implícites</b>	<b>13</b>
<b>Unitats d'anàlisi</b>	<b>14</b>
<b>Variables d'interacció verbal analitzades.</b>	<b>14</b>
<b>Les característiques formals</b>	<b>15</b>
Longitud Mitjana de l'enunciat (LME):	15
L'índex de diversitat lexical (IDL)	15
<b>Les Estratègies Educatives d'Interacció Verbal</b>	<b>16</b>
<b>Sobreinterpretació</b>	<b>17</b>
<b>Expressions valoratives.</b>	<b>20</b>
<b>Imitacions idèntiques.</b>	<b>21</b>
1.- la imitació que fa el docent de l'enunciat de l'alumne	22
2.- La imitació que fa l'alumne dels enunciats del docent.	23
<b>La correcció</b>	<b>26</b>
La correcció implícita	26
La correcció explícita	27
c:) La proposta de model.	28
<b>L'expansió</b>	<b>29</b>
<b>Encadenaments</b>	<b>31</b>
Encadenaments iniciats pel docent.	31
Els encadenaments iniciats per l'alumne.	33
<b>Les substitucions instructives.</b>	<b>33</b>
<b>Les perseveracions.</b>	<b>35</b>
<b>La gestió de la conversa.</b>	<b>35</b>
<b>Variables a considerar en la gestió de la conversa.</b>	<b>36</b>
<b>L'estructura de la conversa</b>	<b>36</b>
L'equilibri de torns:	36
La densitat de torn.	36
<b>La fluïdesa</b>	<b>37</b>
<b>Focalització.</b>	<b>38</b>
<b>Resposta</b>	<b>39</b>
<b>Diàleg.</b>	<b>40</b>
<b>Torns d'estructura mixta: diàleg/focalització.</b>	<b>41</b>
<b>Comprovació.</b>	<b>41</b>
<b>Demanda d'aclariment.</b>	<b>42</b>
<b>Regulació.</b>	<b>42</b>

<b>Entorn, metodologia i temporització</b>	<b>44</b>
<b>Escoles i alumnes.</b>	<b>44</b>
<b>Entorn físic i social dels centres.</b>	<b>46</b>
Centre A. Alumna d'Educació Infantil:	46
Alumne de Cicle Inicial	48
Alumne de Cicle Mitjà.	48
Centre B, Alumna de Cicle Superior	51
Centre C. Secundària.	51
<b>L'assessorament.</b>	<b>54</b>
<b>Altres tasques derivades d'aquest treball</b>	<b>56</b>
<b>Anàlisi de casos</b>	<b>58</b>
<b>EDUCACIÓ INFANTIL</b>	<b>59</b>
<b>CONTEXT DE TREBALL. ANTECEDENTS</b>	<b>59</b>
<b>PRIMERA SESSIÓ</b>	<b>59</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	63
Gestió de la conversa	64
Característiques formals.	65
<b>SEGONA SESSIÓ</b>	<b>66</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	71
Gestió de la conversa	71
Característiques formals.	72
<b>Tercera sessió.</b>	<b>72</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	77
Gestió de la conversa	78
Característiques formals.	78
<b>VALORACIÓ GLOBAL</b>	<b>80</b>
Estratègies Educatives d'Interacció Verbal	80
EEIV Entrevistador	80
EEIV alumna	81
Gestió de la conversa	81
Entrevistador	81
Alumne	82
Característiques formals	82
LME	82
IDL	83
<b>Educació Primària.</b>	<b>84</b>
<b>Cicle inicial</b>	<b>84</b>
<b>CONTEXT DE TREBALL. ANTECEDENTS</b>	<b>84</b>
<b>Primera sessió.</b>	<b>85</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	86
Gestió de la conversa	87

Elements formals.	89
<b>Segona sessió</b>	<b>90</b>
Estratègies Educatives d'Interacció Verbal.	94
Gestió de la conversa	95
Característiques formals	96
<b>TERCERA SESSIÓ</b>	<b>98</b>
Estratègies Educatives d'Interacció verbal	101
Gestió de la conversa	102
Característiques formals.	104
<b>Valoració global.</b>	<b>105</b>
EEIV Mestra	105
EEIV Alumne	106
Gestió de la conversa. Mestra	107
Gestió de la conversa. Alumne	107
Característiques formals	108
LME	108
IDL	108
<b>EDUCACIÓ PRIMÀRIA. CICLE MITJÀ</b>	<b>109</b>
<b>Context de treball. Antecedents</b>	<b>109</b>
<b>PRIMERA SESSIÓ.</b>	<b>109</b>
Estratègies Educatives d'Interacció verbal	115
Gestió de la conversa	117
Característiques formals	119
<b>SEGONA SESSIÓ</b>	<b>120</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	123
Gestió de la conversa	125
Característiques formals	126
<b>tercera sessió.</b>	<b>128</b>
Estratègies Educatives d'Interacció Verbal	131
Gestió de la conversa	132
Característiques formals	133

<b>VALORACIÓ GLOBAL</b>	<b>135</b>
<b>Estratègies Educatives d'interacció verbal</b>	<b>135</b>
Docent	135
Jouad	136
Mohamed.	137
<b>Gestió de la conversa</b>	<b>138</b>
Docent	138
Jouad	138
Mohamed	139
<b>Característiques formals</b>	<b>139</b>
LME	139
IDL	140
<b>EDUCACIÓ PRIMÀRIA. CICLE SUPERIOR</b>	<b>141</b>
<b>Antecedents, context de treball</b>	<b>141</b>
<b>Primera sessió:</b>	<b>142</b>
<b>Estratègies Educatives d'interacció verbal</b>	<b>145</b>
<b>Gestió de la conversa</b>	<b>147</b>
<b>Característiques Formals.</b>	<b>147</b>
<b>Segona sessió.</b>	<b>149</b>
<b>estratègies educatives d'interacció verbal</b>	<b>152</b>
<b>Gestió de la conversa</b>	<b>155</b>
<b>Característiques formals</b>	<b>156</b>
<b>Tercera sessió</b>	<b>158</b>
<b>estratègies educatives d'interacció verbal</b>	<b>166</b>
<b>Gestió de la conversa</b>	<b>168</b>
<b>Característiques formals.</b>	<b>169</b>
<b>EEIV. Mestra</b>	<b>170</b>
<b>EEIV Alumna</b>	<b>171</b>
<b>La gestió de la conversa</b>	<b>172</b>
<b>Mestra.</b>	<b>172</b>
<b>Alumna</b>	<b>172</b>
<b>Característiques formals.</b>	<b>173</b>
LME	173
IDL	173

<b>EDUCACIÓ SECUNDÀRIA</b>	<b>175</b>
<b>Context de treball. Antecedents</b>	<b>175</b>
<b>primera sessió</b>	<b>176</b>
Estratègies educatives d'Interacció Verbal.	180
Gestió de la conversa	182
Característiques formals	183
<b>Segona sessió</b>	<b>183</b>
Estratègies educatives d'interacció Verbal	186
Gestió de la conversa	188
Característiques formals	188
<b>Tercera sessió</b>	<b>188</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	190
Gestió de la conversa	192
Característiques formals	192
<b>VALORACIÓ GLOBAL</b>	<b>193</b>
Estratègies Educatives d'interacció verbal	193
Entrevistador	193
Alumne	194
Gestió de la conversa	195
Entrevistador	195
Alumne	195
<b>Característiques formals</b>	<b>196</b>
LME	196
IDL	196
<b>Conclusions</b>	<b>198</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>201</b>

## Introducció.

Un cop presentat el meu treball de tesi sobre l'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, relacionades amb les dificultats d'aprenentatge i amb el retard de desenvolupament, vaig constatar la importància de posar en marxa aquest tipus d'estratègies i d'intervenció com a ajuda als alumnes que presentaven aquestes necessitats educatives. Aquest treball també obria un interessant front d'intervenció centrat en l'assessorament als docents que treballen amb aquests alumnes.

La majoria de les estratègies emprades en el treball, en el seu vessant d'orientació i assessorament als docents han quedat recollides en la publicació "aprenent i ensenyant a parlar", la qual cosa ha permès difondre entre molts altres professionals les estratègies i metodologia d'intervenció naturalista en diferents tipus d'alumnes que es troben en procés d'adquisició del llenguatge. L'acollida i la valoració per part dels professionals que han tingut a les seves mans les orientacions i conclusions a través de la publicació, m'ha esperonat a continuar amb aquesta línia de treball.

La importància i l'abast de l'enfocament naturalista com ajuda adreçada als alumnes que presenten retard en l'adquisició de la primera llengua, m'ha desvetllat la hipòtesi sobre si els alumnes que es troben en procés d'adquisició de la segona llengua, i més concretament els alumnes immigrants, es podrien beneficiar d'una intervenció orientada en aquest mateix enfocament i, per tant, de l'adaptació a les circumstàncies concretes d'aprenentatge que presenten aquests alumnes.

D'una banda, els principis d'ajustament de llenguatge que els adults dirigeixen als infants en període d'adquisició és un principi que es pot generalitzar a la majoria de situacions d'aprenentatge. D'altra banda, el desenvolupament del llenguatge i la comunicació dels alumnes immigrants, que procedents de diverses parts del planeta, s'escolaritzen als centres educatius de Catalunya, és un dels reptes que en l'actualitat té plantejada la societat en general.

Els centres escolars receptors d'aquests alumnes, en major o menor proporció, es troben davant d'un nou front d'atenció a la diversitat davant el qual es manifesten tota una gamma de posicionaments personals i institucionals, de manera d'entendre, d'acceptar aquesta realitat i d'organitzar els recursos per donar-los la resposta més adient. Encara que en algunes zones ja tenen una certa trajectòria en l'atenció d'aquest alumnat, en general en l'actualitat s'està obrint camí i, una mica, s'estan dissenyant les línies futures d'intervenció.

No hi ha dubte, que per a contribuir al procés d'adaptació i adquisició de la llengua, cal proveir mesures específiques i concretes adaptades a les més diverses situacions, però els educadors també necessiten orientacions per a comunicar-se amb tots els seus alumnes i ajudar-los a l'aprenentatge de la llengua, a partir de les activitats quotidianes d'ensenyament d'aprenentatge i en la interacció del dia a dia de la vida de l'aula i de l'escola. Aleshores, un enfocament, com el naturalista, que revaloritza el paper dels interlocutors habituals de l'aprenent, que dedica molts dels seus esforços a l'assessorament per tal de potenciar les interaccions relacionals i que pretén enriquir les situacions de contacte entre qui domina el llenguatge i qui està en fase d'adquisició, resulta molt atractiu per a desenvolupar-lo en un treball d'investigació que tingui com a objectiu estudiar les adaptacions que cal dur a terme per a portar-les a la pràctica amb aquest tipus d'alumnes.



Amb freqüència, quan s'han assessorat estratègies educatives d'intervenció adreçades als alumnes que presenten dificultats o/i trastorns de llenguatge i s'explica la importància que té una expansió d'enunciat, una imitació idèntica, una correcció ajustada al seu nivell d'aprenentatge, etc., etc., sempre ha sobrevingut la idea de que moltes d'aquestes estratègies han de ser eficaces amb altres alumnes que presenten dificultats derivades d'altres causes diferents a les del retard, com p. ex., els que, provinents d'un altre país, han d'aprendre la llengua de la comunitat d'arribada. De fet, es tracta d'estratègies que els docents solen aplicar en les converses amb els aprenents. No obstant, després d'aquest plantejament general, caldria entrar en qüestions més específiques, com p. ex., si l'adaptació d'aquestes estratègies és idèntica independentment de l'edat d'incorporació de l'alumne al sistema educatiu, si és independent de la seva procedència, quina influència exerceixen els trets culturals específics d'aquests alumnes, etc., etc.

Aquest és el principal objectiu que em va moure a presentar un projecte de recerca aplicada a la convocatòria de llicències d'estudi retribuïdes que anyalment convoca el Departament d'Ensenyament. Amb la sol·licitud d'aquesta llicència, pretenia comptar amb la disponibilitat necessària de temps i horari per a analitzar com es produeixen les interaccions verbals entre docents i alumnes immigrants, quin tipus d'estratègies comunicatives utilitzen els docents i els alumnes i com es poden adaptar per a utilitzar-les de manera més eficaç per a potenciar el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge, a partir de les situacions interactives que es donen al marc escolar.

A partir d'aquest plantejament general, un altre centre d'interès que comparteixen diversos col·lectius professionals i amples sectors de la societat és com donar resposta a la creixent demanda d'atendre les persones immigrants que a en un nombre cada cop més nombrós conviuen entre nosaltres. Es tracta d'un fenomen multidimensional que ha estat objecte d'estudi i que mereix ser aprofundit des de diferents punts de vista.

En el present treball, també ens volem apropar a aquest tema delimitant una parcel·la molt específica i molt concreta i que té a veure amb les estratègies educatives que poden ajudar a les persones immigrants que es troben escolaritzades en els centres educatius a l'adquisició de la llengua. A la vegada que es pensa en unes estratègies que ajudin els alumnes a adquirir la llengua, també es pensa que pugin ajudar els docents a ensenyar-la.

La idea d'intervenir amb un enfocament naturalista i aprofitar els moments d'interacció quotidiana per a convertir-les en situacions interactives que ajuden a desenvolupar la comunicació i el llenguatge és compartida per la majoria de professionals de l'ensenyament. No obstant, per a arribar a aprofitar la majoria d'aquestes ocasions que es presenten i convertir-les en situacions d'ensenyament aprenentatge, cal tenir en compte moltes i diferents variables, estar amatents a la intervenció professional més adequada i ser conscients del que representa l'ajustament entre l'alumne que aprèn i l'adult que adapta la seva intervenció per a convertir-la en situació d'aprenentatge. De vegades, això requereix un procés de formació i assessorament.

La memòria que es presenta aixeca acta de les circumstàncies de com s'ha duta a terme el treball, de les troballes que s'han anat realitzant i de les conclusions que se n'extreuen. Té un format descriptiu en el que es relaten els diferents apartats de què consta. Així doncs, un dels primers objectius que s'acompleix, es troba en el marc teòric en el que es redefeixen les categories d'anàlisi i les estratègies emprades, adaptant-les a l'entorn concret de la interacció dels docents amb els alumnes immigrants. Aquesta tasca ha tingut la seva complexitat, ja que les característiques concretes d'aquest tipus d'interacció, en un primer moment dificulten els punts de

confluència comuns que hi ha al darrera de la comunicació interpersonal. Considerem que aquesta no ha estat una fita menor i que la reconceptualització i exemplificació amb les transcripcions d'aquest treball, ofereixen una visió més ampla de les mateixes estratègies d'interacció verbal i de la gestió de la conversa.

La descripció de l'entorn físic i social de cada centre és imprescindible per a entendre com es planteja l'ensenyament aprenentatge dels alumnes immigrants i, en general de tot l'alumnat. A més de les circumstàncies concretes, que responen a la realitat de cada centre, es descriu també com es duu a terme el treball, les possibilitats d'introduir determinats plantejaments, d'influir en els mecanismes que ja estan en marxa, etc.

A continuació, i com en una mena de segona part, es detallen les intervencions amb cada cas que s'ha fet un seguiment més intensiu. Per a cada cas, després d'una breu introducció que explica les dades introductòries a la sessió enregistrada, hi ha la transcripció de la conversa i l'anàlisi de la mateixa, segons els blocs establerts en: Estratègies educatives, Gestió de la Conversa i Característiques formals. Això per a cada sessió. Després, es fa una valoració global de cada cas en la qual s'intenta veure la trajectòria que han seguit docent i alumne. A partir de les diferents valoracions de cada cas, s'elaboren les conclusions generals.

## El marc teòric i les categories d'anàlisi

En aquest apartat es descriuran els referents teòrics que permeten analitzar les variables observades en els alumnes i els professionals docents que han format part d'aquest treball.

Per a descriure les estratègies que s'han tingut en compte, no es parteix de zero. D'una banda, es compta amb el corpus teòric de treballs anteriors (Sánchez-Cano 1944, 1999) en què s'analitzaven les interaccions verbals i la gestió de conversa entre docents i alumnes considerant com a principals blocs d'anàlisi: les estratègies educatives d'interacció verbal, la gestió de la conversa fent i els elements formals d'anàlisi que considerem clau per a valorar l'ajust entre docent i alumne i el desenvolupament del llenguatge d'aquest.

Una part important d'aquest treball ha consistit en fer una nova lectura de les estratègies que ja han estat descrites i emprades en anteriors ocasions, amb la finalitat d'ampliar l'horitzó, la funcionalitat de les mateixes i, alhora, veure la possibilitat d'adaptar-les a la situació d'aprenentatge i adquisició de la llengua que viuen els alumnes immigrants.

En la recerca de les estratègies que descriuen els mecanismes que posen en marxa els alumnes per comunicar-se i aprendre, es pot recórrer a autors que han fet treballs en aquest sentit i que són d'una gran ajuda a l'hora d'interpretar determinats comportaments comunicatius dels aprenents i també pot resultar interessant, com s'ha fet en aquest treball, partir de les estratègies d'interacció verbal descrites per a Moerk (1983) i fer una relectura des d'una nova perspectiva. De fet, quan es descriuen les Estratègies Educatives Implícites, l'autor pensa en els mecanismes que utilitza l'adult, en aquest cas la mare d'Eva, com a mestra de la primera llengua de la seva filla. No obstant, si fixem l'atenció en la díada, es pot veure com la conducta de l'aprenent no és, en absolut, passiva. L'aprenent també utilitza comportaments que es poden identificar com a procediments intencionals, és a dir, com a estratègies que l'ajuden a aprendre.

De fet, més d'una vegada, quan s'han presentat els resultats de determinats treballs d'investigació duts a terme amb l'enfocament naturalista, a l'hora d'explicar el funcionament de les anomenades Estratègies Educatives Implícites; s'ha descrit, avaluat i quantificat l'ús que l'adult ha fet d'aquestes, intentant trobar aspectes explicatius entre el tipus de feedback adult i aspectes de desenvolupament del llenguatge de l'infant. En la presentació d'alguna tesi doctoral, algun membre del tribunal ha inquirit per què s'analitzen les característiques formals i la gestió de la conversa des del punt de vista de l'adult i de l'infant i, en canvi, només es comptabilitzen les EEI de l'adult. Sempre s'ha contestat en el sentit que l'adult produeix el seu feedback en funció de les respostes de l'infant.

No obstant, si l'aprenent no resta passiu, serà possible identificar els comportaments que desplega amb la finalitat de comunicar-se i aprendre?, Aquests comportaments es poden definir com a estratègies? Aquestes preguntes resumeixen un dels objectius d'aquest treball i hem intentat, com a mínim, aproximar-nos, ja que les dades obtingudes i les observacions realitzades, potser, només permeten formular-ho com a hipòtesi.

Això explica la necessitat d'analitzar les estratègies d'interacció verbal, no únicament des del punt de l'adult que té majors competències i que ajuda l'infant en el seu desenvolupament. Cal mirar les estratègies també des del punt de vista de l'alumne que vol entrar en comunicació amb les persones del seu entorn i que vol aprendre-les.

En els treballs anteriors, per a analitzar les estratègies ens hem centrat en una selecció i adaptació a l'entorn escolar de les taxonomies descrites per Moerk (ib), la qual cosa fa posar l'accent en el punt de vista de l'adult. És evident que tota la sèrie d'estratègies que l'adult desplega estan en funció de l'ajuda del qui aprèn. Però això no treu que es faci una lectura des del punt de vista de l'adult, amb un cert risc de caure en el parany que l'ús de les estratègies són únicament patrimoni de l'adult, la qual cosa, en determinades circumstàncies podria induir a que l'ensenyament està, només, del cantó de l'adult i l'aprenentatge, només, del cantó de l'infant.

En aquest treball s'ha intentat fer un abordatge global del terme estratègia per a analitzar els comportaments comunicatius i lingüístics que tenen lloc entre adults i infants amb l'objectiu d'ensenyar i també d'aprendre a parlar i comunicar-se. Així, per a l'anàlisi de les interaccions verbals ens hem centrat en aquestes estratègies, eixamplant l'horitzó per a mirar-les, també des del punt de vista de l'aprenent. Així doncs, no ens ha interessat únicament p. ex., si l'adult fa més o menys correccions, expansions d'enunciats o imitacions idèntiques en el seu feedback de retorn, sinó si l'alumne emet també uns comportaments que es puguin considerar estratègics i quina influència exerceixen per a l'interlocutor. És a dir, els torns de conversa de l'interlocutor alumne tenen alguna modificació com a conseqüència del feedback de l'adult o; en canvi, l'alumne segueix construint els seus enunciats al marge de les intervencions de l'adult.

Quan no es disposa d'un plantejament clar, una definició d'objectius, una provisió de les actuacions i entorn més adequat per a la intervenció, es corre el risc d'equiparar la intervenció naturalista a jugar o xerrar, deixar la incitativa a l'alumne a que aquest organitzi la sessió com millor li sembli i, clar; amb aquestes premisses el resultat i l'eficàcia de la intervenció, queda molt qüestionada, es perd una bona part del potencial educatiu de la interacció entre docent i alumne i es reclama que la intervenció amb els alumnes que tenen dificultats ha de ser per part dels especialistes i en entorns específics.

Sense descuidat aquest tipus d'intervenció, ans al contrari, reclamant la intervenció específica que els alumnes amb dificultats o/i trastorns necessiten, no podem passar per alt la gran quantitat d'ocasions que proporciona l'entorn ordinari dels alumnes sense mirar d'aprofitar-les per a contribuir a l'aprenentatge.

### **Requisits de la intervenció naturalista.**

De vegades, quan es parla d'intervenció o d'enfocament naturalista, es pot caure en una interpretació ampla o laxa del terme que confon el que és una intervenció professional que requereix entrenament i formació, amb unes instruccions genèriques del tipus: parlar amb el nen, estimular el seu llenguatge, jugar amb ell, etc.

Considerem que això fóra una interpretació empobrida d'aquest enfocament i que ratlla amb la idea que l'adquisició del llenguatge es produeix de manera espontània: simplement per contacte amb l'adult o una persona que domina el llenguatge més que el que l'ha d'adquirir, descuidant les estratègies comunicatives i les adaptacions de llenguatge que cal fer per a que aquesta interacció sigui efectiva.

També s'ha observat que quan es parla d'estratègies interactives, i es posen exemples trets de les aules, un bon nombre de docents expressen: això ja es fa. No obstant,

quan aquests mateixos docents, entren en un procés d'assessorament sobre l'aprenentatge que segueixen els seus alumnes, augmenta de manera significativa el nombre de feedback conversacional que conté estratègies i ajusten de manera important el llenguatge que dirigeixen als seus alumnes, la qual cosa es tradueix en una millora de les condicions d'aprenentatge dels alumnes.

D'aquesta manera, considerem que dur a terme un enfocament naturalista a les interaccions quotidianes requereix per part del docent:

- Coneixement de les estratègies d'intervenció. Ja sigui a través d'un procés de formació, d'assessorament o de seguiment per part d'un expert.
- Capacitat d'anàlisi dels elements de l'entorn i de la situació comunicativa per a ajustar la intervenció docent al ritme d'aprenentatge de l'alumne i als interessos que presenta.
- Capacitat per a atribuir significat als comportaments comunicatius de l'alumne o de l'alumna.
- Delimitació dels objectius que cal potenciar i de les estratègies que cal emprar.
- Capacitat per a intervenir de manera contingent al comportament de l'alumne.

Pel que fa als processos d'assessorament, o de formació-assessorament, a través de grups de treball, seminaris de formació o seguiment dins el centre escolar, cal tenir en compte que aquestes activitats es podrien entendre com a d'intervenció mediada, que a diferència de la intervenció directa, es caracteritza, perquè:

- No incideix directament sobre l'alumne, sinó sobre el docent.
- Tampoc incideix sobre activitats concretes, sinó sobre els procediments d'intervenció.
- És un procés en què l'efectivitat es constata a mitjà i llarg termini.
- Els resultats es poden generalitzar a altres alumnes i situacions.
- Necessita un procés d'ajustament entre assessor i assessorat

Les hipòtesis que sorgeixen a partir d'aquesta visió van en la línia de considerar que la incorporació per part de l'alumne dels elements "estratègics" que l'adult utilitza en els seus torns de conversa, poden correlacionar positivament amb l'aprenentatge de la llengua. De la mateixa manera, poden ser uns bons indicadors de la motivació intrínseca que l'alumne té per adquirir la llengua a la vegada que es comunica amb els seus interlocutors.

### **Hipòtesis implícites**

Aquest plantejament comporta les següents hipòtesis implícites:

1.- La resposta de l'aprenent incorpora comportaments que es poden descriure com a estratègies i tenen un paper important en l'adquisició i aprenentatge de la llengua.

2.- El docent té possibilitat de promoure l'ús d'estratègies per part de l'alumne, p. ex., instant a una repetició, a incorporar els elements corregits en els seus enunciat, donant elements cognitius que l'ajudin relacionar conceptes, etc.

3.- En la descripció de les estratègies hi ha un grau asimètric pel que fa a la competència, la utilització i les funcions que desenvolupen cada persona. Per aquest motiu, es fa una descripció de les estratègies, considerant en primer lloc el concepte que la defineix i a continuació, el paper que desenvolupen docent i alumne en la utilització de cada estratègia.

## Unitats d'anàlisi

Per a l'observació de les diferents variables que s'han utilitzat en l'anàlisi de les interaccions verbals, s'ha tingut en compte la següent categorització que les classifica en:

- Les Característiques Formals
- Les Estratègies Educatives d'Interacció Verbal
- La Gestió de la Conversa

Per a una visió completa de variables que s'han considerat en aquest treball, s'exposa la següent taula:

### Variables d'interacció verbal analitzades.

		Docent	Alumne	
C. Formals	LME			
	L-Max			
	IDL			
EEIV	S.interpr			
	Expr. val			
	Im. id.			
	Correcció			
	Expansió			
	Subst.			
	Enc.			
	Persev.			
Gestió Conversa	Equilibri de torn			
	Densitat de torn			
	Inici de torn			
	Man- teni- ment de torn			Focalització
				Resposta
				Diàleg
				D.Aclarim.
				Comprov
	Regulació			
Tanc. de torn				

## Les característiques formals

### Longitud Mitjana de l'enunciat (LME):

La LME, longitud mitjana de l'enunciat, és una mesura força utilitzada per a avaluar de forma individual el desenvolupament lingüístic dels nens. La majoria d'investigadors en evolució del llenguatge utilitzen aquesta variable per a determinar com el desenvolupament a mesura que es van incorporant elements lingüístics a les produccions verbals. Així que es van afegint elements en una mateixa producció, aquestes s'organitzen en una unitat comunicativa. Com diuen Siguán, Colomina i Vila (1989), quan l'infant pronuncia les primeres paraules, molt aviat comença també a emetre mots units en una mateixa producció verbal: l'enunciat.

Per enunciat s'entén, d'acord amb diversos autors com Bloom (1970), del Rio (1985) i Siguán (1989) entre d'altres, tota producció verbal, mot aïllat, o reunió de mots amb significat propi. Aquesta definició dona elements per a l'anàlisi i permet diferenciar els enunciats que es produeixen en un torn de paraula i els elements, verbals o no verbals que comprèn cada enunciat.

Un enunciat no coincideix, necessàriament amb una frase, que en un text escrit es diferencia força fàcilment d'una altra. A diferència del llenguatge escrit, els límits de l'enunciat, de vegades, es presten a confusió. A l'expressió oral es produeixen unes pauses, allargaments de sons i silencis, que no coincideixen necessàriament amb el final de les frases. No obstant, aquestes es fragmenten amb l'entonació que es vol conferir, amb repeticions i interrupcions.

Per comptabilitzar enunciats cal considerar un criteri complementari: el de les pauses que es fan entre frase i frase. Aquest criteri és suggerit per Lambert i Rondal (1981) per descompondre el discurs oral en enunciats. Aquests autors consideren l'existència d'una pausa perceptible, com a criteri de separació entre un enunciat i el següent.

Pel que fa a les repeticions que fa l'alumne sense que la mestra intervingui, es considera com a enunciat la primera vocalització. La resta de vocalitzacions es consideren repeticions del mateix enunciat.

Pel càlcul de la LME s'ha tingut en compte la totalitat de torns comptabilitzats per a l'anàlisi de les diferents variables que intervenen en cada sessió.

Hem comptat també la longitud màxima (L-max) amb la finalitat d'afegir informació complementària del procés d'adquisició del llenguatge per part de l'alumne i de l'ajustament per part de la mestra. En efecte, la LME dona informació de tendència central. La LME representa la mitjana, de les emissions verbals de l'alumne. La L-max dona idea de la dispersió de la longitud dels enunciats. Si la mesura de la LME de l'alumne informa del desenvolupament lingüístic global, la L-max, representa una zona de desenvolupament proper creat entre la longitud mitjana i la màxima, a través del qual es dissenya un tram d'avançament. D'altra banda la comparació entre les mesures LME i L-max de l'alumne i del docent, representen un indicatiu important de l'ajustament interactiu entre ambdós.

### L'índex de diversitat lexical (IDL)

Aquesta mesura dona informació de la quantitat de paraules diferents en relació al nombre total de paraules utilitzades en el discurs. El resultat és, doncs, una fracció entre els límits 0,01 i 1,00. Una IDL de 0,01 indicaria un discurs monòton i que es compona de la mateixa paraula. A l'altre extrem, l'IDL 1,00 estaria formada per un discurs en què tots els mots foren diferents i, per descomptat, allunyat de l'estil

interactiu que afavoriria l'adquisició del llenguatge. Pensem que aquest és un bon indicador de l'ajustament del llenguatge.

Les sessions que el docent es planteja l'objectiu - explícit o implícit – de treballar de manera insistent uns mateixos temes, formes lèxiques, fórmules pragmàtiques o temps verbals, trobem una IDL de 0,3 la qual cosa vol dir que tota la sessió gira a l'entorn d'uns quants termes lingüístics i amb una estructura sintàctica que es repeteix de manera, gairebé fixa. Amb aquest tipus d'interacció el docent redueix la variabilitat a favor de la redundància de l'input, com si es plantejés que ha de perseverar en la mateixa forma fins que l'alumne l'adquireixi.

De fet, aquesta puntuació és més pròpia de les primeres sessions. L'alumne mostra una IDL més ampla, ja que es fa uns enunciats més breus que el docent i no hi ha redundància de termes. En la mesura que avança l'ajustament entre docent i alumne, els valors de l'IDL s'aproxima, produint-se un augment de l'IDL del docent i una disminució de l'IDL de l'alumne.

## **Les Estratègies Educatives d'Interacció Verbal**

Es reconceptualitza el terme Estratègies Educatives Implícites (EEI), en Estratègies Educatives d'Interacció Verbal (EEIV). Tot i que es considera que l'aplicació d'aquestes estratègies va implícita al feedback de retorn i que aquest es dona en les interaccions ordinàries d'intercanvi verbal, amb motiu de comentar un dibuix, resoldre una qüestió sobre la prioritat per a usar un material de l'escola, negociar una situació, explicar diversos aspectes d'un contingut, etc., si les estratègies constitueixen un procediment intencional, per a l'adult que les utilitza, no són tan implícites. I si l'alumne incorpora elements lingüístics, com a resultat dels elements cognitius, recursos d'associació de conceptes o propostes de model que fa l'adult en la seva intervenció, per a l'alumne tampoc no són tan implícites.

Per a la descripció de les EEIV que constitueixen el corpus d'anàlisi de les interaccions verbals, ens basem amb lleugeres modificacions, en la classificació que vam presentar en treballs anteriors, ja que es tracta d'una relectura des d'una perspectiva bidireccional.

Sobreinterpretació
Expressions valoratives
Imitacions idèntiques
Expansions
Correccions
Implícites
Explícites
Proposta de model
Substitucions instructives
Encadenaments
Iniciats pel docent
Iniciats per l'alumne
Perseveracions

Per a una anàlisi que compregui les estratègies que utilitza el docent i les que, al seu torn, utilitzen els alumnes com en la seva interacció amb els seus educadors, s'ha utilitzat la següent graella, que forma part de la taula que s'ha exposat abans.



	Docent	Alumne
Sobreinterpretacions		
Expr. Valoratives		
Imitacions idèntiques		
Correccions		
Expansions		
Substitucions		
Encadenaments		
Perseveracions		

A la columna del docent, com és obvi, es comptabilitzen les estratègies que aquests utilitzen en els seus torns de paraula. A la columna de l'alumne també s'ha volgut deixar constància de les respostes "estratègiques" que utilitzen els alumnes en els seus torns. Així doncs, ens ha semblat important deixar constància que les estratègies, com a procediments intencionals no són exclusives del docent. Aleshores, quan l'alumne fa una imitació idèntica, quan incorpora en els seus enunciats elements que el docent ha corregit o reformulat en els seus torns, quan encadena el seu enunciat amb el que el docent ha iniciat o quan fa una interpretació ampla de l'enunciat del docent, considerem que tot això no és indiferent amb la disponibilitat envers l'aprenentatge, ni tampoc amb l'efectivitat amb que aquest es produeix.

### **Sobreinterpretació**

És de les estratègies més generals i consisteix en atribuir significat a les actuacions verbals i no verbals de l'infant. Lock (1980) considera que aquesta no és una estratègia educativa més, sinó que té un paper subjacent a la resta d'estratègies i, en certa manera, determina el tipus de feedback que utilitzarà el docent en el seu torn. És a dir, a partir del significat que el docent atribueix a la intervenció de l'alumne, decidirà si ha d'expandir, corregir, imitar, deixar-ho per a un altre moment, etc.

El valor educatiu de la sobreinterpretació rau en què l'adult interpreta els gests, mirades, moviments, sons guturals i balbuceigs com a actuacions, paraules, frases i paraulades amb una intencionalitat comunicativa que, potser, encara no tenen. És a dir, l'adult actua "com si"... l'infant hagués dit, fet o expressat quelcom més del que en realitat té capacitat de fer o expressar. És a dir, crea una "zona de desenvolupament proper" a través de la qual tiba de l'aprenent per a què doni passos endavant. Un altre detall d'importància d'aquesta estratègia es troba en què mobilitza els mecanismes d'interacció entre l'un i l'altre. L'adult indica a l'infant que ha connectat amb ell i es crea una situació en la qual ambdós actuen d'acord a la significació que se li ha atribuït. L'infant per la seva banda, troba un punt de partida per a la relació amb l'adult.

Amb els alumnes que presenten retard en la comunicació i el llenguatge, s'actua de manera semblant, sempre que el docent respon les expressions, de vegades, inintel·ligibles de l'alumne interpretant, ho fa; no tant pel que ha dit, sinó pel que ha volgut dir.

Amb els alumnes immigrants que no coneixen la llengua de l'escola, la sobreinterpretació és una estratègia permanent que permet la comunicació, sobre tot, en les primeres etapes en les que, per interpretar els missatges de l'alumne, el docent s'ha de guiar de les mirades, expressions facials, gests de comprensió o d'incomprensió, objectes que assenyalen, paraules o mitges paraules en català o en la

llengua nativa de l'alumne, expressions en català amb entonació no habitual a oïdes dels qui no coneixen la llengua, són difícils d'entendre, etc.

D'altra banda, quan el docent assenyala un seient, un llibre, passa els dits entre dos punts assenyalats en el quadern de treball de l'alumne, aquest ha d'interpretar: he de seure, m'he d'aixecar, he de fer un dibuix, intentar copiar la mostra que hi ha a la primera línia? L'alumne també actua "com si" aquest determinat gest i les paraules que el docent li adreça volguessin dir: aixeca't, dibuixa, escriu, treu un llapis, etc. La correspondència entre el missatge que se li adreça i l'actuació que cal dur a terme, així com la constància dels mateixos gests i paraules que esperen un mateix tipus d'accions i el procés negociador que s'estableix fins que docent i alumne arriben a l'acord sobre les actuacions que s'esperen a partir de l'acte comunicatiu, ajuden a atribuir significat i establir un codi comunicatiu comú.

L'atribució de significat no sempre és fàcil per al docent ni per a l'alumne i, sovint, cal ajudar-se d'elements del context: l'activitat que s'està realitzant, el material que es manipula o que és necessari per a l'activitat, les expressions facials de confirmació o d'incomprensió, la demanda d'informació, l'objecte que assenyala mentre ens parla, la gesticulació que fa per fer-se entendre, les interpretacions reeixides en altres ocasions, etc., etc. L'alumne i el docent es donen a entendre si ambdós han tingut èxit en l'atribució de significat o, pel contrari, si cal prosseguir amb més intents interpretatius.

Tot això converteix aquesta estratègia en una autèntica "negociació de significats" amb reelaboració d'enunciats, augment d'elements paralingüístics, expansions, actuació per torns, i cessió de control.

Així doncs, docent i alumne tenen papers complementaris i asimètrics en el procés negociador que suposa el fet d'atribuir significat als comportaments comunicatius de l'un i de l'altre. Si bé correspon a l'adult atribuir significat a allò que l'alumne diu, fa, o mostra intenció de fer, "com si", en realitat hagués dit, fet o manifestat una intenció en ferm, atribuint-li un major grau de competència de que realment té, l'alumne també actua "com si" allò que conté el missatge del docent demanés tal o qual acció, fins que es van consolidant els codis comunicatius entre l'un i l'altre.

També es pensa en aquesta estratègia quan es dóna una interpretació ampla o generosa del que l'interlocutor expressa, atenent més a la intenció o al que en realitat s'interpreta que vol comunicar, més del que realment expressa. L'alumne, com s'ha apuntat més amunt, també té una participació activa en què el missatge arribi a terme i per tant, funcioni com a un missatge complert. En efecte, la majoria de sobreinterpretacions requereixen un procés de negociació per a arribar a un consens sobre allò que s'ha volgut transmetre. Així doncs, es poden descriure nombrosos exemples en què després del missatge de l'alumne, mancat dels elements necessaris, segueix la interpretació de l'adult i, amb els recursos comunicatius i lingüístics de que aquell disposa, es confirma, es matisa, es repregunta o es negocia fins a arribar a un consens interpretatiu sobre el contingut del missatge emès.

Així, p. ex. Maryna és una nena ucraïnesa que porta 3 mesos a Catalunya i té a tots els docents de l'escola meravellats del procés d'aprenentatge de la llengua. A l'entrevista de final de curs, vol explicar-me una anècdota sobre un fet que li ha cridat l'atenció. Per explicar-la posa en joc tots els seus recursos comunicatius i l'explicació es produeix de la següent manera:

MAR: Sí. Jo ahir he vist un serp petit.

ENT: Una serp has vist?

MAR: Sí. Tu saps que ara calor..

ENT: Sí.  
 MAR: I el serp és a dintre a terra i jo he vindre. Jo i la meva mare vindre a bosc i jo no se qui a serp no puc agafar i la meva mare parlame, que yo no se qui e serp yo agafar i eprés ell mossegue i eprés es mort.  
 ENT: Però no us ha mossegat.  
 MAR: Sí que mossega.  
 ENT: Sí, però t'ha mossegat?  
 MAR: No.  
 ENT: A la teva mare?  
 MAR: No. És que la meva mare no parlés que és, yo agafar, perquè jo no se què és.  
 ENT: Tu no has agafat la serp.  
 MAR: No, mira.  
 ENT: A veure, explica.  
 MAR: És que la meva mare no parlar que això és serp.  
 ENT: No t'ha explicat que això és una serp.  
 MAR: Sí. Jo pensava és un cuc.  
 ENT: Ahà,  
 MAR: I no serp. Agafar, agafar, agafar. Jo el mà així: [aixeca la mà en posició d'atrapar-la], sento la meva mare: Ah, No!! [crit de prohibició que procedeix de la mare que està espantada] I després ya, però que, què passa? [Maryna li pregunta amb sorpresa] Ella parlar, que és un serp.  
 ENT: Clar.  
 MAR: I el meu gos així "fiu", el pota i així, "fiu" [gest i sons que feia el gos quan feia intents amb la pota davantera d'intentar agafar la serp]  
 ENT: El teu gos també la volia tocar.  
 MAR: Ell també no ho sabia i després sí.  
 ENT: Doncs té raó la teva mare, perquè hi ha unes serps que mosseguen i poden fer mal.

Quan Maryna té la sensació que no s'ha fet entendre prou, diu a l'entrevistador: *No mira*. [No m'has entès, ara t'ho torno a explicar]. A l'explicació, no té prou elements lèxics per a expressar que la volia agafar perquè no sabia que era una serp, aleshores repeteix per tres vegades: *agafar, agafar, agafar*. A continuació vol explicar que la seva mare la va aturar just quan estava a punt d'agafar la serp: *Jo el mà així. Sento la meva mare: Ah, nooo!!!*. Ella se sorprèn del crit de la seva mare i li pregunta: *però què, què passa?*, Finalment la mare li explica el que és una serp.

De fet, amb aquesta explicació Maryna entén que ha tramés el seu missatge. Fins que no ha desplegat tots els seus recursos comunicatius i lingüístics, per a explicar els detalls que a ella li semblaven rellevants, no dóna el seu missatge per comunicat.

Això vol dir, que a l'hora d'analitzar la presència d'aquesta estratègia en la conversa, cal tenir en compte la participació dels dos interlocutors de manera que si a l'adult correspon atribuir significat i atorgar una competència comunicativa més enllà del que indiquen els comportaments lingüístics, a l'alumne li correspon participar en l'acord sobre allò que s'interpreta. A l'exemple anterior el: *no mira*, que Maryna diu abans de començar tota la seva explicació és prou evident.

Es poden mostrar altres exemples en que la sobreinterpretació funciona com una mena de resum o síntesi global del discurs de l'alumne. P. ex., quan Nourdine vol explicar les regles del joc de com se juga a "salva", fa la següent descripció:

NOU: Quan, si hay molta gent... bueno, hacemos una redona molt gran y, si no tenemos que, las redonas tienes que separarlas. Tiene una que ahí y otra ahí, si hay 10 entre 10.

ENT: O sigui, es fan dos equips de 10.

NOU: O de seis o de tres.

ENT: Dos equips del mateix número de gent.

Nouridine no té prou coneixement de la llengua per a ordenar els elements que vol incloure en el seu missatge i la producció queda un tant confosa. El resum que fa l'entrevistador: o sigui es fan dos equips de 10, es fa com a resultat d'interpretar el que ha volgut dir. De fet, en el cas d'alumnes de secundària, moltes de les sobreinterpretacions són fàcils d'identificar, ja que van precedides per: o sigui... ah, vols dir que... em sembla que..., etc. Interpretacions que també busquen l'acord i el consens de l'interlocutor alumne.

Aquesta mena de consens és el que permet anar endavant amb la conversa i amb la comunicació. D'altra banda, que s'estableixi un procés negociador també indica interès en la conversa i en l'aprenentatge. En cas contrari, quan no hi ha cap procés de negociació i l'interlocutor no envia cap senyal que demostrï connexió amb la interpretació que es fa del seu missatge, ens podem remetre a la vivència que tots hem pogut experimentar en diverses ocasions, quan ens trobem amb un interlocutor amb poc domini de la nostra llengua que ens va dient que sí, absolutament a tot. La conclusió que en traiem és que no ens entén en absolut; o també que poden haver-hi ha altres circumstàncies que inhibeixen procés comunicatiu.

### **Expressions valoratives.**

Rondal (1990) considera que vora un 50% de les intervencions que tenen els adults quan parlen amb els infants en període d'adquisició del llenguatge contenen expressions valoratives en diverses formes, com l'expressió genèrica de *Molt bé!*, o altres formes més indirectes, com poden ser la imitació idèntica o l'expansió d'enunciat.

Les expressions valoratives tenen l'objectiu de donar *feedback* a l'alumne; és a dir, informació de retorn respecte l'acceptació de les seves expressions lingüístiques i comunicatives. Les valoracions del docent també poden reconèixer l'esforç que fa i, en el seu cas, les aproximacions i millores en l'expressió verbal. Contribueixen a que l'alumne es trobi acceptat i se senti bé amb ell mateix i amb el seu interlocutor, factors que són imprescindibles per a activar els mecanismes d'ensenyament aprenentatge.

L'expressió genèrica: *bé, molt bé!*, etc., aplicada a qualsevol expressió verbal, amb independència del contingut, té un escàs valor d'informació de retorn. En canvi, l'expressió del docent que recull la producció verbal de l'alumne, a la vegada que l'elogia pel fet de parlar, té un alt valor d'ajuda a l'adquisició del llenguatge. Així p. ex., Xavier acompanya el *Molt bé!* amb alguna altra explicació complementària, com p. ex: *Molt bé! Jouad; a sobre la cadira. Veig que t'has en recordat.* Cristina celebra els encerts de Hicham amb la imitació idèntica acompanyada o no de l'expressió: *Molt bé!*. Lluïsa fa una entonació tan expressiva quan imita l'enunciat de l'alumna, que és una autèntica valoració.

De vegades, l'adult desaprova l'expressió verbal de l'infant, amb la intenció que se n'adoni de les errades que contenen la seva expressió. En aquest apartat es consideraran les valoracions positives. Per a les altres s'apel·la amb més propietat al concepte de correcció.

Per part de l'adult, emetre una expressió valorativa és el resultat d'apreciar un encert o un esforç en el comportament de l'infant. Amb l'expressió valorativa, es reforcen aspectes del seu comportament i, a la vegada que indiquen a l'infant que la seva expressió no ha passat desapercebuda, que és un comportament que s'ha de mantenir i incrementar, que s'ha fet una adquisició que l'adult valora com a positiva, etc. D'altra banda, la presència de valoracions positives creen un corrent d'afinitat entre adult i infant i incrementa el comportament comunicatiu.

Així doncs, la participació de l'adult en aquesta estratègia és analitzar les expressions i comportaments comunicatius de l'alumne i estar atent per a valorar i realçar els comportaments i expressions que l'alumne ha d'adquirir.

Pel que fa a l'alumne, és interessant observar quina és la seva resposta davant les valoracions que rep per part de l'adult. D'aquesta manera, es pot observar com accepta aquestes valoracions i quina mena d'influència tenen. L'alumne se sent reforçat?, es troba més motivat per a participar més activament en la conversa? Incorpora o intenta incorporar en els seus enunciats les formes i expressions valorades?

En general, els alumnes que hem observat en aquest treball, a més de la valoració positiva amb motiu d'un enunciat o expressió concreta, es mostren sensibles a valoracions del tipus: *estàs aprenent a parlar molt ràpid, què bé que parles, has avançat molt, etc.* En la majoria de casos, aquest missatge provoca una expressió d'alegria en els seus rostres. Com si volguessin dir: *algú se n'adona dels meus esforços, algú se n'adona que estic aprenent.* Quan es detecten aquestes reaccions vol dir que hi ha una motivació interna per aprendre i adaptar-se.

En aquest punt, es poden trobar tota una gamma de reaccions que són prou indicatives dels processos amb els que l'alumne viu la relació amb els seus interlocutors. Així doncs, davant les valoracions positives es poden observar unes reaccions que van des d'una certa indiferència fins a la receptivitat envers aquests tipus de valoracions. Això serveix de feedback a l'interlocutor adult que ha de treure les seves conclusions respecte la quantitat i el tipus de valoracions que són més ben rebudes per part dels seus alumnes.

### **Imitacions idèntiques.**

La imitació per part de l'adult, dels intents comunicatius del nen és un dels senyals primaris, per mitjà del qual l'adult demostra desig de comunicar-se amb el nen, estableix atenció conjunta i, alhora, serveix de base per iniciar una actuació per torns.

La imitació, més que una estratègia és, gairebé, una categoria. Moltes de les interaccions verbals de l'adult tenen com a base la repetició: repetició idèntica, imitació amb substitució, repetició del contingut, perseveració en les paraules i formes gramaticals de nova adquisició, etc. Tots aquests tipus de feedback, tenen en comú que aporten abundància de presentacions de les formes que es troben en període d'adquisició. Això facilita l'anàlisi del corrent d'estímuls acústics en els seus elements més simples: les paraules.

En sentit estricte, la imitació perfecta no existeix. Quan un adult imita l'enunciat d'un nen, aquest presenta diferències en la qualitat de la veu, i en l'entonació, que posa l'èmfasi a síl·labes diferents. A més, sovint l'adult que imita, ha d'interpretar i, per tant, atribuir significat a les intencions del nen. Així doncs, la imitació idèntica, mai no és tant idèntica, donat que gairebé sempre, és millorada fonèticament. No obstant això, les repeticions - amb tot el subgrup de variants d'aquestes, que puguem considerar - donen lloc a una bona acumulació d'input en un curt interval de temps. A la vegada,

en ser un input contingent, tota la seqüència de repeticions, converteix l'intercanvi verbal en un episodi instructiu dins la zona de desenvolupament proper.

Per a descriure la funcionalitat d'aquesta estratègia, es mirarà el funcionament de la imitació idèntica en una doble direcció: la imitació que fa el docent dels enunciat de l'alumne i la imitació que fa l'alumne dels enunciat del docent.

### **1.- la imitació que fa el docent de l'enunciat de l'alumne**

A més dels aspectes generals ja comentats d'establir contacte comunicatiu amb l'alumne, de cursar una mena "d'acusi de rebut" conforme ja s'ha copsat el missatge i que es pot continuar i d'establir l'actuació a través de torns, a les observacions pròpies d'aquest treball, es constaten les següents funcions:

A) Donar alguna pista a l'alumne, conforme allò que ha expressat ja és correcte, però que ha de donar una resposta, més ampla.

L'aplicació d'aquesta estratègia és típica de les ocasions en què la resposta que dona l'alumne és més curta d'allò que el professor sap que l'alumne és capaç de fer. Aleshores una de les maneres d'instar que faci l'enunciat més extens és, precisament deixar l'enunciat obert amb la imitació idèntica de l'expressió que l'alumne havia donat per tancada.

Així p. ex., quan Xavier està repassant amb Jouad i Mohamed les posicions d'un objecte en relació a l'altre, i estan veient si la pilota, el llapis o el coixí estan sobre o sota la taula, hi ha diverses ocasions que, s'espera que l'enunciat que ha de donar l'alumne tingui tots els referents.

XAV: A sobre la taula. On és la pilota?

JOU: A sobre.

XAV: A sobre...

JOU: A sobre la taula.

B) Fer una valoració positiva de l'enunciat de l'alumne.

Acompanyada o no d'alguna expressió que celebri explícitament la resposta de l'alumne, la imitació idèntica té aquesta funcionalitat.

XAV: A on està la nina?

JOU: A sota el llit.

XAV: A sota el llit.

c) Fer d'enllaç entre frase i frase del discurs, com a estratègia per a que el manteniment de tema sigui progressivament més complet.

La repetició seleccionada d'algunes paraules de l'enunciat nen, pot ajudar-lo a enllaçar els diferents aspectes del seu discurs.

ENT: A veure explica una mica com se juga a futbol.

MAR: No se. Yo caminar i ya està.

ENT: Tu caminar? ....

MAR: Sí, per pegar a la pilota.

ENT: Saps com es diu això de pegar a la pilota?

MAR: No.

ENT: Xutar, no l'has sentit?

MAR: Ah, sí, sí, Xutar.

ENT: Xutar.

MAR: Perquè tots els nens que jo corro és per la que xuto.

Els diferents torns es van enllaçant a través d'imitacions de l'un i de l'altre de manera que, cada participant es recolza en l'expressió del seu interlocutor per anar endavant amb la conversa.

d) Utilitzar l'enunciat de l'alumne per a construir el torn de conversa següent a través d'una nova pregunta, una observació o comentari.

TRI: Bé, un momentet, a quin somni es refereix l'Aurèlia?

STE: Al que havia somiat a la nit.

TRI: Al que havia somiat a la nit abans, oi? I què va fer amb aquest somni? Quan va anar a escola què va fer?

STE: Explicar-lo

TRI: Explicar-lo a qui?

ALS: Als seus companys.

TRI: Als seus companys, i els companys la van creure?

En aquesta seqüència es troben a l'aula ordinària i l'activitat gira a l'entorn de la comprensió d'un text. Per a aprofundir sobre els diversos temes que surten en el text, la mestra (TRI) reprèn l'enunciat anterior de l'alumne, abans de formular l'observació que l'ha d'ajudar a aprofundir més en el tema. És a dir, la mestra dóna per encertada i ben formulada la resposta de l'alumna, alhora que l'anima a aprofundir en el tema de conversa. S'ha fet un subratllat senzill i doble per a il·lustrar gràficament l'aspecte que té aquest tipus d'interacció d'anar la mestra una mica més enllà de la producció de l'alumne com qui va construint, sistemàticament, noves zones de desenvolupament proper.

## **2.- La imitació que fa l'alumne dels enunciats del docent.**

A través de la imitació idèntica l'alumne sintonitza i connecta amb el missatge de l'adult. Es pot considerar que la imitació comporta, per a l'aprenent, unes tasques cognitives importants per al desenvolupament del llenguatge. En efecte, la imitació, lluny de ser un comportament d'execució mecànica o rutinària, requereix una selecció dels comportaments comunicatius i lingüístics que són imitats. A la vegada, l'alumne imita els aspectes del comportament observat que per a ell, són rellevants i com a tercer factor, s'assenyala que és un dels primers intents en el comportament de l'alumne per a interioritzar el codi lingüístic de l'adult. És a dir, es converteix en un factor que ajuda a processar els elements novedosos en el missatge adult que contrasten amb el codi lingüístic de l'alumne.

En les imitacions d'enunciat per part dels alumnes es poden fer algunes distincions:

- L'alumne imita en la seva totalitat o alguns elements de l'enunciat de l'adult. En aquest cas, l'alumne associa un terme lèxic, la referència a un objecte present o fora del context físic a un concepte, que li resulta novedós perquè és una informació que li acaba de proporcionar el docent o perquè respon a la demanda implícita de posar nom a alguns fets als quals s'estan referint en la conversa.
- L'alumne expressa una idea, respon a una pregunta o formula una expressió que és objecte de correcció implícita o explícita per part del docent. Aquesta correcció va acompanyada de l'èmfasi en els aspectes que cal corregir o d'alguna explicació complementària per a que l'alumne tingui els elements cognitius necessaris que justifiquin per què cal expressar-se en unes formes determinades. Aleshores l'alumne imita l'enunciat del docent que corregeix alguns aspectes del seu enunciat

anterior. Considerem que aquest aspecte és una estratègia important en el posicionament de l'alumne que parla de la seva disposició a l'aprenentatge. En aquest cas, la seqüència es dona en tres moments: enunciat de l'alumne, correcció de l'adult i imitació de l'alumne.

La presència d'aquesta estratègia en el comportament de l'alumne permet descobrir un important indicador relacionat amb la seva disponibilitat per a l'aprenentatge i l'adquisició de la llengua. Hi ha determinats alumnes manifesten aquesta estratègia espontàniament i altres que no la manifesten o que la mostren amb una escassa freqüència. Aleshores, vist el paper important que mostra aquesta en els alumnes que la usen amb freqüència, el docent pot instar i promoure les imitacions idèntiques que tenen relació amb aspectes rellevants en el moment actual d'adquisició d'una determinada forma o expressió lingüística.

Pel que fa a la modalitat en què es produeix la imitació idèntica, també es poden descriure algunes modalitats que reflexen aspectes concrets de les funcions que desenvolupen per als diferents alumnes. Així p., Jouad que porta tres mesos, que té un lèxic força reduït en català i que per a descriure l'acció que li presenten en un gràfic diu: *come*. El professor fa una correcció implícita i diu: *menja*. Aleshores Jouad juga amb les paraules: *come, menja, menja, come* i riu comparant la fonètica d'uns termes que sonen estranys a les seves orelles i, encara més, pronunciats per la seva boca. Maryna d'11 anys repeteix en veu baixa per a ella mateixa, les expressions que li sonen estranyes abans de llençar-se a donar la resposta en el to normal de conversa. Mohamed s'atura uns breus instants abans de d'imitar l'enunciat o la paraula que el seu mestre acaba de pronunciar.

Si bé és cert que els diferents alumnes tenen diferents estils de produir les imitacions idèntiques, no és indiferent que els alumnes posin en pràctica aquesta estratègia o no, ja que és un bon indicador de la disponibilitat envers l'aprenentatge.

Un altre indicador de la influència de la imitació idèntica en l'aprenentatge és la major presència en les primeres etapes d'adquisició de la llengua que quan l'alumne ja està més avançat en el seu domini.

En resum, la imitació que fa l'alumne dels enunciats del docent, pot tenir les característiques següents:

- a) Intentar processar la informació nova o desconeguda per a ell.

L'exemple que hem citat abans, en què l'entrevistador pregunta a Maryna si sap com es diu això de pegar a la pilota, i l'explica que la paraula és xutar, la paraula és reconeguda per Maryna com el retrobament d'un terme que ja coneixia i entrevistador i alumna el tornen a repetir en els torns següents amb la finalitat que quedi consolidat.

- b) Incorporar els nous elements lèxics o estructurals al seu repertori lingüístic, a partir de les correccions o dels elements cognitius que proporciona el docent.

Això sembla que vulgui representar seqüències com les que s'observen a les converses mantingudes amb els alumnes quan p. ex., es troben en l'enumeració de les parts del cos i, a causa del desconeixement del lèxic per part de l'alumne, un bon nombre d'expressions han de ser corregides.

NOU: La boca, e buch  
ENT: Boca, boca.



NOU: Boca, nes.  
ENT: Nas.  
NOU: Nas, uis.  
ENT: Ulls.  
NOU: Ulls, el cabells, els cabells

En aquesta seqüència, en què a l'alumne li sona la denominació de les diferents parts del cos, però té nombroses interferències, les correccions de l'entrevistador, són seguides d'imitació idèntica per part de l'alumne.

En un altre fragment de l'entrevista, la imitació va acompanyada d'aspectes que indiquen que l'alumne generalitza l'estructura d'enunciat.

ENT: Una porta, però aquí què hi ha?  
NOU: Toc, toc,  
ENT: Perquè vol dir que hi ha algú,  
NOU: Sí, toc toc, què hi ha algú?

Amb l'expressió "toc toc", Nourdine dona per acabada la seva resposta. Quan l'entrevistador li dóna una explicació més ampla del que representa aquell gràfic, Nourdin l'incorpora en el seu enunciat posterior, recollint els elements significatius de l'enunciat de l'entrevistador.

- c) Donar a conèixer al docent que se n'ha adonat de les modificacions aportades per aquest.

NOU: Aquest està, està, l'està molestant una oia  
ENT: Està distret mirant...  
NOU: A una oia  
ENT: Una mosca  
NOU: Una mosca.

Aquí hi ha la substitució del terme "oia" que deu ser la denominació en àrab pel terme mosca, que un cop l'ha sentit de l'entrevistador, l'incorpora en el seu discurs. Més tard, en un altre fragment de la conversa amb ocasió d'utilitzar aquesta paraula, Nourdine expressa: una oi... una mosca i pica l'ullet com dient: m'he en recordat.

- d) Enllaçar les informacions que li ha proporcionat el mestre amb el discurs que ell vol continuar construint.

Aquesta funció és el mirall de la mateixa que hem explicat a l'apartat del professor. De cara a l'alumne hi ha diverses ocasions que cal ajudar-lo a construir un relat, com p. ex., com tenen planificat el viatge de vacances a Marroc, com se juga a "pilla pillà" o quines actuacions es van dur a terme amb el simulacre d'incendi de la setmana anterior. Són exemples que demanen de l'alumne un esforç d'organitzar tota una sèrie d'informacions, objectiu pel qual, encara no té prou recursos lingüístics. Aleshores les ajudes de l'adult en forma de correccions, apuntament del terme precís per a expressar les seves intencions, etc són agafats per l'alumne, com una imitació idèntica que els permet continuar amb el seu relat.

ENT: Com se juga a salva?

NOU: Tenemos que hacer dues rodones, i después temos que hacer dues equips, dos equips. Per exemple, el meu equip és el lladre, no? i l'altre equip és policia.

ENT: Un equip de lladres i un de policies.

NOU: Se hacen dues rodones. Entonces ellos tienen que parar y los otros tienen que correr.

ENT: O sigui, que es fan dues rodones.

NOU: Dues rodones.

ENT: Que són dos equips.

NOU: Dos equips. Aquesta és la cárcel dels lladres....etc., etc.

### **La correcció**

A partir de la concepció general d'ensenyament aprenentatge com a construcció personal que es dona tenint en compte el paper actiu de l'aprenent, però també la guia contingent de l'adult que té més competències, entenem la correcció, com a gestió conjunta d'un procés; és a dir, co-recció. En aquest sentit, és una eina educativa d'allò més potent. La correcció és, doncs, una eina d'ajustament psicopedagògic, una part de la "bastida" de suport a l'aprenentatge, quina incidència varia en la mesura que les competències de l'alumne també ho fan.

Entenent la correcció com un mecanisme d'ajust; el docent ha de tenir en compte tota una sèrie de variables que permeten aquest ajustament, com el nivell evolutiu de l'alumne, el procés d'aprenentatge que està fent, els aspectes que es troben en procés d'adquisició, el clima afectiu i comunicatiu establert entre docent i alumne, etc. I com a resum, la consideració que Cassany (1997) fa a propòsit de la correcció de la llengua escrita: Corregeix només allò que l'alumne pugui aprendre.

Pel que fa als tipus de correcció, ens podem remetre a la classificació de correccions implícites, explícites i amb presentació de model.

### **La correcció implícita**

La correcció implícita incorpora en el seu enunciat els elements que cal corregir en l'expressió de l'alumne. Aquest tipus de correcció té com a principal característica que ve immediatament després de l'enunciat de l'alumne i incorpora les millores que cal que l'alumne vagi modificant. D'aquesta manera, l'alumne pot comparar la seva expressió amb la que li dona el docent i analitzar la discrepància entre una i l'altra. No obstant, depenent del nivell de desenvolupament de l'alumne, i de l'estil emprat pel docent, sovint no es percep l'aspecte corregit i per tant, aquesta estratègia perd la influència educativa que hauria de tenir. Per aquest motiu, de vegades convé remarcar amb l'entonació o amb l'èmfasi que es doni a les formes en qüestió, l'aspecte de millora que ha incorporat el docent que, d'altra banda, és l'aspecte que pensa que l'alumne haurà d'incorporar.

En correccions implícites del tipus:

MOH: Per la puerta

ENT: Per la porta,

en la qual la conversa continua i no hi ha cap altra notícia, com p. ex., la imitació de l'alumne que tornés a dir: per la porta, es pot dubtar de l'eficàcia d'aquesta estratègia, ja que no tenim informació si l'alumne ha processat l'element que apareix corregit a l'enunciat de l'entrevistador. Per a remarcar que l'enunciat de l'entrevistador conté

modificacions respecte l'enunciat de l'alumne, es pot remarcar amb l'entonació: *per la porta*, o amb la redundància: *per la porta, per la porta*.

D'altres vegades, trobem la utilització del terme corregit, amb una major abundància de presentacions en un curt espai de temps.

JOU: Està a baix  
XAV: A sota  
JOU: A sota  
XAV: A sota la taula.

Aquesta seqüència, que consta de correccions, imitacions idèntiques i expansió, també es podria entendre com una perseveració. A més que l'alumne imita l'enunciat del docent i repeteix: *a sota*; el docent hi torna utilitzant aquest terme de nou i expandint l'enunciat: *a sota la taula*.

### **La correcció explícita**

La correcció explícita assenjala els elements incorrectes de l'enunciat de l'alumne i, sovint, s'afegeixen explicacions aclaridores sobre l'aspecte corregit o s'indiquen alternatives de millora. La correcció implícita incorpora els elements corregits de l'enunciat infantil en la resposta de l'adult, sense cap indicador exprés sobre la incorrecció d'aquell.

Amb aquest tipus de correcció s'assenyalen els aspectes que cal corregir i es donen pistes sobre els factors que cal modificar. De vegades s'havia posat tota l'èmfasi en les correccions implícites pensant que no influeixen negativament en l'autoestima de l'aprenent. No obstant, assenyalar els aspectes que cal modificar de manera progressiva i ajustada al nivell de l'alumne, tampoc s'ha de convertir en un factor que influeixi negativament en els aspectes emocionals de l'aprenentatge. Diversos autors aporten arguments en el sentit que amb la finalitat que les correccions siguin efectives han de contenir elements cognitius que facilitin a l'alumne la comparació entre el seu enunciat i el de l'adult i li donin eines de comprensió i d'anàlisi lingüística per a facilitar que incorpori els elements que es troben en procés d'adquisició.

Així p. ex., Verònica vol formar un superlatiu per a referir-se a la longitud del coll de la girafa, però el coneixement del català que té en aquest moment, li proporciona prou elements per a formar-ho. Així doncs s'expressa:

VER: És molt, molt, molt alt.  
LLU: És molt alt.

Si l'enunciat de la mestra afegeix una explicació que digui p. ex., n'hi ha prou si diem que és molt alt, l'ajuda més a prendre consciència del terme molt, com a modificador.

En aquesta mateixa sessió, Maryna vol descriure les característiques del pop per a que la seva companya l'endevisi a partir de la seva descripció. No troba la terminologia adequada i comença: *té molts, moltes... cames*. Lluïsa, amb un somriure li corregeix: *potes, els pops tenen potes*.

Les correccions explícites acompanyades:

- D'elements cognitius: llibret, que és més petit que un llibre.
- Recursos mnemotècnics: recorda, el porter és el que està sota la porteria.
- Regles d'utilització: quan entrem es diu Hola, quan sortim, adéu.
- Elements d'anàlisi lingüística: trimestre, tres mesos, quadrimestre, quatre mesos, semestre, sis mesos, etc.

Són d'allò més efectiu per a generalitzar la incorporació de l'element corregit.

### **c:) La proposta de model.**

Una altra variant de la correcció fa referència a la presentació del model lingüístic, sempre adaptat al nivell i moment d'adquisició de l'alumne, del que hauria de ser l'enunciat o expressió adequada en aquell moment. Aquesta variant de correcció ha estat denostada en determinades circumstàncies, no tant per la forma en sí mateixa, sinó a causa d'un ús inadequat, excessiu o centrat en una repetició impositiva d'un determinat model. No obstant, quan l'alumne es troba en procés d'adquisició d'una determinada estructura lingüística, uns termes que l'ajuden a referir-se a diversos elements del context o unes fórmules que li serveixen per a exercir funcions pragmàtiques del llenguatge, la presentació i oferiment del model lingüístic apropiat, pot ser d'allò més adequat en aquell moment.

De vegades la intervenció docent es pot quedar amb la presentació del model, d'altres es pot instar a la seva repetició intentant que l'alumne incorpori els elements necessaris a través de diversos indicadors: Això podríem dir-ho d'aquesta manera, intenta a veure com et surt a tu, entenc el que vols dir, però s'entén millor si dius... tu dius així, però fixa't com ho dic jo, com ho diu la Marta, etc., etc.

La importància d'oferir el model lingüístic que caldria incorporar s'observa constatant si l'alumne:

- Incorpora l'element corregit.
- El té en compte en properes formulacions.
- L'incorpora en l'espai a curt termini.
- S'autocorregeix o entra en conflicte en posteriors ocasions, entre les formes que estava acostumat a utilitzar i les noves formes que està incorporant.
- L'utilitza en l'espai a llarg termini.

També es pot suggerir a l'alumne un enunciat que serveixi de model de com expressar una demanda, sentiment o/i resoldre una situació comunicativa. En aquest cas, cal tenir presents, com és obvi, els criteris abans assenyalats d'ajust al nivell de desenvolupament de l'alumne. Són aquests criteris els que orienten l'enunciat model que s'ha de donar a l'alumne. El nivell de l'alumne orientarà si se li proposa com a model: Maria Teresa, que em deixes la goma?, si us plau, o simplement: vull la goma, com a alternativa a l'enunciat de l'alumne: oma!.

Com a darrer punt, assenyalar que, en una primera instància es pot començar demanant a l'alumne que construeixi l'enunciat amb una instrucció del tipus: "digues-li que et deixi la goma". Si l'alumne troba dificultats, es pot iniciar un modelatge oferint-li un model lingüístic adequat i traient l'ajuda progressivament.

A les observacions pròpies d'aquest treball s'ha pogut constatar que les correccions més efectives són les que el docent:

- Dona pistes o indicis sobre els elements que cal modificar
- Aporta elements cognitius sobre el per què hi ha una forma alternativa que es considera més correcta.
- Ajuda a relacionar el terme que s'està adquirint amb altres ja coneguts, relaciona els significants a través del lexema, funció, elements comuns i elements diferents de la paraula, etc.

A les graelles en què s'han comptabilitzat les correccions, a la columna del docent hi consten, com és obvi, les correccions de qualsevol dels tres tipus que s'han fet de manera contingent als enunciats de l'alumne. A la columna de l'alumne, hi consten les que es podrien qualificar com a "correccions reeixides"; és a dir, els enunciats en què l'alumne incorpora elements que sorgeixen de la correcció del docent. Per a interpretar la diferència de dades que, en alguns casos, podria indicar que l'alumne només incorpora la meitat de les correccions del docent, cal tenir en compte, que determinats enunciats que incorporen correcció, estan comptabilitzats com a imitacions idèntiques, ja que és aquest el format que presenten.

### **L'expansió**

L'expansió d'enunciat és una estratègia molt propera a la correcció en tots els sentits del terme, perquè suposa una elaboració conjunta d'enunciat i també perquè tot enunciat expandit ha sofert la correcció que suposa incorporar-li els elements gramaticals o sintàctics que li mancaven. Les expansions consisteixen en la reelaboració de l'enunciat del nen, afegint els elements estructurals o semàntics que falten i que hi són necessaris. El nen, sovint omet elements que sempre són obligatoris en el discurs de l'adult. Aleshores, aquest els hi dona demostrant-li (ensenyant-li) de manera implícita com hauria d'haver-ho fet. Per això, sovint, les expansions involucren correccions implícites.

Les expansions representen una eina d'allò més important per aprendre. En efecte, l'expansió té lloc dins el lapsus de memòria durant el qual el nen pot comparar el seu intent amb el model que li facilita l'adult. El factor de la immediatesa de temps contribueix a què l'expressió del nen i l'expansió de l'adult quedin situades dins el nivell òptim de discrepància que pot ser utilitzat pels sistemes de processament d'informació del nen.

Ha resultat d'allò més útil, comprovar la utilització d'aquesta estratègia quina eficàcia s'havia descrit per a l'adquisició de la primera llengua, veure com és d'efectiva per a l'aprenentatge de les segones llengües. Els alumnes d'incorporació tardana, sobre tot en les primeres fases de la seva adaptació i per tant, de l'aprenentatge de la llengua, sovint fan enunciats mancats d'elements formals, nexes, articles, etc., o tendeixen a produir enunciats amb les paraules que, per a ells, són les paraules clau per a transmetre el seu missatge. Amb força freqüència, els enunciats són del tipus paraula-frase. De vegades també l'expansió d'enunciat va acompanyada d'explicacions complementàries que justifiquen, perquè l'enunciat es construeix d'una manera determinada. Tots aquests tipus d'expansió es podrien il·lustrar amb una bona quantitat d'exemples. N'extraurem alguns dels més representatius.

A:) Expansió d'enunciats mancats d'elements formals, com articles, nexes o verbs, que donen a l'enunciat una certa semblança d'agramaticalitat.

L'absència de l'article és més freqüent segons la procedència de l'alumne, ja que l'ús d'aquest element no té el mateix valor en la seva llengua d'origen i la seva utilització la troben una mica forçada. Per això, encara és més important l'expansió amb article dels enunciats que els alumnes en fan omissió. Curiosament, el nom propi dels seus professors i professores, el solen expressar amb l'article corresponent des dels primers moments que es troben a l'escola i s'han de referir a la Trini, el Santi, la Montse, etc.

MOH: Va mercat.

XAV: Va al mercat.

MAR: Però no serp.

ENT: No hi ha serp.

MAR: Yo pensava era un cuc.  
ENT: Pensaves que era un cuc.

SAM: No plori, pacupi.  
ENT: No ploris, no et preocupis.

B:) Expansions d'enunciats que cal completar amb elements complementaris, ja sigui, perquè l'alumne es limita a donar la informació imprescindible, ja sigui, perquè es considera que cal contextualitzar la resposta en un enunciat complet.

XAV: Què venen a la parada?  
MOH: Fruita.  
XAV: Fruita i verdura.

XAV: I qui ha guanyat?  
JOU: En Teo.  
XAV: Sí, senyor, ha guanyat en Teo.

IMA: Un full.  
XAV: Un full per escriure.

XAV: On està la poma.  
JOU: Fora.  
XAV: Fora del cistell.

En aquests darrers enunciats, encara que gramaticalment és correcta la resposta de Jouad, Xavier li vol mostrar l'enunciat complet i donar més elements de referència.

c:) Expansió d'enunciat afegint informació complementària.

XAV: On es troba el llibre.  
MOH: Biblioteca.  
XAV: A la biblioteca. Si el vol llegir, va a la biblioteca i per comprar-lo cal anar a la llibreria.

A més d'expandir l'enunciat amb els elements situacionals necessaris, el docent aprofita l'ocasió per aclarir les funcions de la biblioteca i de la llibreria.

e) Construcció conjunta d'enunciats.

De vegades, més que trobar l'aplicació d'una sola estratègia, el que es troba és tot un seguit d'estratègies que aplica el docent encadenant els seus enunciats amb els de l'alumne per a arribar a construir l'expressió completa.

XAV: què fa aquest nen, Jouad?  
JOU: Estdà  
XAV: Dóna menjar  
JOU: Menjà  
XAV: Als peixos  
JOU: Als peixos  
XAV: Què fa a quest nen? Dóna  
MOH: Dóna menjar als peixos.

Mirant l'ús d'aquesta estratègia per part de l'alumne, resulta força indicatiu que els alumnes incorporin en els seus enunciats el verb o l'article o qualsevol altre element que ha estat sistemàticament aportat pel docent. A les nostres observacions resulta interessant observar com, a més d'incorporar progressivament determinats elements amb els que els docents expandeixen els enunciats dels alumnes, els propis alumnes expandeixen alguns dels enunciats dels seus companys quan es tracta de situacions de petit grup. És clar que això s'observa en comptades ocasions, però no deixa de cridar l'atenció que determinades respostes amb una sola paraula, són expandides per l'alumne amb l'article o amb el verb.

VIC: Camell

VER: Això el camell.

Verònica està descrivint un objecte i Victòria, a través de les pistes que li donen, l'ha d'endevinar. Després dels primers indicis, Victòria respon: *camell*, i Verònica confirma: *això, el camell*.

### **Encadenaments**

L'enunciat resultant és fruit de les aportacions de tots dos interlocutors. De vegades el mestre continua l'enunciat que ha començat l'alumne i d'altres, el deixa mig construït per a què l'acabi l'alumne. Aquesta estratègia s'utilitza, gràcies a què l'adult té la visió global de la frase acabada i presta a l'alumne l'ajut necessari perquè pugui construir-la.

La construcció conjunta de frases es dona en una doble modalitat: iniciats pel docent i iniciats per l'alumne.

### **Encadenaments iniciats pel docent.**

Quan el docent deixa una frase inacabada per a què l'alumne la conclouï està aplicant una estratègia d'encadenament. L'entonació típica de frase inacabada denota la intencionalitat amb què el docent no elabora l'enunciat complet.

En aquest darrer cas, l'estratègia d'encadenament brinda l'ocasió al docent per proporcionar també d'altres estratègies, com la repetició completa de la frase o l'expansió de l'enunciat, després que l'alumne ha intervingut. És a dir, la utilització d'aquesta estratègia dona peu a una interacció en tres moviments: iniciació per part del docent, compleció de l'alumne i feedback del docent.

Els enunciats produïts entre els dos interlocutors indiquen per la seva pròpia natura, que ambdós han connectat fins el punt que l'un continua l'enunciat iniciant per l'altre ja sia afegint informació, ja sia aprofitant l'estructura lingüística creada pel seu interlocutor. Considerem i així ho destaquem a les anàlisis de cadascun dels casos, com un indicador positiu d'aprenentatge, que l'alumne continuï l'enunciat que el docent l'ha deixat començat. Això, òbviament, no es dona a les primeres sessions. Quan es dona, vol dir que ja s'han fet alguns avenços. Així doncs, a les primeres sessions el docent inicia un enunciat deixa la frase en suspens esperant que l'alumne el continuï, afegeix alguna paraula més i, tot sovint l'ha de concloure ell mateix. A mesura que s'avança en la relació, en el coneixement d'un interlocutor en relació a l'altre, es consolida el format interactiu necessari per preveure la continuació de la "jugada", anticipar el sentit global de l'enunciat i llençar-se a completar l'enunciat.

En aquest sentit, els encadenaments que consten a la cassella dels alumnes són els que es consideren encadenaments reeixits, És a dir, encadenaments que han estat iniciats pel docent i que han tingut continuació en el torn de l'alumne. També, encara que amb una menor freqüència, hi ha encadenaments que indiquen un major progrés,

que es donen quan l'alumne completa l'enunciat de l'interlocutor afegint ell mateix el nexa que li permet fer l'enunciat més llarg.

Així doncs, la presència i l'increment d'aquesta estratègia per part de l'alumne és un bon indicador de que:

- S'ha creat un format interactiu que permet anticipar i articular el comportament comunicatiu i lingüístic entre ambdós interlocutors.
- Hi ha la comprensió suficient com per a enllaçar les diferents peces de l'enunciat.
- Es disposa dels elements cognitius i lingüístics necessaris per a tenir la visió global d'un sol enunciat, encara que es produeixi en dues entregues.

De tota manera, els encadenaments són més freqüents en els nivells inferiors, en les etapes d'infantil i de primària que en els alumnes de secundària. Potser el docent considera que en les primeres etapes, s'han de facilitar més ajudes, potser es pensa que a l'alumne de secundària no cal donar-li les coses tan fetes.

Exemples d'encadenaments a l'etapa infantil.

Mari Carme, a P3 explica el conte de les tres cabretes i a més d'expandir, corregir i imitar per a tot el grup els diferents enunciats que expressen els alumnes, per anar introduint el tema va recordant els temes que ja havia anat treballant en dies anteriors d'aquesta manera:

MCM: Hi havia una que era...  
ALS: Petita,  
MCM: Molt bé! i una altra que era...  
ALS: Mitjana.  
MCM: Mitjana i l'altra que era...  
ALS: Gran.

Cristina amb Hicham i Xavier amb Jouad, utilitzen aquesta estratègia per a construir enunciats en els que han d'utilitzar un terme que o que ja ha sortit i per tant, fa una mica de recordatori, o que consideren que l'alumne l'ha de conèixer.

XAV: El troben a la llibre...  
JOU: A la llibreria.  
XAV: A la llibreria, Molt bé!

De vegades, com si d'una atenuació es tractés, l'encadenament va proporcionant més o menys estructura d'enunciat fins que l'alumne és capaç d'afegir-se a l'enunciat.

XAV: El camió passa i... si no s'atura.... t'atropella.

En petit grup també es donen encadenaments en què intervé més d'un alumne.

XAV: Tots tenen el mateix color de pell?  
MOH: No, algú té...  
JOU: D'aquest negre  
XAV: Negre.

Els alumnes de secundària participen en els encadenaments de manera més elaborada, ja que de vegades, ells mateixos juxtaposen el seu enunciat al del docent amb un nexa d'unió.



En els primers moments del curs, per a Nourdine seqüència d'encadenaments ve a ser:

ENT: Què representa això?

NOU: Representa...

ENT: Que estan...

NOU: Comiendo.

ENT: D'acord, que estan a la taula, que estan menjant.

Com es pot veure, Nourdine no és capaç de construir per si sol l'enunciat i es va fent per etapes amb l'ajuda de l'entrevistador, qui al final, el presenta tot sencer traduït-lo al català.

Una mica avançada la segona meitat del curs, l'encadenament que recollim és ben diferent:

ENT: Així, la henna la fan els marroquins

MOH: i tots els àrabs en general.

### **Els encadenaments iniciats per l'alumne.**

En aquest treball, es donen quan amb una escassa freqüència i corresponen a enunciats que el docent completa, ensamblant-los afegint un nexa d'unió. No es donen, com sembla lògic, enunciats que l'alumne deixi intencionadament oberts per a que l'altre interlocutor els completi. El que sí s'ha pogut observar en les situacions de treball en petit grup, enunciats produïts per dos companys en què l'un acaba o completa l'enunciat que ha iniciat el seu company.

### **Les substitucions instructives.**

Per mitjà d'aquesta estratègia, com diu la paraula, el docent substitueix en part o en la seva totalitat, determinats elements de l'enunciat que, encara que es puguin considerar correctes, no són del tot adequats per a l'ocasió. De la mateixa manera, la substitució del nom pel pronom, la utilització de les clàusules de relatiu o expressions anafòriques que usa el parlant competent i que, en canvi, a penes apareixen en la persona que comença a donar els seus primers passos en una llengua, es consideren substitucions instructives, ja que són una demostració a l'aprenent d'una alternativa qualificada d'utilització de la llengua.

En les interaccions amb els alumnes del nostre treball es poden observar les característiques que s'exerceixen amb l'ús d'aquestes estratègies.

- A) Substitució global dels enunciats agramaticals que construeix l'alumne, per enunciats amb els termes adequats.

Així, p. ex., Maryna es vol queixar de que una de les seves professores només li posa deures de pintar. Amb els recursos que en aquell moment s'expressa de la següent manera:

MAR: Escric, escric yo una mica. Està molt: pintar, pintar, pintar i pintar.

ENT: Vols dir que només et dona deures de pintar.

En un altre moment, parlant del trajecte de casa seva a l'escola, explica que la porten en cotxe i quan se li pregunta pel temps que triga, arribem a la conclusió que s'està quatre minuts. No obstant, vol afegir informació amb els següents termes:

ENT: Així, triges quatre minuts.  
MAR: Però caminant, més lluny.  
ENT: Si vinguessis caminant trigaries molt més.  
MAR: Sí.

L'aplicació d'aquestes estratègies requereix una bona dosi de sobreinterpretació per a connectar amb la seva intenció comunicativa i traduir-la - substituir-la – en termes d'adequació sintàctica i gramatical.

- B) Ampliació de la diversitat lexical de l'alumne amb la substitució de termes excessivament genèrics o inespecífics.

En part, com a resultat de la seva manca en el desconeixement del lèxic, és fàcil que per a la denominació d'objectes o situacions que no coneixen, facin un ús generalitzat de termes deíctics, com això, aquí, allà, etc o de paraules de "pas universal", com cosa, animal, etc.,

Nourdine, explicant el resultat del taller de henna que han fet a l'escola, diu que en el braç "l'ha hecho eso", per referir-se a un tatuatge. Mohamed, per referir-se al treball que ha fet en Teo per obtenir el premi, diu que ha fet això, per una redacció. I com aquests, es podrien descriure un bon grapat d'exemples que indiquen al docent una bona oportunitat per a intervenir.

- c) Traducció d'expressions que formulen en castellà.

Una bona quantitat d'enunciats els expressen en castellà, que per a un determinat nombre d'alumnes els resulta més familiar, ja que és la llengua de relació al pati i al carrer.

Es podrien descriure una gran quantitat d'exemples en què el torn del docent ve a ser la traducció del torn de l'alumne.

ENT: I què fan aquí?  
JOU: Suben las escaleras.  
ENT: Pugen les escales.

Una variant d'aquesta situació, que es dona amb molta freqüència, es troba en la repetició de l'expressió castellana seguida de la traducció.

MOH: Por la puerta.  
XAV: Por la puerta, per la porta.

En aquest punt, resulta interessant observar episodis en què l'alumne intervé, gairebé per sistema, en català. El docent intervé en català de vegades traduint i, altres, seguint la conversa. També es poden recollir exemples en què l'alumne acaba intervenint en català i, altres, en què el docent acaba parlant castellà. Sobre tot, quan es tracta de situacions de petit grup.

En aquest fet es presta a diversos posicionaments personals. Des del punt de vista de l'aplicació de les estratègies, només caldria recordar la importància que té que el docent trameti els missatges en la llengua vehicular de l'escola, fent ús de tot el conjunt d'estratègies comunicatives i lingüístiques que té al seu abast per a que el seu missatge sigui entès per l'alumne.

### **Les perseveracions.**

Encara que en els treballs anteriors als quals s'ha fet referència a la introducció, no s'havia compatibilitzat la perseveració en un tema, forma lèxica o estructura sintàctica entre les estratègies educatives, la perseveració ja ve descrita entre les estratègies de Moerk. Analitzant les situacions que es donen entre docent i alumne a les sessions enregistrades en aquest treball, ha semblat necessari incloure-les entre les estratègies d'aprenentatge a causa de la seva incidència en els intercanvis verbals. En efecte, quan un enunciat de l'alumne és objecte de correcció, expansió o imitació idèntica per part del docent i la incorporació dels elements modificats és un tant difícil, el docent sol tornar al mateix tema emfasitzant els elements de major dificultat, alentint la pronúncia, donant explicacions complementàries, etc. de manera que provoca una nova imitació idèntica per part de l'alumne o una incorporació dels elements modificats més reeixida.

La participació de l'alumne en aquesta estratègia es dona des del moment que es fa conscient del motiu de la perseverància del docent en aquest tema, i busca alternatives més adequades a les formes sobre les quals està centrada la insistència. Una altra funció que aconsegueix aquesta estratègia és la d'ajudar a generalitzar l'ús o el significat del nou terme o estructura en qüestió. Sembla que quan el docent té la sensació que l'alumne es troba davant un nou terme, que per altra banda, és d'ús corrent, hi ha com la motivació complementària d'il·lustrar els diferents significats i usos d'aquest nou aprenentatge.

### **La gestió de la conversa.**

Un dels objectius més importants que té l'activitat de la conversa entre un adult i un infant és que aquest vagi assolint progressivament major competència com a participant actiu de manera que es vagi equilibrant la gestió i la conversa vagi guanyant en simetria entre els interlocutors. D'altra banda, la conversa, alhora que un espai d'intercanvi comunicatiu, és un mitjà de transmissió de coneixements i per tant, d'aprenentatge. Aquest aspecte assoleix especial importància en el context escolar en què la relació entre el docent i l'alumne ve determinada per l'objectiu implícit i explícit d'influir en el desenvolupament de les seves competències comunicatives i lingüístiques. Per aquest motiu, la gestió de la conversa és un eix de l'anàlisi interactiva del nostre treball i, alhora, un eix d'intervenció educativa.

Per a analitzar com es desenvolupa la conversa i descobrir els punts d'incidència des del punt de vista educatiu, es distingeixen dos aspectes generals: l'estructura i la fluïdesa. A la part de l'estructura s'inclouen els aspectes organitzatius de l'intercanvi verbal entre els diferents interlocutors pel que fa a l'ús de la paraula, distribució dels torns entre ells i temps que estan en l'ús de la paraula quan és el seu torn. Així doncs, en aquest apartat s'analitza l'equilibri i la densitat dels torns, en relació al nombre total de torns de conversa i al nombre de torns que consumeix cada participant.

La fluïdesa afecta més directament al ritme del flux comunicatiu entre els interlocutors i per tant, quines funcions desenvolupen quan estan en l'ús de la paraula: pregunten, responen, dialoguen, intercanvien informació, regulen l'ordre, etc. És a dir a com els interlocutors utilitzen la paraula i aquesta alterna entre ells i passa d'un participant a l'altre; aspecte que determina que la conversa sigui fluïda, àgil o pel contrari, de difícil gestió.

## **Variables a considerar en la gestió de la conversa.**

- 1.- Quant l'estructura formal:
  - Equilibri de torns
  - Densitat de torns.
- 2.- Quant la fluïdesa:
  - Iniciativa de torns.
  - Manteniment de tema.
  - Focalització
  - Resposta
  - Diàleg
  - Demanda d'aclariment
  - Comprovació
  - Regulació
  - Tancament

### **L'estructura de la conversa**

Com s'ha començat a apuntar a l'apartat anterior, pel que fa a l'estructura s'analitzen com a variables més importants:

- L'equilibri de torns i
- La densitat de torns.

Es considera que la influència educativa en la gestió de la conversa ha de tendir a que aquesta sigui equilibrada i proporcionada.

### **L'equilibri de torns:**

Un torn de conversa es defineix com a una unitat de comunicació verbal o no verbal, que es dona entre els participants en el diàleg. Les principals característiques de l'actuació per torns és la seqüencialitat i l'alternança. És a dir, els membres implicats en la conversa s'intercanvien els missatges de l'un a l'altre, alternant la paraula de manera seqüencial.

L'equilibri de torns es calcula com el quocient entre els torns produïts per l'adult i els de l'infant en l'activitat de la conversa. Així doncs, una conversa equilibrada ha de tendir al quocient 1, com a expressió de que el nombre de torns del docent i els de l'alumne tendeixen a la igualtat. Quan es produeixen torns no verbals, que es caracteritzen pel silenci d'un dels interlocutors, respostes gestuals de sí, o no amb el cap o amb la mà, respostes amb una expressió emocional d'alegria, sorpresa, negació, o hi ha torns que es resolen amb un gest d'indicació o equivalents, el quocient s'allunya de la unitat i la conversa s'aparta de l'equilibri.

### **La densitat de torn.**

Per a precisar més en la proporcionalitat que han d'observar els participants en la conversa, s'ha introduït una altra mesura, la densitat de torn, que donaria dades sobre la quantitat d'enunciats que expressa cada interlocutor quan està en l'ús de la paraula. Aquesta mesura ve a ser complementària de l'anterior, ja que la tendència a una densitat similar també és un indicador de la tendència a la simetria en la gestió de la conversa i revela que l'interlocutor augmenta les seves competències en la gestió.

Conti Ramsden i Dykins (1991) defineixen la densitat de torn com el nombre d'enunciats que cada interlocutor consumeix en els seus torns de paraula. En aquest treball s'utilitza aquest mateix criteri per a avaluar aquesta variable.

Així doncs, l'estructura formal ve determinada per l'equilibri i per la densitat de torns. És a dir, per l'anàlisi que ens indica si la participació dels diferents interlocutors és equilibrada: mantenen un nombre equivalent de torns de conversa i, alhora, proporcionada: si els torns d'ús de la paraula són equivalents en quant a la densitat, la qual cosa vol dir que quan els interlocutors estan en l'ús de la paraula, mantenen en els seus torns de conversa d'un nombre d'enunciats similar. Des d'aquest treball i des de treballs anteriors realitzats en aquesta mateixa línia, la tendència a l'equilibri i a la proporcionalitat de torns entre els interlocutors és un indicador que la conversa guanya en simetria i que l'aprenent guanya en competència.

Per a l'anàlisi d'aquestes variables, s'ha tingut en compte el nombre total de torns de conversa i el nombre total de torns de cada interlocutor. Com es pot veure en els resultats, les converses amb dos participants: alumne i adult tendeixen més a l'equilibri que les converses amb tres o més participants.

L'equilibri i la densitat han d'anar relacionats amb la quantitat global de torns de conversa que s'han donat en l'activitat i el nombre de torns que cada interlocutor ha consumit. Així doncs, les variables que es tenen en compte en aquest apartat són:

- Equilibri de torns,
- Densitat de torns,
- Nombre total de torns de conversa
- Nombre de torns de cada interlocutor.

### **La fluïdesa**

Pel que fa a la fluïdesa, des d'aquest treball es considera que si bé la conversa s'organitza a partir dels diferents torns de paraula que mantenen els interlocutors i com aquesta alterna entre ells, en una activitat conversacional hi ha intervencions que tenen la finalitat d'introduir temes i, d'aquesta manera obrir punts d'intercanvi comunicatiu, altres que tenen la finalitat de mantenir el tema iniciat, extreure i aprofundir en els aspectes d'interès per als diferents interlocutors. També hi ha torns que tenen la finalitat de posar fi a un determinat tema o a l'activitat en general. Així doncs, dintre de la conversa es consideren els torns: d'iniciativa, manteniment i tancament.

A partir de com s'han desenvolupat les activitats de conversa mantingudes en el present treball, s'ha considerat que l'aspecte de manteniment requeria un tractament especial, ja que ocupa la part central de les converses i inclou diferents variables que descriuen, en el seu conjunt la natura de l'activitat. Dintre del manteniment de torn es poden considerar els següents aspectes: focalització, resposta, diàleg, comprovació, demanda d'aclariment i regulació. Així doncs, l'esquema d'anàlisi de la fluïdesa de la conversa queda reflectit en el següent quadre:

		Mestra	Alumne
Iniciativa de torn			
Manteniment de torn	Focalització		
	Resposta		
	Diàleg		
	Comprovació		
	Dem aclariment		
	Regulació		
Tancament			

### **Focalització.**

De manera semblant a la definició que proposava Tough (1989), en aquest concepte s'inclouen els torns que, en la seva totalitat o en part, tenen com a finalitat focalitzar l'atenció de l'interlocutor en algun aspecte concret del tema de conversa. Normalment adopta la forma de pregunta que incideix directament en algun aspecte del contingut que s'estigui conversant en aquell moment i per tant, intenta recavar alguna nova informació, demanar algun detall complementari, intentar que l'alumne aportï unes dades que el docent considera que les hauria de tenir, etc. En general, l'abundància de torns de focalització per part del docent, indiquen una major asimetria, decantada cap al seu favor, en la gestió de la conversa.

Quan l'estil de conversa del docent està excessivament centrat en la focalització a través de preguntes, la participació de l'alumne es redueix a contestar en el sentit que intueix que el docent vol que s'expressi. Aleshores els torns de diàleg són escassos i la iniciativa de l'alumne està supeditada a les intervencions del docent. Vegem un exemple de les primeres sessions entre Hicham de 1r d'educació primària i la seva mestra de suport.

HIC: Aqueta?

CRI: La que hem de treure. Quines hem de treure?, a veure!

HIC & JMN: Aqueta, yo aqueta....

CRI: Aquesta per què la treus, Hicham?

HIC: Que sí.

CRI: I de quin color és?

HIC: Eta.

CRI: Aquesta de quin color és?

HIC Azú.

CRI: A veure Hicham.

HIC: Blau.

CRI: Doncs està aquí. I aquesta de quin color és?

HIC: Blau.

CRI: I aquesta de quin color?

HIC: Vermel

CRI: Pues aquesta no. Vale? Aquesta com és gran o petita?

HIC: Petita.

CRI: Doncs aquesta aquí. I aquesta?

HIC: Questa? De petit.

CRI: I on la posem?

HIC: Aquí. Queta, queta. Casa aquesta.

CRI: Molt bé! És una casa? Pinta la casa també. A veure. Aquí Hicham i Juan Manuel... Això què és?

JMN: No se.

CRI: Què és això?

Com es pot veure, aquesta conversa no està orientada a compartir informació a través del diàleg. Gairebé es podria dir que és una avaluació de continguts i de procediments treballats, com p. ex., si té assolit on ha de desar determinats objectes. El que indica la freqüència d'aquest tipus de torn de conversa, molt per sobre de les altres variables contemplades en el manteniment de torn, respon a un estil directiu i unidireccional en què el docent pregunta i l'alumne respon, sense donar gaire alternatives a cap altre tipus d'intercanvi verbal.

Com a resum, els torns de focalització es caracteritzen, perquè:

- Demanen una informació concreta o l'explicació d'un contingut determinat.
- Volen constatar si l'alumne té un determinat coneixement que el docent pensa que l'alumne hauria de tenir.
- En alguns casos, les preguntes del docent són "falses preguntes". És a dir, el docent ja sap quina resposta ha de donar l'alumne i aquesta, i no una altra, és la que donarà per bona.
- Altres vegades, es fa servir aquest tipus d'intervenció per a regular la conducta o verificar procediments: On he dit que havíem de col·locar això?
- Solen estar formulades en un format de pregunta tancada, que demanen una resposta, també tancada.

## **Resposta**

Si s'observen les taules de resultats, es pot constatar que les puntuacions de les variables de focalització i respostes ofereixen uns resultats inversos. Els torns en què es focalitza l'atenció, pertanyen en la seva totalitat al docent i els torns destinats a respondre són, en la immensa majoria torns en la columna de l'alumne. Les preguntes per part de l'alumne i les respostes per part del docent, són mínimes.

De tota manera, analitzant el tipus de resposta que donen els alumnes també són indicatius de determinats estils. Així p. ex., l'alumne que és inhibit i respon, estrictament, el que se li ha preguntat sense afegir cap informació ni donant peu a cap altre tipus d'intervenció. De vegades, el docent té la sensació que ha de fer preguntes, una pregunta darrera després de cada resposta per no tallar la conversa; en comptes d'intentar altres estratègies per a fomentar la iniciativa de torn de l'alumne. Altres alumnes responen el que el docent els ha preguntat, o simplement, ha indicat en alguna observació i, per pròpia iniciativa, afegixen algun comentari, fan una pregunta o intenten derivar la conversa cap altres centres d'interès. Això defineix un estil més participatiu que "obliga" el docent a proporcionar més feedback i, de fet, contribueix a enriquir les intervencions qualitativa i quantitativament.

De fet, es pot constatar que els alumnes que presenten majors avenços en l'adquisició de la llengua, pel que fa a la seva participació en la conversa es caracteritzen per:

- Presència de preguntes per part de l'alumne.
- Increment de torns de diàleg i de torns mixts, que es componen per la resposta a la pregunta del docent i l'afegit d'algun punt del seu interès.
- Inici i proposta de nous temes de conversa per part de l'alumne
- Aportació de nous continguts d'informació en els seus torns, de manera que l'alumne no es limita a contestar les preguntes que fa el docent.

- Inclusió d'aspectes que indiquen un cert sentit de l'humor per part de l'alumne.
- Negociació de temes de conversa.

Segons aquests resultats, el docent no es pot limitar a observar quin tipus d'alumne té. Cal tenir molt presents les estratègies per a fomentar que l'alumne progressi en l'objectiu de prendre i compartir la iniciativa en la conversa.

### **Diàleg.**

Observem aquesta seqüència:

MAR: Ella no deixa a mi deures per casa i la Lluïsa sí.

ENT: La Pili no et dóna deures per casa i la Lluïsa sí.

MAR: I la Isabel també.

ENT: I la Isabel també.

MAR: I d'anglès també.

ENT: Molt bé! I a tu t'agrada fer deures a casa?

MAR: Sí.

Maryna expressa la seva contrarietat pel fet que una professora no li dóna deures per casa. Aquest torn de paraula és produït a iniciativa de l'alumna, que aprofita el tema que ha sortit en conversa per entrar aspectes del seu interès. L'entrevistador segueix el tema amb un torn d'estructura dialogal i l'alumna continua aportant dades. Com aquesta, es produeixen diverses seqüències en les que alumne i docent comparteixen informacions, aprofundeixen en un aspecte concret, mantenen diversos punts de vista en relació al tema que ha sortit, el tema és proposat indistintament per l'un o per l'altre, etc.

Aleshores, a diferència dels torns que pretenen la focalització de l'atenció de l'alumne en un aspecte concret, els torns d'estructura dialogal mantenen una interacció simètrica en la gestió, no directiva i tenen, com a principal objectiu, l'intercanvi verbal amb les aportacions dels interlocutors.

Observem aquesta altra seqüència:

MOH: Sí, el Shin Chan.

XAV: (riu) Però no, no. Aquí tenim biblioteca, en el poble. Com es diu?

MOH: A baix.

XAV: Al poble. No a l'escola, al poble.

MOH: Ah, al poble.

XAV: Can.. Te'n recordes?

MOH: Ah, sí.

XAV: Can Pelegrí. Que està a l'altra banda del poble i podeu anar...

MOH: Que és molt gran.

XAV: Molt gran i podeu anar quan vulgueu.

MOH: Hi ha ordinador aquí,

XAV: Hi ha ordinadors i tot.

MOH: Jo hi vaig.

XAV: I mira què fan aquí, Imad.

IMA: Hm Estan fent un drac.

XAV; Molt bé! Estan fent un drac.

MOH: I el Sant Jordi.

XAV: I el Sant Jordi, no?

Tot i que Xavier, manté una estructura dialogal, també hi són presents les preguntes que, com es pot veure, contribueixen a donar dinamisme a la conversa.



De vegades, les iniciacions de seqüències de diàleg per part de l'alumne es poden confondre amb sortides del tema o dificultats per mantenir l'atenció. Aleshores cal invocar la necessària intuïció del docent per a decidir si se segueix la iniciativa, se li dóna continuïtat o es reconduïx al tema inicial. En aquest punt també és important recordar la queixa genèrica de determinats docents que els seus alumnes són poc comunicatius i que se'ls ha d'extreure tota la informació amb pinces.

Així doncs, les característiques dels torns que es defineixen com a dialogals, es concreten de la següent manera:

- Busquen l'intercanvi d'informacions
- Són de natura simètrica en la gestió de la conversa.
- Permeten el debat i la negociació dels temes.
- Quan és l'adult qui inicia una seqüència de diàleg ho fa facilitant una informació, fent un comentari, al·ludint a algun aspecte anterior de la conversa, etc.
- Quan és l'infant que inicia la seqüència de diàleg ho fa comunicant algun aspecte que li crida l'atenció, afegint informació, explicant alguna anècdota, etc.
- Possibiliten en major grau la presència d'estratègies comunicatives i lingüístiques per part del docent i per part de l'alumne, amb el conseqüent benefici de cara a l'aprenentatge.

La proporció entre els torns que pretenen focalitzar l'atenció i els torns dialogals, és un indicatiu de l'estil del docent. Per això, com a resultat de l'assessorament es poden constatar canvis i veure com disminueixen els torns que impliquen focalització a mesura que s'obren pas els torns de diàleg. De cara a l'alumne, l'augment de torns de diàleg és, alhora, un indicador de l'augment en les competències de gestió de la conversa.

### **Torns d'estructura mixta: diàleg/focalització.**

Diversos torns de conversa, com a unitat de comunicació, poden contenir més d'un aspecte conversacional, com són els torns en què p. ex., el docent recull amb un comentari, valoració o explicació complementària la intervenció anterior de l'alumne i, acte seguit, per continuar amb el tema endegat, formula una pregunta que connecti amb el tema de què es parlava.

MAR: Per córrer.

ENT: Es corre i es pega a la pilota. Això de pegar a la pilota amb el peu, saps com es diu?

El tema de conversa era sobre com se juga a futbol. L'alumna aporta informacions en diversos enunciats sobre que es corre i es pega a la pilota. El torn de l'entrevistador recull aquests aspectes en la primera part de la seva intervenció i, tot seguit, continua amb el tema amb una nova pregunta.

### **Comprovació.**

De vegades el docent vol comprovar si l'alumne està convençut de la seva resposta i fa una pregunta que l'obliga a revisar i comprovar el que ha dit. És a dir, és una pregunta que no busca una informació nova, sinó que l'alumne ratifiqui o modifiqui la resposta que ha donat, ja que potser contestat de manera poc reflexiva o amb poc coneixement de causa. A l'exemple següent Xavier i Jouad estan parlant de les precaucions que cal tenir per a travessar un carrer i del funcionament del semàfor. En un dels supòsits sobre quan podem passar i quan no, es produeix aquest diàleg i, davant la resposta de l'alumne, el docent torna a fer una pregunta per ajudar-lo a reflexionar sobre allò que ha contestat.

XAV: Si passen en vermell, què faria el camió?

JOU: S'espera

XAV: S'espera?

### **Demanda d'aclariment.**

La majoria de preguntes que fa l'alumne tenen com a finalitat demanar aclariment sobre les instruccions o informacions que anteriorment li ha proporcionat el docent. La majoria d'aquestes intervencions solen ser del tipus: com, quan, aquesta, va aquí, això primer?, etc. En realitat equivalen a la fórmula: M'ho pots repetir? Aquesta fórmula no es troba en el seu repertori, ni tampoc tenen la suficient coneixença per a demanar aspectes concrets d'informació. Motiu pel qual, les demandes d'aclariment són, com s'ha indicat, de tipus inespecífic.

### **Regulació.**

Dintre de la gestió de la conversa hem inclòs la regulació com una variable més d'anàlisi, ja que es produeix quan, per diversos motius, la conversa s'allunya dels seus objectius, perd ritme o deriva cap a altres camins aliens a la seva finalitat. La regulació és utilitzada pel docent qui, en general, porta les regnes de la conversa i considera que, dintre de les seves funcions està la de regular els aspectes que considera necessaris per a reconduir o gestionar més eficaçment la conversa.

Solen ser aspectes sotmesos a regulació la postura, com estan asseguts, la posició de les mans, els sorolls que emeten, si miren cap a un altre lloc que els distregui, si toquen algun objecte que no pertany a l'entorn de l'activitat, si molesten un company, si parlen massa fort o massa fluix, si se'ls entén o no se'ls entén, si treuen burla, riuen de la seva manera de parlar, vestir, o altres coses, etc. És a dir, dintre de la regulació, el docent inclou diversos aspectes que tenen a veure amb el desenvolupament global de les competències comunicatives. D'aquesta manera, la regulació afecta:

- Aspectes d'atenció, respecte al torn de paraula, etc.
- Aspectes relacionats amb la competència lingüística.
- Comportament i postura general,
- Actituds valors i normes.

La regulació és, en sentit ample, una correcció a través de la qual el docent vol influir en determinats aspectes de la competència lingüística que considera millorables en l'alumne. Des d'aquest punt de vista, la regulació és també una eina educativa en mans del docent.

A l'inici de la conversa, la regulació pot tenir a veure amb el fet d'establir una mena de "regles del joc": direm una cosa cada un, no parlarem fins que ens toqui, etc. Després la regulació ha d'intervenir per a solucionar conflictes que s'hagin creat entre els interlocutors i reconduir la situació. I encara ha d'intervenir amb més eficàcia si es produeixen conductes o aspectes que ronden el menyspreu o la burla.

En alguns casos del present treball, el docent ha hagut d'emprar diversos torns de regulació, sobre tot en les primeres sessions, per a establir unes condicions mínimes en les que es pogués tenir una conversa. En efecte, quan en els primers moments d'una intervenció tots els alumnes volen intervenir simultàniament, no es pot produir cap intercanvi comunicatiu. Aprendre a participar en la conversa també vol dir aprendre quan és el moment de parlar i quan d'escoltar, quan i com entrar en conversa i quan i com cedir la paraula. Aspectes que ens porten directament a les habilitats pragmàtiques, al seu coneixement i a la reflexió sobre el seu ús.

Ja sabem que en una conversa de natura simètrica, els interlocutors autorregulen la seva participació, resolen els conflictes i es posen d'acord sobre l'ús de la paraula. L'autoregulació no és un punt de partida sinó una fita evolutiva que ve precedida de períodes d'aprenentatge en què els adults regulen el comportament dels infants. Pel que fa a la participació en els intercanvis comunicatius, l'objectiu de l'aprenentatge també es podria descriure en termes que els alumnes aprenguin a regular la seva participació en la conversa. És a dir, s'atorregulin.

Encara que pugui cridar l'atenció, a les converses en petit grup d'alumnes de secundària el docent ha d'emprar, amb diferència, molts més torns de regulació que en els alumnes de primària. En concret, cal regular el respecte de torn de paraula i el respecte als diferents interlocutors. No es pot perdre de vista el període de desenvolupament que viuen els alumnes a l'etapa de secundària, en el que s'han de redefinir i contextualitzar aprenentatges com demanar la paraula, escoltar l'interlocutor, esperar que acabi la seva intervenció, etc., que en la majoria de casos estaven assolits o, com a mínim treballats en l'etapa d'educació primària. El treball és lent, però en la mesura que es van interioritzant unes normes de funcionament, deixa de ser necessari regular determinats aspectes de la conducta.

De la mateixa manera, a mesura que els participants guanyen en competència en la gestió de la conversa, s'obre pas l'autoregulació entre els participants i deixa de ser necessària la regulació per part del docent.

S'exposen alguns exemples regulació recollits a les transcripcions del present treball:

- A veure, direm un cada un, començant per en Jouad. Primer el Jouad, després el Mohamed i després l'Imad.
- No riguis que tu també ho feies ben malament.
- A veure, si no escoltes te n'hauràs d'anar a la teva classe.
- Seu bé, No et sento, una mica més fort.
- El llibre aquí al mig que ho posaré més a propet que ho puguem veure tots.
- És un groc i la Cristina ha demanat quadrats.

## Entorn, metodologia i temporització

El present treball es realitza amb el format d'un estudi descriptiu que té com a finalitat principal de deixar constància de les condicions d'ensenyament aprenentatge de la llengua per part dels alumnes immigrants.

Aquesta finalitat global es concreta en l'estudi de les interaccions verbals entre els docents els alumnes, l'anàlisi de les estratègies que uns i altres utilitzen amb l'objectiu d'ensenyar i aprendre, l'assessorament de les estratègies i circumstàncies que més poden afavorir els objectius plantejats, la descripció de l'entorn educatiu en què es troben alumnes i docents, l'anàlisi del procés d'aprenentatge i, per últim, l'elaboració de conclusions que puguin contribuir a l'assessorament de situacions educatives similars, que cada vegada són més freqüents.

### Escoles i alumnes.

Una de les primeres decisions, ja apuntada en el projecte, és l'elecció de la mostra: els centres, els docents i els alumnes que han de ser objecte d'aquest treball i, per tant, d'estudi, observació i seguiment.

A partir de l'equip d'Educació Compensatòria ens posem en contacte amb centres de la comarca que estan en una zona que des de fa anys són receptors d'alumnes immigrants i, per tant, tenen un nombre considerable i, alhora, tradició en l'escolarització d'aquest alumnat.

Tenint en compte els criteris esmentats, la disponibilitat ve condicionada, en gran manera, per les circumstàncies materials de realització del treball, com p. ex., la distància, les possibilitats del centre que determinen que un curs concret es pugui dur a terme un projecte o sigui millor ajornar-lo per a una altra ocasió, com p. ex., canvis en l'equip directiu, reestructuració interna, realització o no de plans estratègics en el centre, canvis de professionals que duen a terme tasques específiques, etc., etc.

Analitzant totes aquestes variables, a partir dels suggeriments de l'Equip de Compensatòria de la zona, es proposa el projecte de treball a dos centres de La Llagosta que, en principi, es considera que responen als criteris esmentats, per presència d'alumnat immigrant, tradició en acollir-los i actitud oberta en pro de la integració de tots els alumnes del centre, sigui quina sigui la seva procedència. Cal agrair la disponibilitat dels centres de primària i de secundària, així com l'actitud de bona acollida que van dispensar a aquest projecte i la seva actitud per a facilitar les tasques que calgués fer, des del primer moment.

El projecte es va presentar als centres per dos anys consecutius per tant, dos anys consecutius es va demanar el seu acord de realitzar als centres el present programa de treball. La primera vegada, que no es va concedir la llicència i una segona vegada que fou la definitiva. Entre la primera presentació del projecte i la segona, va haver un canvi d'equip directiu en el centre de primària. No obstant, l'acollida per part d'aquest nou equip directiu va ser tan positiva com la del primer.

El treball s'ha centrat en la seva major part en aquests dos centres, un de primària i un de secundària de la població de La Llagosta, encara que també s'han fet observacions i seguiment d'un cas en un altre centre de Sta. Eulàlia de Ronçana i observacions puntuals en altres centres de Granollers i La Garriga.

Pel que fa als alumnes dels que s'ha fet l'estudi, s'ha pensat en una mostra reduïda, preferint realitzar un seguiment intensiu de les diferents variables que incideixen en l'aprenentatge de la llengua, si és possible, dia a dia, més que grans mostres d'alumnes i centres, que no haurien permès un seguiment proper.

Per a les possibles discussions sobre la magnitud de les mostres, les possibilitats de generalització, versus la conveniència d'aprofundir en el coneixement, convé treure a mà la següent cita:

*“Si una selección grande y variada de casos puede ayudar a este tipo de generalizaciones informales, también será de ayuda comprender en profundidad un solo caso. Reichardt y Cook (en Larsen-Freeman 23).”*

Per això, i d'acord amb els anteriors treballs nostres i del nostre grup investigador del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, hem continuat optant per una mostra que permetés el seguiment acurat del procés d'ensenyament aprenentatge, les característiques de l'entorn educatiu i els canvis que es donen en el procés interactiu entre docents i alumnes.

Així doncs, la mostra es compon d'un alumne d'educació infantil, tres alumnes de primària, un de cada cicle i un alumne de secundària. Tots aquests alumnes porten, com a màxim un curs a Catalunya i per tant, es van incorporar el curs anterior a l'escola. L'alumna d'educació infantil, de l'aula de tres anys, com és obvi, no havia estat escolaritzada anteriorment. L'alumne de cicle mitjà acaba d'arribar al centre i a Catalunya just quan comença el curs i l'alumna de cicle superior, procedeix d'Ucraïna i també s'acaba d'incorporar al centre. Aquesta darrera alumna s'escolaritza en un centre de Sta. Eulàlia de Ronçana. L'agafem dintre de la mostra, encara que s'ha de sortir de l'àmbit de La Llagosta, donat que en aquests centres els alumnes immigrants de cicle superior ja portaven molt més temps escolaritzats.

El seguiment que es fa, acordat amb els diferents centres i docents tutors o mestres de suport, que els tenen a les seves aules és força proper i es basa en la presència i observació de diferents sessions de treball, de vegades a la classe ordinària i d'altres a l'aula suport, encara que per als enregistraments s'ha triat la situació de suport, que és on s'ha pogut recollir una mostra del llenguatge dels alumnes en interacció amb els seus docents. Algunes mostres de llenguatge s'han pres en conversa entre l'alumne i l'entrevistador. En el cas p. ex., de l'alumna d'educació infantil no tenia cap situació de suport, per la pròpia organització de recursos del centre. En el cas de secundària el suport el rebien en grup petit i, encara que hi ha alguna sessió de grup enregistrada, la possibilitat de gravar la conversa amb l'alumne era a partir de l'entrevistador.

Encara que s'han fet nombroses observacions, enregistraments i transcripcions, per a l'anàlisi s'han triat tres situacions, una per cada trimestre i alumne, que resumeixen la trajectòria que han seguit els alumnes i els docents al llarg de tot el curs.

La mostra d'alumnes i escoles sobre la que s'ha fet el seguiment queda resumida en el següent quadre:

		1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
Ed Infantil		SAM P-3 Centre: JM	SAM P-3 Centre: JM	SAM P-3 Centre: JM
Ed. Primària	C.I	HIC Centre: JM	HIC Centre: JM	HIC Centre: JM
	C.M	JOU Centre: JM	JOU Centre: JM	JOU Centre: JM
	C.S	MAR. Centre: R.	MAR. Centre: R.	MAR Centre: R..
Ed. Secundària		NOU IES: M	NOU, IES: M	NOU, IES: M

Un altre aspecte que cal explicar, pel que fa a la possibilitat d'enregistrar les sessions, ha estat la dificultat d'utilitzar el vídeo de manera generalitzada. Hauria estat preferible pel que dona de major informació sobre el context i respostes no verbals que haurien deixat constància. No obstant, hem comptat amb l'oposició de determinats docents a ser enregistrats, per motius personals. D'altres vegades, en els alumnes de secundària, han estat ells que no s'han oposat a ser enregistrats en vídeo. Aleshores, moltes sessions s'han enregistrat en àudio, amb la conseqüent pèrdua d'informació sobre el context i la dificultat afegida de cara a la transcripció de no tenir les expressions gestuals ni moviment de llavis, que a vegades ajuda a desxifrar algunes de les seves expressions.

### **Entorn físic i social dels centres.**

En aquest punt, es considera necessari deixar constància d'alguns aspectes de l'entorn físic i social dels centres que acullen aquests alumnes, que poden tenir una influència general en l'ensenyament aprenentatge.

#### **Centre A. Alumna d'Educació Infantil:**

El centre A és d'educació primària i disposa de dos edificis, un per l'educació infantil i un altre per la primària. El centre d'infantil consta d'un aulari amb aules espaioses, ben il·luminades i l'espai interior de la classe ben distribuït. L'aula té un accés al pati independent, de manera que poden organitzar-se l'horari de les sortides, segons les activitats que hagin de fer dins i fora de la classe.

En un racó de l'aula tenen dibuixada una el·lipse al voltant de la qual s'asseuen per fer activitat de conversa o explicar contes. També tenen altres espais per a jocs, biblioteca, lavabos etc.

A l'aula hi ha 16 alumnes de 3 anys i l'ambient general és d'organització i, alhora, d'espontaneïtat. A tall d'exemple, mentre van entrant la mestra els diu que es col·loquin a la rotllana. Mentre s'esperen, parlen tranquil·lament. Una nena s'aixeca la bata i ensenya a la seva companya el dibuix que porta a la samarreta, la companya l'ensenya una floreta que porta brodada al mitjó. Tots els nens i nenes parlen espontàniament sobre alguna cosa que porten i la volen ensenyar als companys. Estem al primer trimestre i un alumne s'explica en català per ensenyar al company les sabatilles que porta, la companya li diu en castellà que les seves són més maques. A algun altre li crida l'atenció les coetes que porta la seva companya àrab i quan li assenyala aquesta diu alguna cosa així com: xxx *mama*.

Mentrestant, la mestra rep els nens i les nenes que van entrant a la classe, els saluda, canvien algunes informacions amb la mare i treballa amb ells on han de deixar la bata, la cartera, què han portat de casa, etc. Un cop saludats els nens i les nenes hi van a la rotllana i esperen l'inici de l'activitat.

La conversa en grup té com a objectiu que els nens i nenes parlin d'allò que els ha interessat més durant el cap de setmana i de l'organització de l'activitat següent que faran a la classe. La mestra dirigeix el tràfic de la conversa que té lloc a partir d'unes estructures de frase senzilla i que aprofita totes les expressions dels seus alumnes per a retornar feedback educatiu a partir del que comuniquen en els seus torns de paraula.

Quan s'ha acabat l'activitat de conversa, els alumnes van a les seves taules i canten una cançó que marca el canvi d'activitat. A continuació, passen llista utilitzant la rutina d'agafar la foto dels diferents nens i nenes i dir el nom. Aleshores el nen que han dit el nom, contesta: *sóc aquí*. En cas que no hi sigui, es constata que no hi és. La foto dels que hi són es col·loca a la zona d'escola i la dels que no hi són a la zona de casa. La feina de paper i llapis que treballen a continuació no és menys rutinària. Van veient a través de diversos exemples si en aquell determinat espai hi ha un, dos o tres objectes. Activitat que es basa en una mateixa estructura lingüística que es va repetint i repetint moltes vegades i molts dies, variant el motiu amb les quantitats, colors, posicions espacials, etc.

A continuació, a mesura que van acabant les seves feines, van al racó de jocs, a la cuineta, als cotxes, etc. i tranquil·lament, juguen, xerren, cooperen en un joc, es discuteixen en un altre, etc.

Amb tota aquesta descripció, el que s'ha volgut constatar és que tipus d'entorn físic i lingüístic ofereix un llenguatge adaptat al seu nivell d'aprenentatge, proporciona als alumnes nombroses ocasions d'usar el llenguatge de manera funcional i a la mestra, d'incidir amb estratègies educatives.

L'edifici de primària és d'estructura prefabricada i té els espais corresponents a les aules i altres serveis: direcció, biblioteca, àudio-visuals i usos múltiples. La població escolar de l'escola és majoritàriament immigrant. La majoria de la població ve a viure a La Llagosta amb els moviments migratoris dels anys 60 i 70, procedents del sud d'Espanya. La segona incorporació d'habitants al poble i d'alumnes a l'escola té lloc aquests anys i és procedent del nord d'Àfrica. És a dir, es tracta d'una població i d'un alumnat que, de diferents llocs d'origen i en diferents èpoques d'aquests darrers anys, majoritàriament provenen de la immigració.

La composició de l'alumnat del centre i l'ús de la llengua fa que, de tant en tant, surti a la palestra el tema de la llengua en la que cal adreçar-se als alumnes, si cal parlar en català encara que contestin en castellà, etc. Aquests temes, en alguns moments havien perdut actualitat, però ara, a partir de la realitat dels centres en més d'un lloc es tornen a plantejar. També es dona la circumstància que un bon nombre de professors són castellano parlants i tenen més facilitat per a expressar-se en aquesta llengua.

En les interaccions amb els alumnes, s'observen canvis de llengua en els dos sentits. Converses que s'inicien en català, que l'alumne contesta en castellà per dues o tres vegades seguides i, alumne i mestre acaben parlant en castellà. D'altres vegades durant la conversa no es produeix cap canvi entre una llengua i l'altra. Així observem com el professor manté la llengua catalana al llarg de tot l'intercanvi comunicatiu i l'alumne la llengua castellana durant tota la conversa. No obstant, en la majoria d'ocasions la constància del professor en l'ús del català promou que l'alumne canviï de llengua. Per a un bon nombre d'alumnes, l'únic contacte que tenen amb el català és

amb els seus docents i a les classes. En el cas dels centres de secundària, aquesta expressió s'hauria de matisar encara més i dir que l'únic contacte que tenen amb el català és en algunes classes. Hi ha més d'un professor que, per les seves circumstàncies o per les seves conviccions personals usa el castellà com a llengua vehicular en les seves assignatures i en les seves relacions amb l'alumnat.

Pel que fa a la distribució de suports, l'escola compta amb una mestra d'EE i unes hores de suport que les fa el director, que comparteix el seu horari entre les tasques de direcció i de suport. Per a les activitats de suport es compta amb l'espai d'una aula sencera que, ara es dedica a treball en petits grups i que està distribuïda en diversos racons d'activitat. L'organització concreta d'aquests espais de suport ja està explicada a la introducció dels alumnes que són objecte d'estudi detallat. Aquí es descriuran les condicions dels alumnes de cicle inicial i cicle mitjà a les aules ordinàries.

### **Alumne de Cicle Inicial**

Hicham, l'alumne de cicle inicial es troba en una aula de 20 alumnes. Si en una aula solen haver-hi 2 o 3 alumnes entremaliats, en aquesta hi ha 6 alumnes que tenen el seu pes específic pel que fa als problemes de comportament. Amb això es vol descriure les particulars condicions d'aquesta aula, en què està escolaritzat l'alumne en qüestió. Aleshores, a principi de curs, quan es demana a la mestra per entrar i fer l'observació inicial, ens trobem amb una professional que, utilitzant tots els recursos pedagògics que té a mà, intenta explicar el contingut previst per a l'ocasió, però que veu com Hicham, a meitat de la classe es posa l'abric i diu: jo me'n vaig. La mestra ha d'anar darrera d'ell i recol·locar-lo al seu lloc. Un altre s'aixeca per arreglar comptes amb un company assegut tres files més en darrera per alguna cosa que ha passat al pati. A un racó de l'aula hi ha una mestra que fa suport de lectura a un alumne que té unes dificultats específiques, amb el consegüent soroll de fons que això genera, etc.

A partir d'aquesta, que pretenia ser una observació sobre les interaccions verbals amb Hicham en la situació de classe ordinària, s'acaba fent un suggeriment per a ajudar al control de la classe. Aquesta orientació es concreta en una pauta d'observació general per a tota la classe, que inclou uns comportaments mínims que s'han d'exigir i el reforçador que cal donar als alumnes que segueixen les instruccions donades. Setmanes més tard l'ambient general és de major ordre i control. A la mestra l'ha ajudat la pauta que se li va suggerir, però sobre tot, la paciència, la constància i la seva professionalitat són les que han aconseguit el canvi. Canvi que permet unes condicions mínimes exigibles de treball. Així doncs, en successives observacions em comenta que, en general, l'ambient està més controlat i es pot treballar de manera adequada, però en aquella sessió que s'ha fet l'observació, la presència d'un estrany ha destorbat l'atenció dels alumnes.

### **Alumne de Cicle Mitjà.**

Jouad és nou a l'escola. S'acaba d'incorporar a 4t de primària a una aula amb 18 companys. Parla àrab i una mica de francès. A partir d'una avaluació inicial per veure els seus coneixements previs, es dedueix quin tipus de feines pot anar fent a la classe mentre es va adaptant i coneixent la llengua. El centre disposa d'un pla d'acollida que especifica les actuacions que ha de fer cada professional per a atendre els alumnes immigrants des del començament de l'escolarització al centre. El professional de Compensatòria es presenta uns dies després de la seva arribada al centre i orienta els professors de l'escola sobre els primers passos a seguir i facilita materials per a facilitar les primeres adquisicions de la llengua.

Els primers intents comunicatius es fa a base de missatges senzills acompanyats de la gesticulació complementària que expliquen quina és la seva classe, la seva taula, les activitats que s'han de començar a fer, etc.



A les activitats de classe, durant els primers dies, Jouad mira amb uns ulls que intenten descobrir-ho tot amb la mirada i posant una cara que expressa si entén o no entén què ha de fer o què s'ha explicat i es deixa guiar de la intuïció.

Quan es dóna una instrucció general, intenta entendre de què va el que fan els altres. Així p. ex., dels dos fulls que els donen, se n'adona que el full que llegeixen els altres, té un dibuix. Això li dóna la pista sobre el full que ha d'agafar. Mira per on van llegint els companys, s'hi fixa que potser van seguint la lectura amb el dit. Ell també segueix amb el dit. A l'hora d'assenyalar-li per on es llegeix, què ha de copiar o escriure, se li donen indicacions sobre el paper que volen dir: fes això, fins aquí, en aquesta direcció, aquesta línia, etc.

De tant en tant, se li proposa una fitxa de sanefes en comptes de la comprensió lectora, ja que es pensa que en els primers moments no la podrà seguir. La mestra tutora comenta que és capaç de reproduir paraules sobre un text en què hi ha dibuix i grafia. Ell les reproduceix, les copia i les llegeix de manera mecànica. Al pati de seguida juga i es relaciona amb els companys. Li agrada el futbol i això li dóna peu a que el convidin a jugar.

Quan a penes ha passat un mes, la mestra, comenta que en Jouad sembla que se'n va enterant de les coses. Tot i això, el dia anterior, s'havia barallat amb altres nens al pati. Els havia insultat. Comenta, com és de curiós que no tingui a penes vocabulari i al pati pugui dir als nens: *tu p. madre, cabrón*, etc. Potser, els altres l'ensenyen, a la manera de broma de mal gust, quines són les paraules que li causaran problemes.

L'activitat que es fa aquell dia és una feina individual de matemàtiques. Cada alumne treballa uns exercicis específics, segons el seu nivell. Quan van acabant els exercicis, venen a la mestra que els corregeixi o els doni una feina nova.

L'ambient de la classe conjuga bé el binomi de distensió i treball. Hi ha un nivell baix de soroll ambiental que permet la concentració i la feina personalitzada. Trini, de manera selectiva, atén les iniciatives d'alguns alumnes que li criden l'atenció o que li volen comentar alguna anècdota, d'altres vegades els talla, recordant què han de fer o com han d'actuar o en quins assumptes s'han de ficar. Participa en l'anècdota de l'alumne que li cau una dent i parlen sobre el "ratoncito Pérez", etc. En relació a en Jouad, fa explicació personalitzada de les tasques que ha de fer, assenyalant sobre el full de la fitxa, fins a on ha de treballar, mirant d'explicar-li en què han de consistir les operacions que cal fer, si hi ha un enunciat d'un problema, com o quines operacions cal fer, etc. Un exercici que proposa la fitxa és la descomposició del nº 8 en dos sumands d'aquesta manera:

4	3	7	1	6	8	2

Jouad havia d'escriure el nombre que complementat al que té a la primera columna ha de donar 8. Trini s'esforça a explicar que entre aquest nº i el que falta han de sumar 8. Jouad, en un primer intent, suma 8 al nº que hi ha a la primera columna. Quan hi va a

ensenyar la feina acabada, li fa una demostració amb els dos primers exemples. Jouad afirma amb el cap. Se'n va al seu lloc i realitza la feina correctament. Entre les explicacions, la mestra il·lustrava les operacions amb unitats tangibles com llapis, gomes, o trossos de guix per a demostrar l'equivalència que si aquí tens 4, a l'altre costat has de tenir..., etc., per a que entre tots dos facin 8 unitats. També feia gests amb les mans per augmentar el senyal de sumar, agrupar, etc., com si estès reunint objectes en una pila.

A partir del mes i mig, Jouad es mostra més actiu, la qual cosa es manifesta en petits canvis que es poden observar i, de vegades els professors que es relacionen amb ell comenten:

- Repeteix (imita paraules) segons demanda, cosa que abans no feia. Riu i li agrada sentir-se dient paraules en català. Es troba curiós sentir la seva veu pronunciar paraules en un altre idioma.
- Es troba més desinhibit, xerra i juga amb els companys, comença a fer petites trapelleries i s'engresca jugant amb l'Imad.
- Xerra en àrab per preguntar als companys què expliquem o què diem. Abans no preguntava res, intentava entendre el que se li deia o es quedava sense, però no deia paraula.
- Utilitza els companys per respondre les preguntes del Xavier. Quan se li fa una pregunta, ell respon al seu company i li diu: digues-li, digues-li, en àrab.
- En una ocasió demana profe, profe, per explicar-li una cosa. Aquesta demanda és la primera vegada que la fa en petit grup. En tot el temps anterior no havia fet cap demanda verbal o no verbal.

Una altra mostra dels canvis que es van produint s'observa quan se'l va a buscar a la classe per anar a la sessió de suport. Aquest, aquest es troba fent una feina a la seva taula. Acaba d'esborrar el que feia, li torna la goma a l'Estefi i li diu: *Estefi, goma*. Aquesta ho troba sorprenent i li comunica a Xavier, mira el que ha dit: *Estefi, goma* i li fa el comentari, el Jouad ja parla!.

Mentre anem a l'aula de reforç pujant les escales, se li pregunta: ara què fem? Ell es dirigeix al M. Makhdar i li pregunta en àrab què li he dit?. Jo li dic, pujar escales i ell repeteix: escales.

La mestra d'aula comenta que cada dia entén més coses i que comença a dir algunes cosetes i fer petites demandes tipus: *Senyo, lavavo?* Ha après els noms d'alguns nens i nenes i de tant en tant els crida. Aquests també fan constar a la mestra que en Jouad ja parla, perquè els diu alguna paraula aïllada.

A l'aula ordinària, les ajudes específiques se solen donar en moments de feines individuals que proporcionen l'ocasió de dedicar moments per a personalitzar les ajudes. En general, quan la majoria de nens i nenes ja estan engrescats en la seva feina, la Trini s'acosta a la taula d'en Jouad i li dona les instruccions: encercla pissarra (fa el gest d'encerclar resseguint amb el dit una rodona imaginària al voltant de la taula. A continuació en Jouad ho fa amb el llapis. D'aquesta manera es dona la consigna per entesa. Aleshores, li assenyala els diferents dibuixos de la fitxa i li diu: ara encercla aquestes paraules una per una i copies el text al costat del dibuix. Trini torna a la seva taula per atendre els altres alumnes fent-los preguntes de comprensió lectora sobre el text que ha treballat cadascú. Les preguntes són força pertinents i adequades a una comprensió del significat més que als aspectes formals del text. Els nens se'ls veu interessat en l'activitat i motivats per descobrir el sentit del text que llegeixen.

També hi ha moments que Jouad vol fer la seva i escapolar-se de les tasques que se li encarreguen, sobre tot quan les tasques de la resta de companys li semblen més atractives que les que ha de fer ell. A la classe, alguns alumnes han fet avions de paper, relacionats amb una activitat d'una altra classe. Això crida molt l'atenció de'n Jouad que no hi ha manera que se centri en el que li han dit que faci. Aleshores s'aixeca i va cap a la paperera a buscar material per construir-se un avió. La Trini li pregunta: Jouad: on vas?. Jouad no contesta. Jouad, on vas? torna a preguntar la Trini. Jouad es fa el sord. D'aquesta manera, la tercera pregunta tampoc té l'èxit que s'esperava. Aleshores Jouad agafa un full de diari de la paperera i torna cap al seu lloc. La Trini el comenta que no ha acabat el seu treball i que no pot fer l'avió. L'estona de classe s'acaba i la feina encara està per fer. Així que els avisos ara són en el sentit que si no acaba no podrà marxar a casa.

### **Centre B, Alumna de Cicle Superior**

Per a l'observació de l'alumna de cicle superior hem d'anar a una altra escola de la comarca, ja que en aquell centre els alumnes de cicle superior porten escolaritzats més de dos anys.

No es poden fer observacions a l'aula ordinària. Després d'unes converses inicials que semblava que no hi hauria problema, a l'hora de la veritat la professora prefereix mantenir el seu espai allunyat de la presència d'observadors, la qual cosa respectem.

Aquest centre no té tanta experiència en escolarització d'alumnes immigrants com l'anterior, però també tenen idees força clares al respecte i disposen d'una bona planificació per a les tasques que han de realitzar i com s'han d'organitzar internament. Quan arriba l'alumna, el curs ja està començat i cal decidir amb una certa urgència el curs que s'ubicarà, els suports que se li donaran, etc.

D'entrada, es produeix l'enrenou que causa haver de repensar l'atenció que se li donarà a l'alumna, un cop ja estan totes les activitats en marxa i els interrogants al voltant de quin tipus d'alumna arribarà. No obstant, l'alumna mateixa s'encarrega d'esvaïr tots aquests interrogants a partir de la prova d'avaluació.

Crida l'atenció que tot i no comprendre el català, fa una lectura mecànica correcta i també sorprèn com escriu al dictat. Fa una anàlisi fonètica dels enunciats se li dicten i a partir d'aquí escriu amb força correcció incorporant alguns caràcters ciríl·lics dins el nostre alfabet, com p. ex., la k i la nh que l'utilitza per escriure la ny, i la ñ castellana. També sorprèn gratament, que dedueix el significat de determinades paraules que ha d'associar. Així p. ex., un cop ha vist llegit la paraula futbol, quan es troba futbolista dóna a entendre que va amb aquesta, perquè comença igual. Tots aquests detalls fan entendre que es tracta d'una alumna Intel·ligent i això esvaeix les possibles pors sobre la integració de l'alumna a l'escola.

La cap d'estudis del centre explica les actuacions que han decidit en relació a l'escolarització d'aquesta alumna. D'entrada, està ubicada en el curs que per edat li correspon. Havien pensat posar-la un curs per sota per la qüestió de l'idioma. Opten pel curs en què es troba perquè els cursos anteriors estan molt plens i pensen que aquí guanyarà en atenció per part del tutor.

### **Centre C. Secundària.**

Tot i que s'analitza un cas en profunditat, les observacions i transcripcions dutes a terme han estat força nombroses. S'extreuen les transcripcions d'aquest alumne com a representatiu del procés d'aprenentatge que se segueix al centre. Les circumstàncies d'atenció en petit grup es troben descrites a la introducció a l'anàlisi de cas.

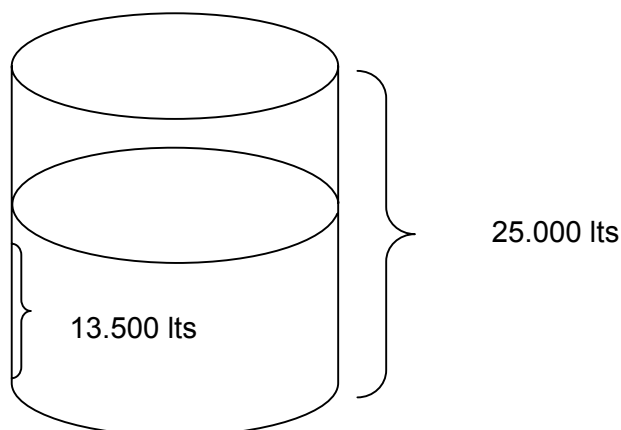
Pel que fa a la situació de grup classe, aquest alumne forma part d'un grupet de 4 alumnes magribins a primer. El centre, després de discutir la ubicació en els grups de primer, ha optat per posar-los en el mateix curs, que a més inclou altres alumnes que tenen un procés d'aprenentatge més lent.

L'organització de suports és força completa. A més d'estar en un grup classe menys nombrós que, en teoria, ha d'ajustar-se més al nivell d'aprenentatge dels alumnes, tenen una mestra de suport i una auxiliar de conversa. La majoria d'alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge per un o altre motiu, disposen d'activitats de suport per part de les hores d'atenció a la diversitat dels professors.

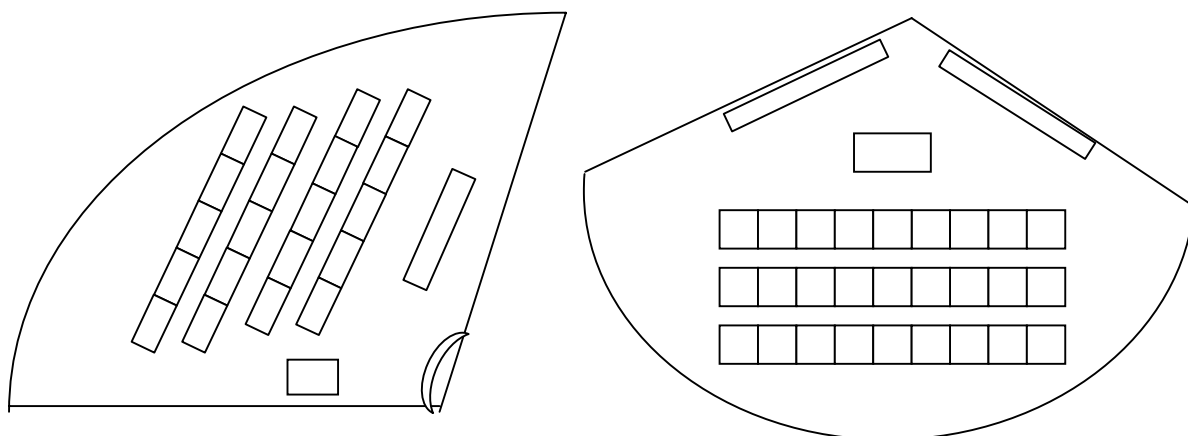
A continuació, s'exposen algunes de les característiques, que cadascuna d'aquestes per separat, no defineixen l'esperit del centre, però que totes elles en el seu conjunt, ens parlen d'aspectes del funcionament, organització, clima, context, etc.

- L'organització de suports i recursos de l'escola és una mena d'obra d'enginyeria, que té en compte totes les hores d'atenció a la diversitat dels professors, ubicació física, alumnes que necessiten algun reforç, etc. Quan s'ha de buscar quina activitat ha de fer tal o qual alumne o tal o qual professor, no hi ha més que anar al dossier d'horaris per trobar la ubicació de les persones i activitats desitjades. Per a mostra un botó: un alumne subsidiari d'un centre d'EE, que per diverses causes no ha pogut accedir a aquest tipus de centre, però que tampoc és viable l'estada d'aquest alumne en un grup classe, té l'horari completament organitzat en base a hores de suport de diferents professors i professores. Uns professors valoren que això és un luxe. Uns altres, que és una disbauxa de docents que ha de veure l'alumne.
- Tot això fa referència a aspectes de distribució horària. La distribució d'espais, ja és una altra cosa. Cal aprofitar tots els racons de l'escola i això provoca que els espais dedicats als departaments estiguin hiper ocupats. El tràfic d'alumnes i docents és tal, que el propi cap d'estudis arriba a definir algunes d'aquestes situacions com a: *"això és el metro en hora punta."*
- Potser, per això costa tant encabir una nova iniciativa o coordinar una experiència no planificada amb anterioritat. Un altre botó de mostra: quan després de les primeres observacions inicials s'intenta coordinar amb el conjunt de professors que atenen el grupet d'alumnes magribins de primer, costa més de dos mesos trobar dia i hora per a aquesta activitat.
- L'atenció a les necessitats dels alumnes immigrants està més resolta a nivell d'organització de recursos i suports que de coordinació de continguts i estratègies educatives. L'actitud d'acollida, adaptació de consignes, preparació de materials complementaris dins l'aula ordinària, etc., depenen, en gran manera, de la professionalitat individual.
- Al pati, fora de lleugeres excepcions, els alumnes magribins solen formar grupets de nois o noies, sense barrejar-se gaire amb els alumnes autòctons.
- Quan es dona atenció especial en forma d'alguna explicació complementària a algun alumne magribí, els altres expressen malestar com reclamant que això els fa perdre el temps. Alguns professors o professores decideixen no fer cas d'aquestes insinuacions i altres eviten donar aquestes explicacions.
- El contacte amb la llengua catalana es redueix a l'activitat docent en algunes classes. Els alumnes veuen la televisió en castellà o en àrab, a través d'antena parabòlica, a casa parlen castellà o àrab. Igualment al pati de l'escola que entre ells parlen àrab i quan han de parlar amb alguna persona autòctona, en castellà. La majoria de les classes les fan en català, encara que determinats professors les fan en castellà per convicció pròpia.

- En les converses que sorgeixen entre docent i alumne per algun motiu aliè als continguts d'aprenentatge, com presentar alguna queixa, preguntar algun fet, etc., els alumnes solen adreçar-se en castellà. Si el docent es manté constant en l'ús del català, o si és convidat expressament a canviar de llengua, solen canviar. Tot i això, de vegades és el docent qui canvia al castellà.
- En aquestes converses, que es podrien entendre com a informals, els docents no solen fer correccions educatives en relació a la parla dels alumnes. Les estratègies educatives se solen emprar a les situacions de classe ordinària i, encara més, a les situacions de suport en petit grup.
- De manera aïllada, es produeixen algunes al·lusions inapropiades que, de seguida són tractades amb els alumnes que les produeixen o a nivell de tutoria, si és el cas.
- La majoria de professors improvisen estratègies quan intueixen que hi ha alumnes que no l'entenen, com tornar a llegir, fer un dibuix a la pissarra o augmentar la quantitat d'elements paralingüístics.
- Al costat d'alguns professors o professores que els costa adaptar materials o explicacions, uns altres proporcionen tota classe d'explicacions complementàries a l'alumne que ha arribat recentment i no se n'entera gaire de l'enunciat dels problemes. Vegem un exemple. Nikita ha arribat fa just un mes. No entén l'enunciat d'un problema de matemàtiques i la professora li fa a la pissarra la següent representació per ajudar-lo a entendre que ha de calcular la part del recipient que queda buida de líquid.



- L'estructura física de les aules és força peculiar, com indica el següent esquema que es reproduïx a continuació. Es tracta d'un edifici d'estructura circular amb tres aules per planta. Aleshores, cada aula té la forma d'un segment de més o menys 180 graus i s'ha de pujar per unes escales circulars que van pel centre de la planta. Sobre la funcionalitat de les mateixes, hi ha opinions de tots els gustos. No obstant, l'opinió més freqüent és la que es queixa dels inconvenients que tal estructura produeix.



## **L'assessorament.**

Un cop s'han tingut les anàlisis de les primeres transcripcions, s'han tramés als professors i professores implicats en l'atenció a l'alumnat procés de seguiment i observació, les conclusions que deriven d'aquestes i les orientacions i objectius que calia plantejar en les etapes següents. Aquest tipus d'assessorament s'ha fet en grup, convocant en cada cas, el col·lectiu de docents que intervenen en un determinat alumne, amb la lògica finalitat que tothom pugui participar, des del seu àmbit d'actuació, de les mateixes estratègies.

La receptivitat a aquestes trobades ha estat diversa i per tant, l'eficàcia també. En algun cas, mantenint els canals de comunicació interns al centre, s'exposen els primers resultats començant per la professora coordinadora de cicle. Aquesta, els troba interessants i pensa que les estratègies que es proposen han de ser conegudes i treballades pels mestres de suport de llengua que són els que tenen una major incidència. Les professores de suport ja hi estan d'acord amb les estratègies interactives que se'ls proposa, les veuen positives, reconeixen que en part ja les posen en pràctica i que el recull d'estratègies i exemplificacions que se'ls entrega, les pot ajudar a fer-se més conscients i aplicar-les de manera més sistemàtica.

En principi, es fan seves les estratègies i, exposen l'opinió que no aniria malament fer partícips d'aquelles orientacions a tots els professors del cicle, ja que en una classe o altra, també tenen aquests alumnes i es podrien beneficiar d'una major implicació en l'ús de les estratègies verbals. Coincidint plenament amb aquesta opinió, es demana a la professora coordinadora assistir a una reunió ordinària de cicle i disposar d'una petita estona per a fer partícips al conjunt de professors dels resultats de la primera observació i de les estratègies suggerides.

Després de la insistència en tenir aquest espai, mirant l'agenda resulta que per a la reunió de la pròxima setmana ja hi ha molts punts a l'ordre del dia. La següent hi ha junta d'avaluació i serà impossible entrar cap altre tema. Aleshores d'aquí a tres setmanes hi haurà l'oportunitat d'adreçar-los unes paraules. També cal comptar amb els imprevists: una sortida fora de l'institut que mobilitza diversos professors, fet que ajorna la reunió una setmana més. D'aquesta manera, l'assessorament en grup que es proposa tornant de les vacances de Nadal, té lloc cap a finals de febrer.

El dia de la trobada, se'ls porta un recull d'estratègies en una mena de fulletó de 6 planes, mida de llibret-quartilla per a fer-lo més atractiu. La presentació al grup de professors és que aquest senyor de l'EAP està fent una investigació sobre com aprenen la llengua els nens marroquins de primer i ens vol dir unes breus paraules. Així doncs, posa aquest tema en el primer ordre del dia per acabar-lo aviat i, passar de seguida, als altres punts.

Amb aquesta calorosa presentació, 7 dels 9 assistents escolten el mini discurs amb el paper que se'ls dona a sobre la taula sense ni tant sols obrir-lo i dues professores connecten mínimament amb el tema que se'ls comunica. Passats 5 minuts se'ls agraeix l'atenció prestada i la reunió segueix el seu rumb.

Aleshores, es pensa canviar d'estratègia. Per què no convocar de manera voluntària els professors que tenen contacte amb aquests alumnes i que, alhora, estan sensibilitzats pel tema?. Fem un recompte amb un dels professors del departament d'orientació i arribem a proposar que es podrien proposar, com una mena de grup de seguiment, amb 5 professors que complirien aquests requisits. El pas següent hauria de ser trobar dins l'horari les estones apropiades per a fer-ho. Parlant amb el

coordinador pedagògic del centre, trobem que hi haurà unes tres sessions en el que queda de curs fent coincidir el moment que la majoria de professors té junta d'avaluació i aquests, precisament, no han d'anar-hi, poden ser uns moments adequats, dintre de l'horari del centre per a dur a terme aquestes sessions.

Així doncs, posem fil a l'agulla. Es parla amb aquests professors convidant-los i fent-los saber que tenim autorització per a reunir-nos els dies indicats pel coordinador pedagògic. No obstant, un d'aquests dies ja no va resultar hàbil, perquè no havia caigut en el compte que hi havia crèdit de síntesi i els professors estaven mobilitzats per aquesta activitat. Ja ens queden dues sessions. Celebrem la primera reunió amb els professors que realment estaven sensibilitzats en el tema, presten l'atenció adequada als plantejaments que es fan, s'interessen per les estratègies i pel resultat que poden donar. No obstant, el tema deriva de seguida a la discussió sobre les condicions sociològiques, culturals i d'integració que entenen que són més importants. S'acorda que la darrera reunió no tindrà lloc, perquè ja estem molt a la vora de final de curs.

Als centres de primària, l'assessorament ha tingut un altre caire i no hi ha hagut dificultats per a les reunions que s'ha proposat fer. Cal comptar que no hi ha tanta complexitat com en els centres de secundària, encara que no és aquest l'únic factor d'influència. La motivació i l'actitud també hi compta.

L'assessorament té com a base il·lustrar el que són els principis de la intervenció naturalista, les estratègies educatives i la gestió de la conversa. Una font que reforça l'actitud dels professionals és veure il·lustrades les estratègies en base a exemples que surten de les intervencions que tenen amb els alumnes. Aquest fet els dona seguretat en allò que ja fan i tendeixen a posar-lo en pràctica amb major freqüència. Determinades interaccions verbals les posaven en pràctica de manera intuïtiva, d'altres dubtaven si es tracta d'una estratègia positiva o no tant positiva. Aleshores, la confirmació per part d'una altra persona a la que atribueixen el rol d'expert, reforça unes actuacions que, potser, ja eren les que pensaven, però que necessitaven una confirmació externa.

A més d'aquestes trobades formals, una altra font d'assessorament que té la seva importància, són els comentaris i valoracions que de manera informal es van fent a l'inici de la sessió, per destacar algun aspecte d'interaccions anteriors o al final de l'observació per valorar estratègies o moments destacables.

També ha tingut la seva importància acordar de manera periòdica una trobada amb els docents amb la finalitat d'analitzar el procés d'un determinat alumne. Aleshores, amb la transcripció a la mà s'ha pogut veure el tipus d'interaccions més positives i quines altres, podien incorporar estratègies educatives en properes ocasions. També té la seva importància, sobre tot en els primers moments del curs, com després de la sessió de treball, el comentari espontani és que l'alumne, potser, té una parla inintel·ligible, que a més el seu discurs no té gaire sentit, etc. Amb la transcripció a la mà, s'esvaeixen molts d'aquests dubtes, ja que dona peu a trobar-hi sentit a moltes expressions que en un primer moment semblava que no el tenien.

El primer benefici de treballar amb el docent a partir de l'anàlisi de les seves pròpies sessions és augmentar l'ajustament entre ell i l'alumne, ja que considera que això l'ajuda a entendre'l millor. Un altre benefici és adonar-se'n de petits avenços que passaven com desapercebuts per al docent, ja que la manca de comprensió emmascara molts processos positius. Per últim i, per resumir breument aquest apartat,

en frase d'algun docent, la transcripció "m'ha posat davant un mirall" que m'ha permès veure com parlo, quant parlo i quins espais deixo als alumnes.

### **Altres tasques derivades d'aquest treball**

No es pot acabar aquest capítol sense que, a la manera de calaix de sastre, no es detallin altres tasques i objectius necessaris per a dur a terme aquest treball.

En primer lloc, cal comptar que l'assistència als centres ha estat acordada i ha mirat que comptés amb l'organització horària i d'espais més adient amb el funcionament del centre. Així doncs, a principi de curs i amb els retocs imprescindibles a cada trimestre es va establir els dies i els espais per a dur a terme les intervencions. Acordar un dia fix a la setmana també ajuda el centre a saber que p. ex., dimarts o dimecres compten amb la presència de l'investigador a la seva escola.

Per a l'assessorament, a més d'aprofitar les estones que espontàniament es presentaven per a recollir informació o transmetre alguna estratègia educativa, també s'estipulaven unes sessions que representaven unes etapes acomplertes en el calendari de la investigació, es valorava el període acabat i es prenen acords per a continuar un nou període.

Les transcripcions, sempre representen una tasca d'allò més feixuga, ja que es tracta d'una tasca monòtona que consisteix en passar a paper i llapis, allò que s'ha enregistrat en àudio o en vídeo, amb la dificultat afegida que les aules de les escoles mai són insonoritzades i algunes condicions físiques en què ens hem vist obligats a fer entrevistes no reunien les condicions més aconsellables, com ja ha quedat descrit. De tota manera, la tasca de transcriure, ajuda a donar sentit al desenvolupament de la comunicació entre docent i alumne i veure com enllacen els torns de paraula de l'un amb els de l'altre, per què s'aplica una determinada estratègia o per què no i, en tot cas, què es podria assessorar a partir de la transcripció i anàlisi posterior.

Per a l'anàlisi posterior a la tasca de transcriure la conversa, tot atenent que s'han establert les diferents variables d'anàlisi en tres blocs, s'ha pensat la següent graella per a dur a terme l'anàlisi de cadascuna de les sessions.



	EEIV		Gest C		LME	
	Doc	Al	Doc	Al	Doc	Al
CRI: A veure, aquest conte, qui me l'explica a mi?			IT		4,6	
HIC: A mi, a mi asplico, si isplico.						
CRI: M'ho expliques tu?				Rp		5,2
HIC: Sí.	CI		Dial		4	1
CRI: A veure, explica-m'ho				Dial		
HIC: (obre el conte i comença a passar pàgines)			Dial		5	
CRI: Oh, però primer m'hauràs de dir com es diu. Com es diu el conte?						∅
HIC: (s'ho mira i no respon)			Foc		10,5	
CRI: No té títol, no és un conte?						
HIC: Sí.						
CRI: Qui és aquest?			Foc		3,4	∅
HIC: A Flay.				Rp		
CRI: És el Flay, Molt bé! i qui és el Flay?			Foc		3	
HIC: A Flay. A Flay si fa...				Rp		1
CRI: El Flay i què és això d'aquí?			D/F		5,5	
HIC: Això? Són colors.	</E			Rp		2
CRI: Són colors, però és el arc de... Sant....	V		Foc		2,6	
HIC: Martí.				Dacl		2,4
CRI: El Arc de Sant Martí	CI		Dial			
HIC: I aquí plou...		Enc		Dial	2,4,	1,2
	ID+		Dial		1	
	Enc			Dial		1
	<				5	3

D'aquesta manera comptem amb l'anàlisi al costat de la transcripció. A les columnes corresponents als blocs de les diferents variables, hi consten de manera codificada les diferents variables incloses en cada bloc. Com es pot veure en aquest petit fragment, per part de la mestra hi ha CI: Correccions Implícites, EV: Expressió Valorativa, Enc: Encadenament < Expansió. Per part de l'alumne hi ha un encadenament que es correspon al de la seva mestra. De la mateixa manera, la columna de la Gestió de la Conversa codifica les diferents variables: IT: inici de torn. Rp: Resposta, Dial: diàleg, Dacl: Demanda d'aclariment i Foc: Focalització. La darrera columna conté la longitud d'enunciat de l'alumne i de la mestra.

Tot això multiplicat pel nº de torns que conté cada conversa i per totes les converses enregistrades amb els diferents alumnes. Com es pot veure una feina feixuga, però que aporta claredat a l'objectiu d'analitzar les interaccions verbals

## **Anàlisi de casos**

Alumna d'educació infantil

Alumnes d'Educació Primària

Alumne de Cicle Inicial

Alumne de Cicle Mitjà

Alumne de Cicle Superior

Alumne d'Educació Secundària

# EDUCACIÓ INFANTIL

## CONTEXT DE TREBALL. ANTECEDENTS

L'etapa d'educació infantil té lloc en un edifici independent de l'escola de primària, separat d'aquesta, uns 50 metres. Aquesta etapa té vida pròpia i la ubicació en un edifici, ni que sigui en base a mòduls prefabricats li permet organitzar-se, segons les característiques pròpies de l'etapa. L'aula de EI1, en la que trobem l'alumna que és objecte d'observació té 16 alumnes amb una distribució equilibrada de nens i nenes. Tenen un espai ample, ben il·luminat i ben distribuït en zones, que permeten diferenciar les diverses activitats que es poden fer al llarg de la jornada escolar. Així doncs, entrant a la classe es veu, de seguida, una zona en la que estan agrupades les taules de treball, un espai per a jocs, els lavabos per a ús dels alumnes de l'aula, un espai ample en el que hi ha dibuixada una elipsi i els alumnes seuen per a les activitats com explicar contes, cantar i tenir converses en grup.

La mestra és una persona molt dinàmica i propera als seus alumnes. Aquests estan pendents de les seves paraules i la classe mostra un clima distès i controlat alhora.

A l'etapa d'infantil, no es preveu cap suport especial per als alumnes immigrants. Es considera que a partir de la interacció ordinària amb els companys, les situacions de joc que es creen en aquestes aules, les activitats rutinàries, el tipus de lèxic contextualitzat a l'objecte i les necessitats del moment, etc., són prou ajustades per a ajudar els alumnes immigrants a adquirir la llengua.

A aquesta aula ens trobem dues alumnes que inicien l'escolaritat. Samia, que és l'alumna objecte d'observació és nascuda a Catalunya. Els seus pares són àrabs. La llengua que es parla a casa és l'àrab. També parlen una mica de castellà, ja que els pares deixen anar alguna paraula que han après en el temps que porten aquí. Els germans coneixen el català a través de l'escola, però la llengua vehicular a casa és l'àrab i una mica el castellà. A l'aula hi ha dues nenes en aquestes mateixes condicions. Al principi s'ajuntaven breus estones al pati i als racons de joc; però de seguida entren en joc i en conversa amb qualsevol nen o nena que s'atansa, mira la joguina que porten o elles mateixes s'interessen pel que fan els seus companys. Els enregistraments de les mostres de llenguatge s'han fet a través en sessions de conversa entre l'entrevistador i l'alumna. No s'han fet amb la mestra i l'alumna, ja que com s'ha comentat, no té cap suport específic.

## PRIMERA SESSIÓ

Aquest primer enregistrament es fa en un espai que les mestres d'educació infantil tenen com a despatxet a l'entrada de l'aulari. Abans de dur a terme aquest enregistrament, l'entrevistador ja ha entrat a la classe diverses vegades, la mestra l'ha presentat als seus alumnes i tothom sap que en Manel ve a veure com treballen a la classe.

Cap a finals del primer trimestre és quan es fa el primer enregistrament i es pensa que la conversa pot girar a l'entorn del dossier de treballs que han fet al llarg del primer trimestre. Així doncs, se li demana que agafi el seu quadern de dibuixos de la safata on el té col·locat, dóna la mà a l'entrevistador i es dirigeixen al despatxet de l'entrada. Un cop al despatxet, s'inicia la conversa:

ENT: A veure, Samia quins treballs tan macos has fet. Això d'aquí l'has pintat tu?

SAM: Sí.

ENT: Què és això que has pintat aquí?

SAM: Esto es a poma, no no fa música.

ENT: Ahà, no fa música. I això?

SAM: No fan música, la coma

ENT: La poma, la poma. I això?

SAM: Fa música.

ENT: Sí? I què és això que fa música?, ¿ Què és això que fa música?

SAM: Hmm no sé.

ENT: Sí, fa clin, clin. I això, què fa?

SAM: Música.

ENT: També fa música. Ahà, i tu has posat una ratlla a les coses que no tenen música, oi que sí?

SAM: Sí

ENT: Molt bé!, Molt bé! Samia. I això d'aquí, què has fet aquí?

SAM: Aquet e l'arbre de Nadal.

ENT: Aquest és l'arbre de Nadal. I de quin color és?

SAM: Blau eeh, ver,

ENT: Verd, verd. Quan has pintat això?

SAM: En ceres.

ENT: Amb ceres sí. I quan l'has pintat, quan ho has fet?

SAM: Molta.

ENT: A la classe?

SAM: Sí.

ENT: Molt bé! i aquest?

SAM: E l'arbre petit no pintem.

ENT: L'arbre petit, que no l'has pintat.

SAM: No, (molt fluixet) perquè és malament.

ENT: Per què?

SAM: Perquè és malament.

ENT: Perquè no l'has de pintar. Molt bé!, Molt bé! I aquí Samia.

SAM: Ha fet, ha fet umet petit pa pa pa unà regal.

ENT: Aviam, aviam. Has fet el....

SAM: Els gomets pa pa caminar el rei a, a unà regals.

ENT: Aviam, has fet els gomets..

SAM: Sí,

ENT: Per caminar els reis

SAM: Sí,

ENT: Per donar els regals

SAM: Sí, a a a nen petit.

ENT: Al nen petit. Ahà, qui hi ha amb el nen petit?

SAM: A parre i a mare.

ENT: Ahà. I qui més, perquè jo també veig una altra cosa aquí?

SAM: Aquí, aqueta.

ENT: Aquestes, qui són aquestes?

SAM: La vaca.

ENT: La vaca, Molt bé!, La vaca. Escolta Samia, m'ho saps explicar molt bé. Quants gomets li has posat al camí?

SAM: U, dos, tres, quatre, cinc, sis.

ENT; Molt bé!, Molt bé! I de quin color són aquests gomets?

SAM: Blau.

ENT: Blaus. Escolta'm, Molt bé!. Oita quin dibuix tan maco que has fet!.

SAM: He pintat les rodonetes.

ENT: Ah, sí? Ahà.  
SAM: Ha pintat les rodonetes, guapas.  
ENT: Guapas. Quantes rodonetes has pintat?  
SAM: Moltes.  
ENT: I de quins colors?  
SAM: Aquet groc, color groc, groc, groc, blau.  
ENT: Ahà. Molt bé!. I on estan aquestes rodonetes.  
SAM: Eh?  
ENT: On estan aquestes rodonetes? .... On estan, dintre de què?  
SAM: A, a la casa.  
ENT: Ah!, Has fet una casa,  
SAM: Sí.  
ENT: i l'has omplert de rodonetes.  
SAM: Sí. I una rodoneta aquí, petita.  
ENT: Molt bé! O sigui, què has fet aquí?  
SAM: Rodonetes.  
ENT: Rodonetes. I això.  
SAM: Ha pintat color groc i coraines.  
ENT: De color groc i de coloraines. Ara t'ensenyaré uns dibuixos, que jo també he portat dibuixos.  
SAM: Sí.  
ENT: Mira Samia, Aquí hi ha una porta i se sent: toc toc. Va la nena i què diu la nena?  
SAM: Diu i qui nes aquí a picant?  
ENT: Qui hi ha aquí picant? I Obre la porta.  
SAM: Obre la porta.  
ENT: Aquí el nen li diu, sóc jo. Quan la nena el veu, què li diu?  
SAM: Què fas aquí, què fas aquí?  
ENT: Què fas aquí? Aleshores el nen contesta: Vols venir a jugar a pilota?  
SAM: Sí.  
ENT: I què li diu ella?  
SAM: Diu, no puc jugar.  
ENT: No puc jugar. Per què?  
SAM: Po po, porque no es l'amiga.  
ENT: Ah, no vol jugar perquè no és la seva amiga. I aleshores què li diu? Fins demà, no?  
SAM: Sí.  
ENT: Què li diu?  
SAM: Fins demà.  
ENT: Ves a casa teva.  
SAM: Sí  
ENT: Pero mira, de tota manera, entren a casa. I quan van cap endins, què senten aquí? ...Toc, toc. Tornen a picar.  
SAM: Sí.  
ENT: Obren la porta i quants hi entren?  
SAM: No tans dias.... ac ac aquí no s'ha vingut.  
ENT: Quí, quí ha vingut aquí?  
SAM: Nens.  
ENT: Molts nens, quants nens han vingut. A veure.  
SAM: Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set i vuit.  
ENT: Molts nens no?  
SAM: Sí.  
ENT: (canviant de làmina) Ara mira, què fan aquí?  
SAM: Està menjant.  
ENT: Estan menjant, Què mengen?  
SAM: Mengen patates, moltes coses.

ENT: Quines coses coneixes aquí de menjar.  
 SAM: Las comas, comas i pla i planats.  
 ENT: Pomes i platans. I aquí?  
 SAM: U, u, u  
 ENT: Una pastanaga.  
 SAM: Sí.  
 ENT: I això?  
 SAM: Vistit.  
 ENT: I aquí, el papà què li diu al nen?  
 SAM: Diu i l'has acabat.  
 ENT: Li pregunta, ja has acabat?  
 SAM: Sí.  
 ENT: I ell què diu?  
 SAM: I diu si l'acabat porque creixe a menjà molt.  
 ENT: Li diu. Sí que he acabat, perquè he menjat molt.  
 SAM: Sí.  
 ENT: I la nena, què diu la nena?  
 SAM: Diu sela que s'acabat  
 ENT: Oita, a la nena li agrada això d'aquí.  
 SAM: Madalenas.  
 ENT: Magdalenes i li vol demanar magdalenes al seu papa. Com li demana?  
 SAM: Demana, no puc a menjar ma magdalenes, que diu la mare.  
 ENT: No pot menjar magdalenes?  
 SAM: No.  
 ENT: Per què?  
 SAM: Por que no l'agrada menjar.  
 ENT: O sigui, la mama li diu: Menja't aquestes magdalenes. I la nena, què diu?  
 SAM: No me menjo, no m'agrada.  
 ENT: No menjo, perquè no m'agrada. Molt bé!. Oita. (ensenyant una altra làmina)  
 Diguem les coses que coneixes d'aquest pallasso.  
 SAM: El nas.  
 ENT: I això?  
 SAM: Els Uls.  
 ENT: Ves dient tu més coses.  
 SAM: La boca,  
 ENT: Què més?  
 SAM: Les orelles  
 ENT: Molt bé!, què més?  
 SAM: El gorro.  
 ENT: Ahà, Molt bé!. Què més?  
 SAM: Les mans.  
 ENT: Les mans  
 SAM: Els peus.  
 ENT: Els peus. I això?  
 SAM: Les cames.  
 ENT: Molt bé!, ara anem a mirar aquest altre dibuix. Què fan aquí els nens?  
 SAM: Tan caminant a la classe, a pintar.  
 ENT: Sí, veus, estan caminant cap a la classe, arriben aquí i què fan?  
 SAM: E, e està pintant les coses.  
 ENT: I aquí?  
 SAM: La van a pintà ahora.  
 ENT: I què fan dintre de la classe?  
 SAM: Estan pintant, estan pintant.  
 ENT: Molt bé!, què pinten?  
 SAM: Un dibuixet, un llibre.

ENT: Un llibre. I el mestre, què fa el mestre?  
 SAM: E Mestre està contant a la senyo els nens.  
 ENT: Ah, estan escoltant a la senyo els nens. I què els explica la senyo.  
 SAM: Explica, a pintà una miqueta el dibuix.  
 ENT: O sigui, la senyo que els hi diu als nens. Nens heu de fer... La senyo que els hi diu als nens?  
 SAM: Nens es diu. Diu nens que que es de dibuixar les lletres.  
 ENT: Heu de dibuixar les lletres, no?  
 SAM: Sí.  
 ENT: Val, d'acord.

### Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Entrevistador	Alumna
Sobreinterpretació	1	
Expr. Valoratives	17	
Imitacions idèntiques	12	7
Correccions	7	
Expansions	16	
Substitucions		
Encadenaments	2	5
Perseveració		

Samia explica a l'entrevistador els treballs que ha fet al llarg del trimestre. La presència d'un referent gràfic, facilita la tasca d'interpretació dels missatges que produeix l'alumna i els comentaris que li fa l'entrevistador. Per això s'enregistra un episodi explícit de sobreinterpretació, que com a estratègia roman de manera subjacent a la resta d'estratègies. Al llarg de la sessió es produeixen nombroses expressions valoratives en relació a les intervencions de l'alumna. D'una banda es vol que se senti bé, ja que l'alumna no té experiència de treball amb l'entrevistador. D'una altra se celebren els detalls que es consideren un aprenentatge important, tenint en compte que es tracta d'una nena que aprèn una segona llengua.

La imitació idèntica, per part de l'entrevistador té el valor de recollir expressions de l'alumna, sovint millorades i fer-les servir per a provocar una nova intervenció:

SAM: Aquest e l'arbre de Nadal.  
 ENT: Aquest és l'arbre de Nadal. I de quin color és?

L'alumna, per la seva banda, també fa imitacions idèntiques de les expressions de l'entrevistador, de manera que es produeixen determinats episodis en què ambdós interlocutors es recolzen en l'enunciat de l'altre per anar endavant en la conversa.

SAM: Diu i qui nes aquí a picant?  
 ENT: Qui hi ha aquí picant? I Obre la porta.  
 SAM: Obre la porta.  
 ENT: Aquí el nen li diu, sóc jo. Quan la nena el veu, què li diu?  
 SAM: Què fas aquí, què fas aquí?  
 ENT: Què fas aquí?

Tot i que es tracta d'una entrevista amb finalitat avaluadora, es produeixen diversos episodis de correccions i expansions d'enunciat que no interfereixen en el desenvolupament de la conversa i que són adequats al tipus d'expressió de l'alumna.

Pel que fa als encadenaments, en dues ocasions l'entrevistador deixa un enunciat obert, per a què l'alumna el conclogui i aquests encadenaments són reeixits, perquè l'alumna conclou els enunciats.

ENT: Aviam, has fet el...

SAM: Gomet per caminar el rei.

També, és interessant parar l'atenció en el fet que l'alumna enllaça alguns dels seus enunciats amb el de l'entrevistador afegint el nexa per a constituir un sol enunciat.

ENT: L'arbre petit no l'has pintat.

SAM: Perquè és malament.

ENT: Perquè no s'havia de pintar.

Pintar l'arbre petit no entrava en les instruccions que els havia donat la seva mestra i per tant, amb els seus recursos, dona raó de que no l'havia de pintar: perquè és malament.

Una altra estratègia interessant que aplica l'alumna a l'hora d'analitzar la incidència en el seu propi aprenentatge, és la incorporació d'elements corregits per l'interlocutor en forma d'imitacions idèntiques. És a dir, l'alumna fa un enunciat que és objecte de correcció per part de l'entrevistador i, a continuació, l'alumna imita l'enunciat incorporant la correcció que ha fet l'entrevistador.

En aquesta entrevista hi ha seqüències en què el contingut de l'enunciat de l'alumna cal analitzar-lo i reconstruir-lo en els torns de conversa següents. Així, p. ex:

SAM: Ha fet, ha fet umet petit pa pa pa unà regal.

ENT: Aviam, aviam. Has fet el....

SAM: Els gomets pa pa caminar el rei a, a unà regals.

ENT: Aviam, has fet els gomets..

SAM: Sí,

ENT: Per caminar els reis

SAM: Sí,

ENT: Per donar els regals

SAM: Sí, a a a nen petit.

ENT: Al nen petit. Ahà, qui hi ha amb el nen petit?

SAM: A parre i a mare.

Samia havia de marcar amb gomets petits el camí que seguiria el rei per donar els regals. Aleshores, condensa tot el seu pensament en l'enunciat: ha fet umet petit pa pa pa unà regal, que després és analitzat pas, per pas amb la intervenció de l'entrevistador.

## **Gestió de la conversa**

Nº total de torns: 167

Nº de torns de l'entrevistador: 84

Nº de torns de l'alumna: 83

Densitat de torn entrevistador: 1,71

Densitat de torn alumna: 1,15

Equilibri de torns: 1



		Entrevistador	Alumna
Iniciació de torn		1	1
Manteniment de torn	Focalització	53	
	Resposta		53
	Diàleg	48	28
	Comprovació	1	
	Demarcament		
	Regulació		
Tancament		1	1

L'estructura d'aquesta conversa es basa, per part de l'entrevistador en la focalització amb la qual intenta que l'alumna vagi donant explicacions dels treballs fets i en els torns de diàleg amb els que ambdós comparteixen informacions sobre diversos aspectes del contingut. L'entrevistador presenta diversos torns mixts que es componen d'enunciats de diàleg i enunciats de focalització amb la finalitat de provocar una nova intervenció per part de l'alumna.

L'alumna, per la seva part, no es limita a donar resposta concreta a la pregunta que li han fet. Sol afegir la informació que li crida l'atenció. També és interessant veure com dona raó de les seves respostes i argumenta per què ha fet tal o qual dibuix. En determinades ocasions, també dona mostres de que és observadora i pregunta per detalls que li han cridat l'atenció.

La conversa és equilibrada pel que fa al quocient de torns de l'entrevistador i de l'alumna. La densitat de torn de l'entrevistador és d'1,71, amb una majoria de torns d'un enunciat. Els torns de 2 i 3 enunciats són de menor freqüència. L'alumna, per la seva banda, té una densitat de torn de 1,15. En la seva participació, els torns d'un sol enunciat assoleixen el 75%, l'altre 25% conté dos enunciats per torn.

### **Característiques formals.**

LME ENT: 4,64. L-max: 11  
LME SAM: 3,16. L-max: 10

IDL ENT: 0,46  
IDL SAM: 0,55

L'entrevistador manté una LME de 4,64. Els enunciats de 3, 4 5 i 6 elements constitueixen el 60% del total d'enunciats. L'alumna, per la seva banda, té una LME de 3,16 i els enunciats d'1, 2 i 3 elements formen el 65% del total.

Les IDL de l'entrevistador i de l'alumna són de 0,46 i de 0,55. Més baixa en l'entrevistador a causa de la major redundància, repetició de termes i estructures gramaticals.

## SEGONA SESSIÓ

El format i emplaçament són similars als de la primera sessió. La conversa té lloc al despatxet destinat a reunions i espai de trobada per a les mestres i el tema de conversa també gira a l'entorn de les feines que ha fet els darrers dies a la classe.

ENT: Com te dius?

SAM: Samia

ENT: Quants anys tens?

SAM: Tres

ENT: Tres anys? Molt bé!

SAM: Però, però casi tinc quatre eh, casi, casi.

ENT: Casi, casi? Quan els fas?

SAM: Doncs, quatre, sinc, quatre.

ENT: Quan, quan fas els quatre, quin dia?

SAM: mmm

ENT: D'aquí molts dies o d'aquí pocs dies?

SAM: Molts dies

ENT: Molts, o pocs.

SAM: Molts.

ENT: Val, Molt bé!. Escolta, explica'm aquestes feines que feies aquí, tan maques. Aquí, què pintaves?

SAM: Els cargolets.

ENT: Els cargolets. Quants cargolets?

SAM: Un, dos i tres.

ENT: Un, dos i tres. I els números, on posa els números? On és el número tres?

SAM: (Assenyala picant a la taula)

ENT: Aja, això és el número tres, perquè hi ha... quants cargolets?

SAM: Tres.

ENT: Molt bé! . I aquí, què feies aquí?

SAM: Tapar la u.

ENT: Molt bé!, Tapar o encerclar?

SAM: A fer una rodona a la u.

ENT: Molt bé!, Fer una rodona. Oïta, i això d'aquí, què has pintat aquí?

SAM: Un ós.

ENT: Un ós. De quins colors?

SAM: Un ós de color groc i de color marró.

ENT: Sí, què és el que està pintat de taronja i el que està pintat de marró, quines coses estan pintades de cada color?

SAM: Un ós.

ENT: Sí, de taronja, què és el que està pintat de taronja?

SAM: La cara.

ENT: No tota la cara, les...

SAM: Les orelles.

ENT: Això mateix. I de taronja...

SAM: La cara.

ENT: Molt bé!. I la panxa?

SAM: De color groc.

ENT: Molt bé! Samia, estàs aprenent a parlar molt. Què xerres molt?, Què et diu la mare: calla ja?

SAM: No.

ENT: Molt bé!. I això, què és això?

SAM: Conils.

ENT: Conills, aja.

SAM: Porquets.  
 ENT: Què més?  
 SAM: I ovelles.  
 ENT: Molt bé!  
 SAM: I els números aquí abaix.  
 ENT: Molt bé!. I aquesta ratlla que va de l'ovella fins aquí, per què fas aquesta ratlla?  
 SAM: Perquè, perquè a hi ha una ovella.  
 ENT: Aha, Molt bé! hi ha una ovella i aquí hi ha un...  
 SAM: Un número.  
 ENT: Un número u. Molt bé! I aquesta ratlla que va dels conills al camió?  
 SAM: Perquè, perquè té dos dos dos conils.  
 ENT: Té dos conills i té el número...  
 SAM: Dos.  
 ENT: Molt bé! I tres porquets?  
 SAM: mmm  
 ENT: Els tres porquets on van?  
 SAM: Són tres.  
 ENT: Són tres i on van?  
 SAM: Al tres.  
 ENT: Escolta, Molt bé!. Estàs aprenent molt. Clar, que ja tens casi quatre anys!.  
 SAM: Sí.  
 ENT: Molt bé!. Samia. Oita, què hi ha aquí?  
 SAM: A pintat la taula que té tres nens.  
 ENT: Tres nens, aja. Qui són aquests tres nens?  
 SAM: Menja las crecotas.  
 ENT: Sí, estan menjant, Què mengen?  
 SAM: Crecotes.  
 ENT: Crecotes, o madalenes?  
 SAM: Crecotes.  
 ENT: Ah, croquetes.  
 SAM: Sí.  
 ENT: Mengen croquetes. I quantes croquetes té cada un.  
 SAM: Tres.  
 ENT: Aquest té tres, però aquest?  
 SAM: Dos.  
 ENT: Dos al plat i una...  
 SAM: A menjar-se.  
 ENT: A la forquilla, que se l'està menjant. I aquest?  
 SAM: Té dos.  
 ENT: Molt bé!. I aquí?  
 SAM: Malament, perquè, perquè té dos nens.  
 ENT: Molt bé!. Samia, explica'm què hi ha aquí?  
 SAM: Una, una, una porta.  
 ENT: I a la porta se sent...  
 SAM: Un nen.  
 ENT: Sí, però què se sent, què se sent, aquí? ..... toc toc. Piquen a la porta i la nena va...  
 SAM: A la porta. A la porta a mirar.  
 ENT: Sí, va a la porta a mirar. I què fa?  
 SAM: Ara ja la ha obrit.  
 ENT: Molt bé!, obre la porta i es troba amb què?  
 SAM: Una nena molt gran.  
 ENT: Una nena molt....  
 SAM: Gran.  
 ENT: I què li diu?

SAM: No, se.  
ENT: Tu pensa què li diries.  
SAM: Bon dia!  
ENT: Molt bé!. Hola, bon dia!. Aleshores, la nena li diu...  
SAM: Bon dia.  
ENT: Hola, vens a jugar?  
SAM: Sí.  
ENT: Què diria ella?  
SAM: Sí.  
ENT: I a què vols que juguem?  
SAM: mmm a les joguines.  
ENT: Doncs va. Anem a dintre a jugar a les joguines. Van a dintre i tornen a sentir...  
SAM: Picar.  
ENT: Tornen a picar a la porta.  
SAM: Mia, Mia quants nens a hi ha!  
ENT: Aixequen la porta i...  
SAM: Hi ha molts nens.  
ENT: Comencen a sortir molts nens, molts nens. I què diu la nena?  
SAM: Que no vagis, que no vagis..  
ENT: Que no vagis?  
SAM: No.  
ENT: I no els hi diu hola, també?  
SAM: No diu.  
ENT: I tots els nens diuen: Hola venim a jugar.  
SAM: Sí.  
ENT: I la nena que els hi diu, que sí o que no?  
SAM: Sí.  
ENT: Sí, veniu tots, que ens ho passarem més bé.  
SAM: Sí.  
ENT: Escolta, Samia. Això és la porta o no és la porta?  
SAM: Sí.  
ENT: Doncs ara, què és això d'aquí?  
SAM: Un pallasso.  
ENT: Doncs d'aquest pallasso, digue'm les parts del cos que coneguis.  
SAM: mmm  
ENT: Què és això?  
SAM: Les mans.  
ENT: I això?  
SAM: El braç.  
ENT: Doncs ara, segueix tu sola.  
SAM: Això les orelles.  
ENT: Les orelles, Molt bé!. Què més?  
SAM: La boca.  
ENT: Aja, què més?  
SAM: El nas.  
ENT: El nas, on té el nas?  
SAM: Assenyala.  
ENT: Aquí rodó i vermell. Què més?  
SAM: mm Els ulls.  
ENT: Els ulls, Molt bé! Què més, Samia.  
SAM: mmmm  
ENT: Sí, però mira el dibuix... Què més hi veus?  
SAM: mmm el gorro.  
ENT: El gorro. Què més?  
SAM: El pèl una mica.

ENT: Una mica de pèl. Què més?  
SAM: L'altre braç i l'altre mà.  
ENT: Molt bé! I aquí?  
SAM: Això què és?  
ENT: Això les cames. I els....  
SAM: Les sabates i els peus.  
ENT: És clar que sí. Ara veus aquesta taula?  
SAM: Estan menjant.  
ENT: Estan menjant. Però saps què passa?  
SAM: Sí.  
ENT: Que hi ha moltes coses que no són de menjar. Diguem..  
SAM: Els colors no.  
ENT: Els colors no. Diguem més coses que no es mengen.  
SAM: Això no.  
ENT: Això què és?  
SAM: mmm  
ENT: Una regadora.  
SAM: Sí.  
ENT: Què més?  
SAM: La pintura no.  
ENT: La pintura no, clar que no. Què més?  
SAM: I tampoc la, la... la pinta.  
ENT: Molt bé!, la pinta tampoc.  
SAM: I això tampoc.  
ENT: I això tampoc, que és un cactus.  
SAM: I això tampòc.  
ENT: Què és això?  
SAM: Pegament.  
ENT: Pegament. Ui el pegament, quin mal de panxa!. Oita. veus aquesta nena?  
SAM: Sí.  
ENT: Hi ha unes madalenes. La nena es vol menjar les madalenes, com li diu al pare?  
SAM: Vui menjar aquestes madalenes.  
ENT: Molt bé! I el pare, què li deu dir?  
SAM: Menja-les.  
ENT: Molt bé! I el nen què es vol menjar?  
SAM: La xocolata.  
ENT: Com li diu el nen al seu pare?  
SAM: Menja la xocolata?  
ENT: Aviam, com li diu?  
SAM: Menja la xocolata.  
ENT: No, però ell, ell és el que la vol menjar. Com li diu?  
SAM: Ella.  
ENT: Li diu vui...  
SAM: Vui això, menjar  
ENT: Vull menjar la xocolata, Molt bé!. Doncs ara, mira aquí.  
SAM: Van a la escola.  
ENT: Van a l'escola. I ara, en aquest moment, què estan fent?  
SAM: Caminar per l'escala.  
ENT: Caminen per l'escala. Estan...  
SAM: Saltant.  
ENT: Home, saltant no. Pujant, pujant l'escala.  
SAM: Sí.  
ENT: I ara, què fan aquí?  
SAM: Arribat a l'escola,  
ENT: Però ara, què estan fent?

SAM: Penjar les coses.  
ENT: Molt bé!, penjant les coses. Saps quines coses estan penjant?  
SAM: La chaqueta.  
ENT: I on la pengen?  
SAM: Al, al, al penjador.  
ENT: Molt bé!. Pengen la jaqueta al penjador i aquí...  
SAM: Estan obrint la porta.  
ENT: Obren la porta i...  
SAM: Entren.  
ENT: Entren a la classe, i la classe és aquesta, veus?  
SAM: Sí.  
ENT: Oita quants nens hi ha. Conta'ls.  
SAM: Un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, onze, dotze, tretze, catorze, quinze, disset i divuit.  
ENT: Molt bé!, Samia. Aquest que dius divuit és el professor Didal, perquè porta un didal al cap. Oita, tots els nens estan escoltant el professor?  
SAM: Sí,  
ENT: Oita, em sembla que aquest no escolta gaire.  
SAM: No.  
ENT: Per què?  
SAM: Perquè està mirant tota l'estona.  
ENT: On mira, què mira?  
SAM: Aquesta, aquesta, aquesta orella.  
ENT: És una mosca. Està mirant una mosca.  
SAM: Una mosca.  
ENT: Mira, aquest que treu la llengua  
SAM: No.  
ENT: Eh?  
SAM: No es treu.  
ENT: Eh, que no es fa?  
SAM: No.  
ENT: Saps que passa?, que no ha fet els deures. I li pregunta a l'altre si ha fet els deures. Com li pregunta.  
SAM: No se.  
ENT: Li pregunta, tu has fet els deures?  
SAM: No.  
ENT: Ara, està escrivint i s'ha equivocat. Li demana la goma. Com li demana?  
SAM: Dame la goma si us plau.  
ENT: Molt bé!. Dona'm la goma si us plau o deixa'm la goma si us plau. I aquestes nenes què estan fent?  
SAM: Rient.  
ENT: Eh que són molt xerraires?  
SAM: Sí.  
ENT: Es diuen que quan acabi la classe aniràn a jugar. Com li diu això?  
SAM: Quan acaba la classe, vindrem a jugar.  
ENT: Molt bé!. Samia. Estic molt content perquè estàs aprenent molt a parlar.

## Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Entrevistador	Alumna
Sobreinterpretació		
Expr. Valoratives	23	
Imitacions idèntiques	15	3
Correccions	4	
Expansions	12	1
Substitucions	1	
Encadenaments	11	9
Perseveració	2	

En aquesta segona sessió, l'entrevistador augmenta el nombre d'expressions valoratives celebrant els aspectes de millora que troba en relació a l'anterior enregistrament. Les imitacions idèntiques segueixen la mateixa tònica de, per una banda, reforçar i valorar l'expressió de l'alumna i, d'altra banda, ajudar a enllaçar amb el següent torn de paraula.

Les expansions d'enunciat i les correccions segueixen tenint l'objecte d'ajustar-se al nivell de parla de l'alumna i suggerir-li els elements erronis o deficitaris que hi ha en el seu enunciat.

S'observa, com a dada significativa que apareix una expansió en els torns de paraula de l'alumna. Un episodi en què l'alumna expandeix l'enunciat del seu interlocutor.

SAM: Un ós

ENT: Un ós. De quins colors?

SAM: Un ós de color groc i de color marró.

L'encadenament a iniciativa de l'entrevistador tenen lloc quan aquest intueix que l'alumna serà capaç de continuar amb l'enunciat que ha quedat obert. Això es produeix en 9 dels 11 enunciats que inicia l'adult.

També, encara que es tracta d'una conversa amb finalitat avaluadora, hi ha seqüències de perseveració en temes com p. ex., la utilització de fórmules socials: Bon dia!, torns que tiben d'un determinat tema per a instar la utilització d'un terme específic, o la flexió en torns consecutius de diferents formes verbals: juguem, a jugar, juga, joguina, etc

## Gestió de la conversa

Nº total de torns: 162

Nº de torns de l'entrevistador: 81

Nº de torns de l'alumna: 82

Densitat de torns de l'entrevistador: 1,78

Densitat de torns de l'alumna: 1,05

Equilibri de torns: 1,08

		Entrevistador	Alumna
Iniciació de torn		7	7
Manteniment de torn	Focalització	43	45
	Resposta	1	
	Diàleg	42	45
	Comprovació	2	1
	Demarcament		
	Regulació		
Tancament		2	2

En aquesta entrevista, els primers torns de salutació es consideren com l'inici al tema que de la conversa general.

Samia dona informacions espontàniament i en alguna ocasió convida a l'entrevistador a fixar-se en determinats aspectes que li criden l'atenció. Pel que fa a l'estructura de la conversa, es pot apreciar que guanya en simetria. A les preguntes de focalització, corresponen les respostes de l'alumna i els torns de diàleg dels participants és igualment equilibrat. Samia demana aclariment sobre algun aspecte. És a dir, també fa preguntes.

L'equilibri de torns es decanta lleugerament cap a l'entrevistador, com a conseqüència d'uns 5 torns no verbals de l'alumna.

La densitat, manté les mateixes característiques de la sessió anterior. La de l'entrevistador se situa a l'entorn d'1,8 i l'alumna segueix fent una gran majoria de torns d'un sol enunciat.

### **Característiques formals.**

LME ENT: 4,25. L-max: 10

LME SAM: 2,6. L-max: 8

IDL ENT: 0,47

IDL SAM: 0,58

Les LME de l'entrevistador i de l'alumna varien en la mateixa proporció. Tots dos fan una LME lleugerament més reduïda que en la primera sessió. Per a l'entrevistador els enunciats de 2, 3, 4 i 5 elements constitueixen el 76% del total d'enunciats i per a l'alumna els enunciats d'1, 2 i 3 elements són el 70% del total.

Les IDL d'ambdós interlocutors s'acosten progressivament a una diversitat de 0,5.

### **Tercera sessió.**



Aquesta tercera sessió té lloc la primera setmana de juny de 2002. El tema de conversa gira a l'entorn del material elaborat durant el tercer trimestre. En una segona part de la conversa, Samia explica un conte.

ENT: Samia, quin dia és avui?

SAM: Ei, el dilluns.

ENT: No, avui és dimarts. Avui és dimarts, dia 4, eh? Escolta'm. Què em deies, que la teva mare també té un bolso?

SAM: Sí.

ENT: Com és el bolso de la teva mare?

SAM: De color negre.

ENT: Ahà, i què porta la teva mare al bolso?

SAM: Moltes coses.

ENT: Sí?. A veure, explica'm algunes coses.

SAM: Dos, dos caramels.

ENT: Un caramel? ... Per a tu?

SAM: Sí,

ENT: Molt bé!. Un caramel, què més coses? Quines altres coses, te'n recordes?

SAM: Sí.

ENT: A veure.

SAM: Una fitxa petita.

ENT: Ahà, una fitxa petita. Molt bé!. Quines més coses porta?

SAM: U, u, una yoguina de un nen.

ENT: Una joguina d'un nen, Molt bé! I el pare, com és el bolso del pare?

SAM: De color negre també.

ENT: També de color negre. I què porta el pare?

SAM: Porta la xxx sol.

ENT: Molt bé!, Molt bé! Escolta Samia, - el conte ja l'explicarem una mica més tard - quan ho he entrat estaves enganxant aquestes coses, no? Què és això?

SAM: La madre, el padre i la platja.

ENT: Samia, parla una mica més fort, perquè si no la màquina no ho sent. Espera, a més tancarem la porta per no sentir el soroll de fora. Aleshores, qui m'has dit que hi havia?

SAM: No, el, la mare i el pare es de la platja.

ENT: La mare i el pare....

SAM: No, la Maria, la, la mare i el pare està a la platja.

ENT: Ah, la Maria, la Maria. I qui més?

SAM: Està a la platja.

ENT: Molt bé!, Molt bé! Guaita, i aquest que fa? Què veu aquí?

SAM: Un pes, un pes que està plorant..., perquè la seva mare i el seu pare s'ha, s'han perdut.

ENT: Ah, i què fa la Maria?

SAM: La Maria es, està saltant nes, nes pes i el pes es va caure.

ENT: El dofí saltava molt fort si, i el peix....?

SAM: Cau.

ENT: I aquí?

SAM: Ara, l'ha portat a la seva mare i al seu pare.

ENT: La Maria ho ha fet, no?

SAM: Sí.

ENT: Molt bé!. Molt bé!. Perquè la Maria és una nena motl bona, no?

SAM: I, i, i fa el seus armaris.

ENT: I fa el seu?

SAM: Armaji.

ENT: Molt bé!.

SAM: I salta al seus armaris.

ENT: Salta als seus armaris?  
 SAM: Sí.  
 ENT: Bueno, Bueno. Guaita, està molt ben enganxat això. Està molt ben enganxat. Molt maco. Molt maco. Escolta, ensenya'm més coses que tu tens per aquí.  
 SAM: Això, són contes són això. Això és xxx l'arbre. I això una endevinalla de l'ou.  
 ENT: Una endevinalla de l'ou. Què diu l'endevinalla de l'ou?  
 SAM: Una capseta blanca que s'obre i no es tanca, què és? El ou.  
 ENT: Ah si, per què és l'ou?  
 SAM: Perquè s'ha trencada i ara no es tanca.  
 ENT: Clar, un cop es trenca, ja no pots tancar-ho.  
 SAM: No.  
 ENT: Un cop es trenca, un cop s'obre, ja no el pots tancar. Escolta, escolta. Això que m'has explicat aquí de la Maria i el Dofí, aquí també hi és, no?  
 SAM: Sí, però, però, xxx és un altre conte.  
 ENT: És un altre conte.  
 SAM: Aquí està la mare de la Maria.  
 ENT: Sí. I què li deu estar dient la mare de la Maria al dofí?  
 SAM: El dofí no està ara. Ara, ara està e, el pes i la Maria i la mare i ja està.  
 ENT: Ah, la mare està prenent el sol.  
 SAM: Sí.  
 ENT: I la Maria està jugant aquí amb el peix.  
 SAM: Sí, perquè... no perquè el pa, el peix està plorant. No està jugant el nen.  
 ENT: Ah. El peix està plorant.  
 SAM: Sí.  
 ENT: I la Maria què li pregunta?  
 SAM: Li pregunta que no plori. No, no plori pacupi.  
 ENT: Clar, li diu: no ploris, no et preocupis.  
 SAM: Sí.  
 ENT: Que jo t'ajudaré a buscar-los, no?  
 SAM: Sí.  
 ENT: Guaita. I aquí, qui hi ha aquí?  
 SAM: Una altra senyora que no sigui la mare de la Maria.  
 ENT: Una altra senyora que....  
 SAM: No, una altra senyora, sí és una senyora o un senyor.  
 ENT: Molt bé! I on està el sol?  
 SAM: El sol està aquí, a dalt.  
 ENT: Molt bé! i com està el sol. Està content?  
 SAM: Content.  
 ENT: Està content o no està content el sol?  
 SAM: Està content.  
 ENT: Està content. no? de veure tants nens a la platja. I aquí, guaita. Què hi ha? .....  
 Aquí sí que hi és el dofí.  
 SAM: Sí, però a l'altre fitxa no hi és.  
 ENT: Però a l'altre no hi és. I quants peixos hi ha?  
 SAM: U... No tres. Gran, petit, un gran i un mitjà.  
 ENT: I per què té aquest peix aquí agafat?  
 SAM: Perquè, perquè, perquè ar, perquè, perquè ara ho posarà a agafar la mare i el pare.  
 ENT: Ahà, perquè li porta a la mare i al pare, que es posen contents de veure'l.  
 SAM: Sí.  
 ENT: I de trobar-lo. Ah, mira veus... això, aquesta se sembla amb aquesta d'aquí que ja el peix està amb la seva mare.  
 SAM: Però aquesta és la seva mare i el tiet i el pare.  
 ENT: Molt bé!. Molt bé! Guaita, i aquí, què havíeu vist. Explica'm aquest conte.  
 SAM: Unes Un esquirol.

ENT: Un esquirol, sí. Explica'm aquest conte. A veure.  
SAM: Aquest és l'esquirol i els seus amics. I aquesta és una nena, no és un nen.  
ENT: Sí, on van aquests esquirols aquí?  
SAM: Aquest no ho sé,  
ENT: Però que et sembla, surten de passeig o què?  
SAM: Surten a la.. al... al cano.  
ENT: Surten al camp?  
SAM: No se no, no se on van.  
ENT: Bé, i com van vestits, mira aquí.  
SAM: Aquest va vestit, d'una camiset groc i un xx vermell.  
ENT: I aquest?  
SAM: Aquesta és una nena.  
ENT: Ah sí? Què porta un...  
SAM: U, un un collar.  
ENT: Un collaret. I aquí?  
SAM: I aquí també sta vestit un xxx  
ENT: Val.  
SAM: I aquí té sabates i aquí té unes ulleres.  
ENT: Se'n van al camp i oh, què es troben?  
SAM: Un arbre.  
ENT: Sí, i...  
SAM: I els esquirols, no volen les fulles.  
ENT: Val, Sí, però qui troben aquí, qui troben aquí?  
SAM: Uns pams.  
ENT: Sí, però qui hi ha aquí sobre?  
SAM: Un esquirol.  
ENT: Ah, és un esquirol que s'ha enfilat aquí.  
SAM: Sí.  
ENT: On s'ha enfilat, aquest pal que s'ha enfilat com es diu?  
SAM: La, la.... és pal dels arbres.  
ENT: Això és una branca. Aquest pal dels arbres que s'ha enfilat és una branca. Veus, això és el tronc. Aquest pal gruixut que va a terra. I aquest que surt del tronc és una branca. Guaita, què fa el sol aquí?  
SAM: Està rentant les dents.  
ENT: I com és això, que el sol se renta les dents. Què les té brutes?  
SAM: Sí. I aquest està, està una mica dolent.  
ENT: Està com?  
SAM: Està una mica dolent.  
ENT Sí, per què?  
SAM: Perquè, perquè, perquè està cridant. I aquí hi ha flors i hi ha arbres i hi ha un sol. Hi ha pals.  
ENT: Hi ha pals també. Què fan aquí aquests bambies? .... Són bambies o esquirols?  
SAM: Esquirols.  
ENT: I què fan, què fan?  
SAM: És aquest, aquest està pensant que se n'anava a l'escola.  
ENT: Ah, aquest està pensant que se n'anava a l'escola. I com ho saps?  
SAM: Pensava bé.  
ENT: Sí, però com saps que se n'anava a l'escola.  
SAM: Perquè està aquí.  
ENT: Ah, perquè està aquí dintre d'aquest núvol blanc?  
SAM: Aquí hi ha pomes. Pomes a l'arbre.  
ENT: Pomes als arbres. Molt bé!. Molt bé!. Doncs vinga Samia. Guardem tot això i anem cap a la classe.  
SAM: A buscar la Ouafae?  
ENT: Ja vindrà un altre dia.

SAM: Vale

## Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Entrevistador	Alumna
Sobreinterpretació	1	
Expr. Valoratives	12	
Imitacions idèntiques	11	8
Correccions	5	3
Expansions	11	2
Substitucions	4	
Encadenaments	7	5
Perseveració	2	

En aquesta tercera sessió s'amplia el ventall d'estratègies que utilitzen entrevistador i alumna. Al llarg de la conversa hi ha ocasió de posar en joc una major varietat d'estratègies. L'alumna també s'implica més en el seu propi aprenentatge i utilitza un major nombre d'estratègies. D'altra banda augmenta l'ajustament entre ambdós interlocutors.

El sentit en què s'utilitzen la majoria d'estratègies és idèntic al que ja s'ha descrit en les anteriors sessions. Cal destacar, però la presència de les substitucions instructives com a mitjà d'enriquir o diversificar alguns enunciat de l'alumna.

SAM: Perquè, perquè ara ho posarà a agafar la mare i el pare.

ENT: Ahà li porta a la mare i al pare, que es posen contents de veure'l.

El sentit de l'enunciat de Samia és que porten el dofí als pares. No obstant, expressa l'enunciat com que "*ho posarà a agafar*". La substitució té com a objecte, construir l'enunciat amb els termes precisos que Samia en aquests moments no té.

Samia també recull en les seves imitacions idèntiques els darrers termes de l'enunciat de l'entrevistador per a enllaçar amb el seu enunciat.

ENT: I on està el sol?

SAM: El sol està aquí a dalt.

No es limita a contestar simplement "a dalt". Construeix l'enunciat complert.

En relació a les sessions anteriors, hi ha un considerable augment d'imitacions idèntiques que recullen les darreres paraules del torn del seu interlocutor per a enllaçar-les amb el seu:

ENT: I la Maria què li pregunta?

SAM: Li pregunta que no plori. No, no plori pacupi.

ENT: Clar, li diu: no ploris, no et preocupis.

En algunes ocasions, també expandeix l'enunciat de l'interlocutor.

ENT: Una senyora.

SAM: És una senyora o un senyor.

## Gestió de la conversa

Nº total de torns: 144

Nº de torns de l'entrevistador: 72

Nº de torns de l'alumna: 72

Densitat de torns de l'entrevistador 2,23

Densitat de torn de l'alumna: 1,35

Equilibri de torns: 1

		Entrevistador	Alumna
Iniciació de torn		11	11
Manteniment de torn	Focalització	36	
	Resposta		38
	Diàleg	32	23
	Comprovació	3	
	Demarcament		
	Regulació	3	
Tancament		2	2

Abans de la conversa sobre el material de treball del 3r trimestre, els interlocutors fan una prèvia sobre el material que cridava l'atenció a l'alumna. Aquests torns els considerem com a inici de la sessió actual.

A les preguntes de focalització de l'entrevistador corresponen les respostes i les explicacions de Samia. Tots dos interlocutors, fan torns mixts, és a dir, torns que per la banda de l'entrevistador tenen una part de diàleg amb la finalitat de comentar la intervenció de l'alumna i formular la pregunta següent i, per part de l'alumna que també respon les preguntes de l'adult i comenta, debat, amplia o matisa aspectes de l'expressió del seu interlocutor.

Els torns de regulació s'utilitzen amb la finalitat de canviar de tema, de l'inici de la conversa al primer tema, i de l'explicació del dossier de treball a l'explicació del conte. Aquestes puntuacions indiquen que la conversa tendeix a la simetria en l'aspecte de la gestió.

En aquesta darrera sessió, la densitat de torn de l'entrevistador i també de l'alumna augmenten. L'adult se situa amb una densitat de 2,23 i l'alumna d'1,35, produint aquesta alguns torns que contenen tres enunciats.

### Característiques formals.

LME ENT: 6,42 L-max: 12

LME SAM: 4,49 L-max: 12

IDL ENT: 0,51

IDL SAM: 0,54

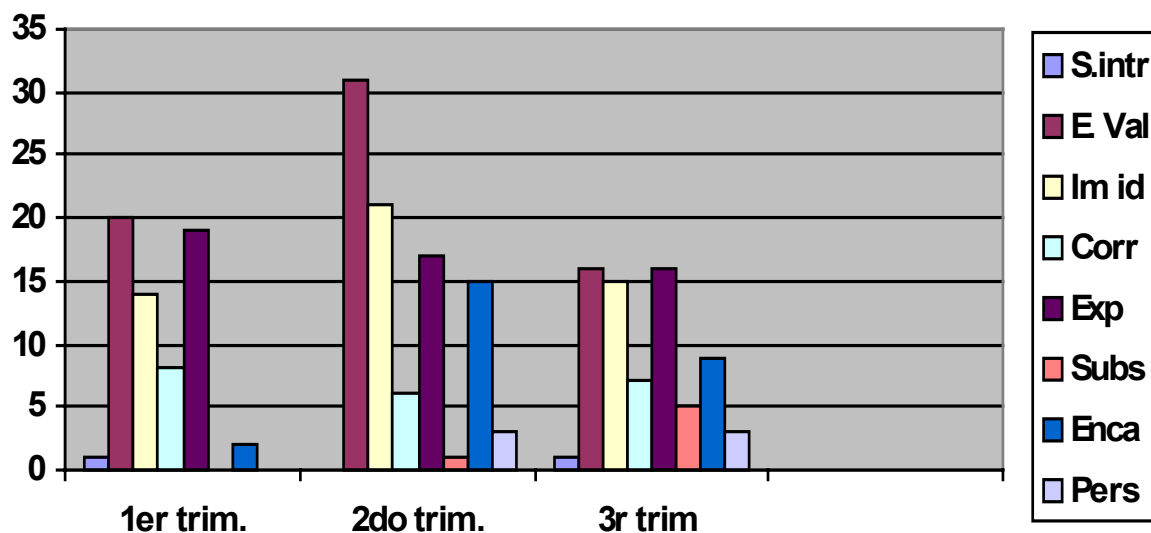
En aquesta tercera sessió, les LME d'ambdós participants augmenta de forma simètrica. La mostra d'enunciats no és tant concentrada a l'entorn de la mitja com en les sessions anteriors. Per a l'entrevistador els enunciats de 4, 5, 6 i 7, els més freqüents representen el 54% dels seus enunciats i per a l'alumna, els enunciats de 4, 5, 6 i 7, també els més freqüents són el 43% de les seves expressions.

Les IDL dels interlocutors tendeixen al 0,5, la qual cosa representa una diversitat lèxica similar i totes dues mesures, LME i IDL indiquen un bon ajustament entre els interlocutors.

## VALORACIÓ GLOBAL

### Estratègies Educatives d'Interacció Verbal

#### EEIV Entrevistador



Les expressions valoratives hi són presents en totes tres sessions, en una proporció important, amb la intenció d'animar l'alumna en la seva expressió i també amb la finalitat de celebrar determinades formes que l'entrevistador intueix que estan en procés d'adquisició, ja sia perquè l'alumna dubta en la seva producció, hi ha alguna autocorrecció abans de deixar anar l'enunciat definitiu, etc. Aleshores l'expressió valorativa, que a més repeteix allò que és valorat, assoleix un paper d'allò més important en la influència educativa, com queda demostrat pel fet que l'alumna imiti l'enunciat que ha merescut valoració positiva.

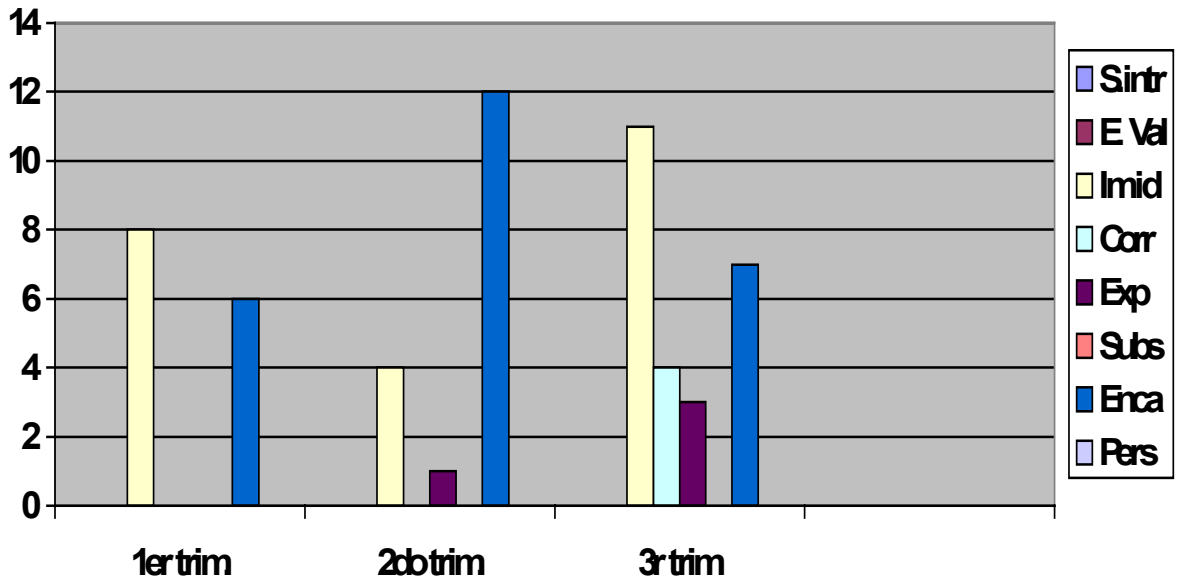
La importància que s'atribueix a aquesta estratègia és important per a totes les situacions interactives i, encara més en les primeres, ja que intenten donar més seguretat i confereixen ànims per a animar l'interlocutor que el llenci a parlar.

Les imitacions idèntiques aconsegueixen aquesta mateixa funció i, a més ajuden a enllaçar un enunciat amb el següent. Per això és una estratègia que sol presentar-se de manera constant en els torns de conversa del docent.

Les expansions i les correccions també són constants en el discurs del docent. Ambdues estratègies tenen una funció similar, ja que els enunciats que el docent expandeix són implícitament corregits, perquè els elements que l'alumna omiteix solen ser obligatoris en l'enunciat de l'adult.



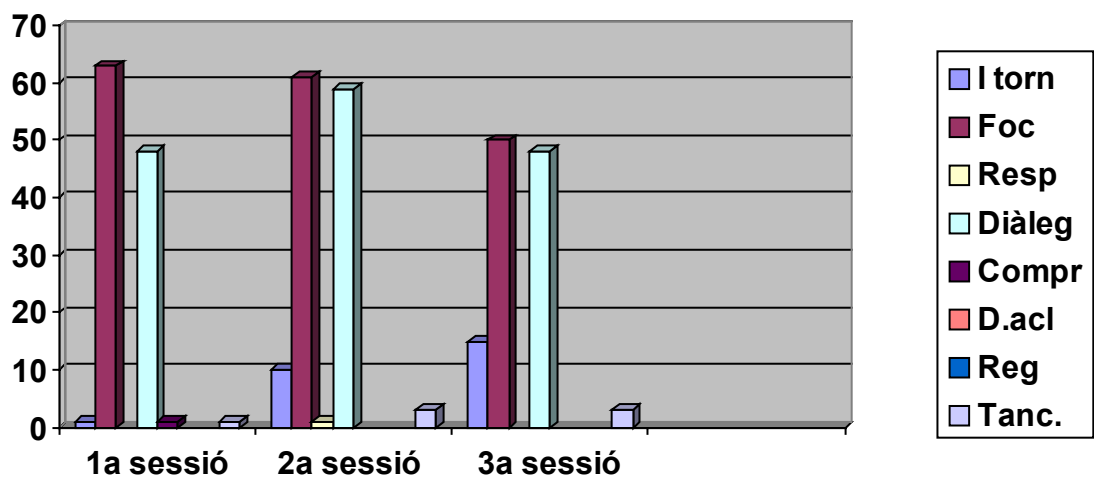
## EEIV alumna



L'alumna es va implicant progressivament en el seu aprenentatge, en la mesura que també incorpora comportaments estratègics al seu repertori interactiu. En la primera sessió s'observa que només imita i encadena alguns enunciats de l'entrevistador. En la segona fa alguna expansió d'enunciat i en la tercera incorpora en els seus enunciats elements de correcció que ha proporcionat l'entrevistador en els seus torns.

## Gestió de la conversa

### Entrevistador

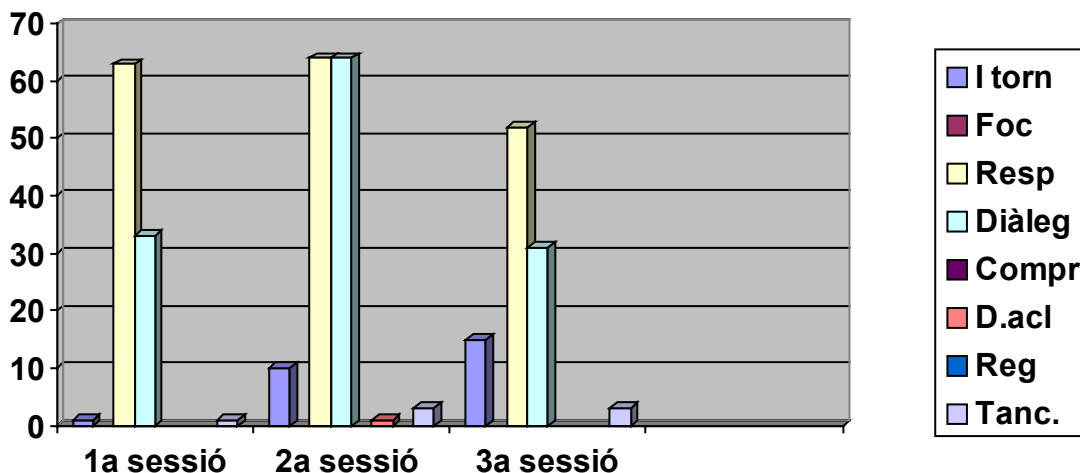


L'entrevistador manté una estructura de gestió de la conversa basada en la focalització de l'atenció de l'alumne per a preguntar o repassar els continguts dels treballs, ja que això constitueix el nucli de la conversa en totes tres sessions i en el diàleg que se suscita a l'entorn dels temes que sorgeixen. Com a inici de la conversa de les sessions

segona i tercera, es consideren els temes previs amb els que s'obre conversa i es trenca una el gel. També hi ha algun torn dedicat a regular el flux de la conversa convidant a canvi de tema o material sobre el que s'estableix el diàleg.

En general, es pot considerar que presenta una estructura simètrica, en la que els enunciats que tendeixen a focalitzar l'atenció i els que tendeixen a mantenir un diàleg són proporcionats en totes tres sessions.

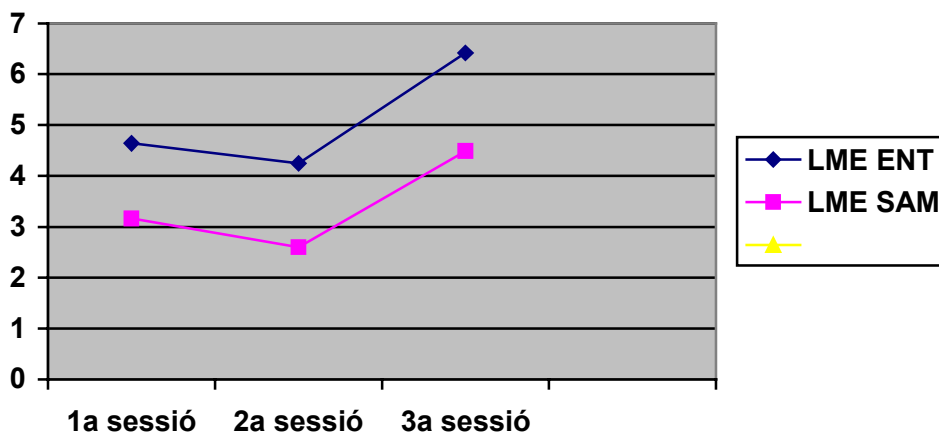
### Alumne



Pel que fa a l'alumne, la seva participació en la conversa ve determinada, en primer lloc per la resposta a les instàncies de l'entrevistador, fins el punt que més d'un 50% dels torns estan formats per enunciats que tenen com a finalitat donar resposta a les instàncies de l'adult. També és força considerable el percentatge de torns que tenen com a finalitat dialogar i intercanviar informació amb l'interlocutor, que com es pot veure, en la segona sessió ofereixen un percentatge igual als torns de resposta. D'altra banda, l'alumna participa en l'inici i tancament de la conversa.

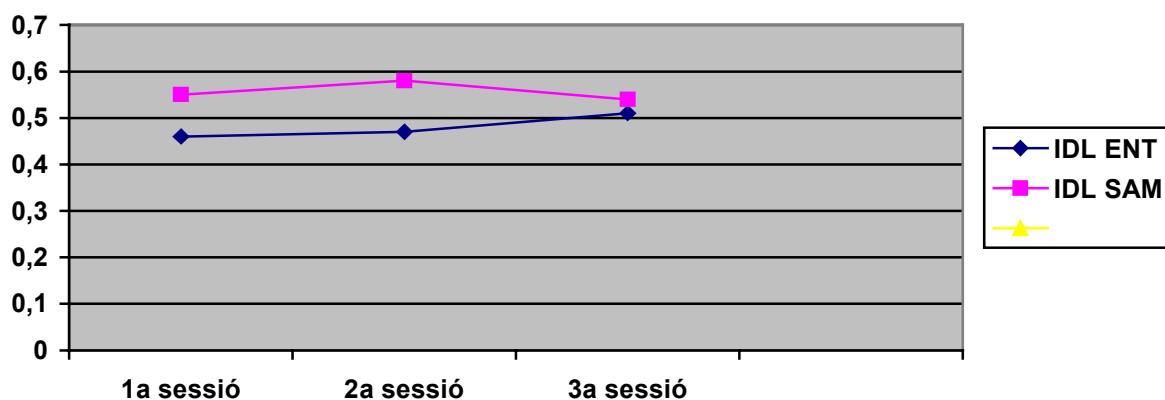
### Característiques formals

#### LME



El gràfic mostra ben clar com les LME de l'entrevistador i alumna es mouen amb un ajustament que es podria qualificar de desnivell òptim. Per a ambdós participants, els enunciats a l'entorn de la LME a l'interval LME + 1 i LME - 1, ocupen el 50% dels seus enunciats.

## IDL



De la mateixa manera que s'ha comentat en relació a la LME, s'aprecia un bon ajustament pel que fa a l'IDL d'entrevistador i alumna, que convergeixen cap a l'IDL de 0'5 a la tercera sessió.

## **Educació Primària.**

### **Cicle inicial**

Sessions realitzades a l'aula de suport entre la professora d'EE i l'alumne HICHAM. També hi assisteix en JMN, que l'escola considera interessant agrupar-los per a rendibilitzar el treball de la professional de suport.

#### **CONTEXT DE TREBALL. ANTECEDENTS**

L'aula és ampla. Ocupa l'espai d'una aula ordinària que es dedica a tasques de suport, grups petits i activitats complementàries. En un sector d'aquesta aula s'agrupen diverses taules petites que donen la sensació d'una taula de treball més gran i en aquest espai sol tenir lloc la feina de suport.

Les anàlisis de les interaccions verbals d'aquest alumne s'han fet a l'emplaçament de suport, encara que també s'han realitzat observacions puntuals a l'aula ordinària.

Hicham és un alumne de 6 anys que s'incorporà el curs passat a l'escola. Encara que aquest curs és el segon que està escolaritzat en el centre, representa un cert misteri per a l'escola. A més de les dificultats d'adquirir llenguatge que representa que s'hagi incorporat a l'escola el curs passat venint directament del Marroc, òbviament sense conèixer la llengua. Veuen què pel comportament que té a la classe i el ritme amb el que adquireix els coneixements en general, encara que es tractés d'un alumne autòcton, consideren què, igualment tindria dificultats d'aprenentatge.

Les sessions de treball a l'aula d'EE les realitza en companyia d'un altre alumne, en JMN, que presenta dificultats d'aprenentatge derivades d'un retard maduratiu de tipus lleuger-mitjà. Està reconegut com a alumne de NEE a l'escola a través d'un dictamen de la professional de l'EAP. A l'escola veuen d'agrupar-los en una sola sessió per a rendibilitzar els recursos horaris i perquè consideren què tenen força característiques comunes en l'adquisició del llenguatge i en l'aprenentatge en general.

Els objectius (implícits) de la professional d'EE, són ajudar-los a adquirir els continguts propis de l'activitat que es troben fent i, alhora, ajudar-los a concentrar l'atenció en la tasca corresponent, comprendre les instruccions que es donen, seguir-les dintre del que és exigible donades les seves característiques, reduir la dispersió que presenta en la realització de qualsevol tipus de tasca que se li proposen, adquirir uns hàbits mínims que li permetin copsar les seqüències de les activitats en el sentit de predir, anticipar i poder preveure les accions que han de venir a continuació de les que actualment s'estan fent.

Durant les primeres sessions sembla que Hicham se n'entera de molt poques coses. No dóna sentit al que està fent i es troba desorientat entre els materials, les instruccions el que ha de fer, el que no ha de fer... El seguiment de Cristina és molt proper a, gairebé, tots els moviments de l'alumne per a aconseguir que primer segueixi una rutina de fets i posteriorment vagi donant sentit a allò que va fent.

Hicham es caracteritza per tenir una atenció làbil i dispersa, s'aproxima superficialment als temes i canvia amb molta facilitat. Per això necessita un ajut constant per a reconduir-lo a la tasca que s'ha proposat. Això dóna la impressió que sigui ell qui vulgui conduir la sessió, però més que portar una iniciativa definida, el que fa és un canvi continu d'objectiu. A les primeres sessions no es veu clar que segueixi les consignes com a resultat de que les entengui. De meitats de curs cap al final es constata un progrés en tots aquests aspectes.

## Primera sessió.

Es tracta d'una sessió de treball normal, entre els alumnes i la professora d'EE. Es troben tots tres a la classe fent una fitxa relacionada amb el coneixement de formes i colors bàsics. Durant la sessió, l'observador no pren part. Intenta mantenir-se al marge, encara que s'incorpora quan la sessió ja estava iniciada. Aquesta sessió té lloc el desembre de 2001.

El to de veu de la professora és clar i càlid i, a més s'esforça conscientment en donar una pronúncia el més nítida possible, remarcant els aspectes del missatge que considera que els alumnes han de copsar. Per la manera d'actuar, marcant els torns de paraula, dividint i subdividint les activitats que han de fer, explicant amb detall les instruccions que s'han de tenir en compte, etc., dóna a entendre als alumnes que s'espera d'ells en cada moment i quin és el ritme que han de seguir.

CRI: Blau i rodona i rodona. Pintes de color.

HIC: Blau.

CRI: Pues vinga. Vinga.

HIC: Eta?

CRI: Oh, a veure. Pinta flux Hicham.... Ja està?

HIC: Sí.

CRI: Què has fet?

HIC: Un dibuix

CRI: La piscina que vam anar. De quin color? Aquest color, quin és? Jo he demanat vermella?

HIC: No.

CRI: Què he demanat? Què he demanat jo?

HIC: Dóna cops amb el material.

CRI: No he dit això Hicham, Juan Manuel. T'has de fixar que està mirant a la finestra i no està atent.

JMN: No

CRI: I hem d'estar....

JMN: Sina

CRI: Mirant a la piscina. Yo he demanat quin color? I aquí qui hi ha: blau-vermell, blau-vermell i ara té un altre color.

HIC: Aqueta?

CRI: Negre.

HIC: Aqueta?

CRI: La que hem de treure. Quines hem de treure. A veure.

HIC & JMN: Aqueta, yo aqueta....

CRI: Aquesta per què la treus, Hicham?

HIC: Que sí.

CRI: I de quin color és?

HIC: Eta.

CRI: Aquesta de quin color és?

HIC Azú.

CRI: A veure Hicham.

HIC: Blau.

CRI: Doncs està aquí. I aquesta de quin color és?

HIC: Blau.

CRI: I aquesta de quin color?

HIC: Vermel

CRI: Pues aquesta no. Vale? Aquesta com és gran o petita?  
HIC: Petita.  
CRI: Doncs aquesta aquí. I aquesta?  
HIC: Questa? De petit.  
CRI: I on la posem?  
HIC: Aquí. Queta, queta. Casa aquesta.  
CRI: Molt bé! És una casa? Pinta la casa també. A veure. Aquí Hicham i Juan Manuel... Això què és?  
JMN: No se.  
CRI: Què és això?  
HIC: Un casa.  
CRI: Una capsa. Una capsa. A la capsa, a veure deixa'm una mica d'espai, A la capsa què hem de guardar.  
HIC: A guadia la cosas.  
CRI: No totes no, eh. Encara no. Abans de fer el treball del paper, què hem de guardar? Els quadrats. Tots els quadrats d'aquí.  
HIC: Totes.  
CRI: No, totes no. Només fiquem els quadrats.  
HIC: Vina.  
CRI: Vale? Vinga. Els grans i els petits. Tots els quadrats.  
HIC: Questa, questa quí.  
CRI: Tots els quadrats, eh Hicham?  
HIC: Mia, aquet, aquet.  
CRI: Per què no guardes aquest? Això és un quadrat?  
HIC: Sí.  
CRI: Doncs guarda-l vinga.  
HIC: Va aquí?  
CRI: Que va amb aquests?  
HIC: No, aquí dalt. Gloc aquí. Gloc aquí.  
CRI: És un groc, però la Cristina demana demana qua-drats.  
HIC: Drats.  
CRI: Això és un quadrat?  
HIC: Sí. No.  
CRI: Doncs això fora.  
HIC: Queta?  
CRI: Això hem dit que és un dau, però és qua-drat. Molt bé!  
HIC: Això?  
CRI: Sí. Què n'hi han més?  
HIC: No.

### Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Mestra	Alumne
Sobreinterpretacions		
Expr. Valoratives	2	
Imitacions idèntiques		
Correccions	3	
Expansions	2	
Substitucions		
Encadenaments	2	2
Perseveracions		

Com es pot observar, les estratègies verbals que s'utilitzen són escasses. De fet, només 9 torns: el 20% de les intervencions orals de la mestra contenen estratègies verbals.

Hi ha dues expressions valoratives en forma de: Molt bé! en relació a les respostes que fa Hicham. No obstant, aquests: Molt bé! sense anar acompanyats de cap altre indicador, com la repetició dels elements verbals de l'alumne que són objecte de l'elogi per part de la mestra, perden efecte de reforçament. En aquests moments de desenvolupament, Hicham no és conscient de quina és la seva expressió que ha merescut felicitació.

Tampoc no tenim constància de que les correccions que es fan en relació a alguns enunciats, hagin estat aprofitades per a en Hicham, ja no hi ha repetició dels mots corregits per la mestra, ni senyals que els vulgui incorporar-los al seu repertori. Tal com es produeixen en aquest fragment de conversa, no hi ha elements que assenyalin que l'alumne pugui beneficiar-se de les correccions implícites que fa la seva mestra. El mateix es podria dir de les expansions d'enunciat que en dues ocasions fa la mestra i que passen un tant desapercebudes.

En canvi, quan la mestra inicia en dues ocasions el seu enunciat intentant que l'alumne els segueixi i d'aquesta manera produir un enunciat entre els dos interlocutors es produeix en ambdues ocasions que l'encadenament és reeixit. És a dir, és continuat per l'alumne.

CRI: I hem d'anar...

HIC: Sina

CRI: A la piscina.

Un cop analitzada la sessió, té lloc l'assessorament en què s'assenyalen algunes bones ocasions per a incidir a través de correccions implícites o/i expansions, com p. ex: quan l'alumne diu:

Un dibuix.

Sina (piscina)

Bau (blau)

Vermel (vermell)

Azú (blau)

A guadià la coses. (Per guardar les coses).

Aquesta és gloc.

També es parla d'enriquir en base a estratègies educatives una bona part de les ocasions que, tant mestra com alumne, resolen els seus torns en base a termes d'íctics, substituint-los pel terme concret a què s'estan referint.

De tota manera, cal ser conscients que un cop es disposa de la transcripció a mà, és més fàcil pensar quina estratègia hauria anat bé per a enriquir cadascuna de les ocasions. Per aquest mateix motiu, disposar de la transcripció a posteriori és un important element de reflexió que ajuda el docent a preveure com pot intervenir en una propera ocasió. Una bona part de l'assessorament consisteix, precisament, en il·lustrar les seqüències positives que s'han presentat en la conversa i, de la mateixa manera, indicar quines i com es podrien haver enriquit les altres seqüències interactives.

### **Gestió de la conversa**

Nº total de torns 70

Torns Cristina: 35

Torns Hicham: 32

Torns Juan Manuel: 3  
 Densitat torns de la mestra: 1,8  
 Densitat de torns de l'alumne: 1,12  
 Equilibri de torns Mestra/alumne: 1

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn			
Manteniment de torn	Focalització	18	
	Resposta	3	27
	Diàleg	3	
	Comprovació	1	
	Demarcament		5
	regulació	10	
Tancament			

En aquesta sessió ja començada, no s'enregistra el començament ni el tancament de torn. No obstant, l'estil utilitzat mostra que la mestra obre, tanca torn i porta les regnes de la conversa. L'estil de gestió es construeix en base a preguntes per part de la mestra i respostes per part de l'alumne. En un total de 70 torns de paraula entre la mestra i els alumnes, la mestra consumeix 35 torns. Els altres els consumeixen els dos alumnes que hi són presents a la sessió. De manera intencional la conversa se centra en Hicham que és el subjecte d'observació. Per això, en aquest fragment de conversa, a penes es dona espai a en Juan Manuel. Hicham consumeix 32 i en Juan Manuel els 3 torns restants. De tota manera, val la pena observar que la paraula passa sempre a través de la mestra. No es donen intercanvis de paraula entre els alumnes.

Pel que fa als torns en què la mestra té l'ús de la paraula, dedica 18 a focalitzar l'atenció en el contingut de la tasca que està duent a terme amb en Hicham i 10 a regular el seu comportament. Els enunciats amb els quals intenta focalitzar la seva atenció són del tipus: *I aquesta de quin color és? Aquesta és gran o petita?, on va aquesta?*. Amb aquest tipus de preguntes es propicia una resposta tancada que, la majoria de les ocasions, es resol amb una contesta d'un enunciat o, encara més, d'una sola paraula. La segona característica que defineix les intervencions orals de la mestra són els torns que tenen com a finalitat regular el comportament o l'ordre de resposta que ha de donar el seu interlocutor. Els enunciats que tenen una funció reguladora, intenten incidir sobre el procediment de treball de l'alumne: *Pinta més fluix Hicham. No et distreguis, has de mirar la piscina.*

En les intervencions de la mestra, apareixen tres torns que tenen una estructura diferent al que és habitual en aquesta conversa i que, en comptes de formular una nova pregunta o regular algun aspecte de la intervenció de l'alumne són d'una estructura dialogal en tant que continuen, aporten noves dades, complementen el que l'alumne acaba de dir o busquen l'intercanvi d'informació, com p. ex., quan diu: *doncs així va en un altre lloc* o quan informa: *Això havíem dit que és un dau, però també és quadrat.*

Pel que fa a Hicham, els 32 torns de conversa en els que usa la paraula estan dedicats: 27: el 84 % a respondre els requeriments formulats per la seva mestra. Els 5



torns restants Hicham els dedica a demanar aclariment sobre alguns aspectes que precisa més informació per a poder contestar.

L'equilibri de torns és 1. La densitat de torn de la mestra és 1,82 i la de l'alumne 1,12.

### **Elements formals.**

LME de la mestra: 4,62.

LME de l'alumne: 1,4

L-max de la mestra: 15

L- max de l'alumne: 4

IDL de la mestra: 0,38

IDL de l'alumne: 0,66

Els termes més freqüents en el discurs de la mestra són els que serveixen per a formular preguntes. De la mateixa manera, els enunciats més en boca de la mestra són del tipus: De quin color, què és, on està, què t'he demanat? etc.

Pel que fa als enunciats de l'alumne, el 90 % dels seus torns són d'un sol enunciat i el 80 % d'aquests enunciats estan formats per un sol element que ve a donar resposta a la pregunta que la seva mestra li formula en el torn anterior. Això explica que la diversitat lèxica de la mestra sigui escassa i formada en base a paraules i estructures d'enunciats que es produeixen de manera repetitiva. La major diversitat lèxica de l'alumne es deu a que els seus enunciats estan formats en base a un element que ha de respondre la pregunta que li acaben de formular.

## Segona sessió

En aquesta sessió, expliquen un conte que havien treballat en dies anteriors. D'alguna manera, es diu als alumnes que l'expliquin, perquè vegi com l'han après. L'explicació també està plantejada com de resum de les coses que han treballat. Aquesta sessió es realitza el març de 2002.

CRI: A veure, aquest conte, qui me l'explica a mi?

HIC: A mi, a mi asplico, si isplico.

CRI: M'ho expliques tu?

HIC: Sí.

CRI: A veure, explica-m'ho

HIC: (obre el conte i comença a passar pàgines)

CRI: Oh, però primer m'hauràs de dir com es diu. Com es diu el conte?

HIC: (s'ho mira i no respon)

CRI: No té títol, no és un conte?

HIC: Sí.

CRI: Qui és aquest?

HIC: A Flay.

CRI: És el Flay, Molt bé! i qui és el Flay?

HIC: A Flay. A Flay si fa...

CRI: El Flay i què és això d'aquí?

HIC: Això? Són colors.

CRI: Són colors, però és el arc de... Sant...

HIC: Martí.

CRI: El Arc de Sant Martí

HIC: I aquí plou...

CRI: Aquest quin és?

HIC: Aquest?

CRI: A veure, Juan Manuel, tu te'n recordes dels colors de l'Arc de St, Martí?

JMN & HIC: Vermell, groc.

CRI: Però t'has saltat aquest, quin és aquest?

JMN, HIC & CRI: Taronja.

CRI: Aquest quin és?

JMN: Groc.

CRI: El groc

JMN & HIC: Verd

CRI: Blau

JMN & HIC: Blau

HIC: Gris.

CRI: El gris?

HIC: Sí.

CRI: El verd?

JMN: Verd.

CRI: Quin és aquest?

JMN: Blau.

CRI: El blau, i aquest el...

JMN: Rosa.

CRI: Lila

JMN: Lila.

CRI: És el lila, no és el rosa.

HIC: Espico?

CRI: Va, explica. Però obre'l bé i l'ensenyes també al Juan Manuel. A veure, què passa?

HIC: Està dormint.

CRI: És de dia o de nit?

HIC: De nit.  
 CRI: És de nit?  
 HIC: Sí.  
 CRI: Sí, Juan Manuel?.  
 JMN: No.  
 CRI: Com és?  
 JMN: De dia.  
 CRI: És de dia.  
 HIC: I xò?  
 CRI: Què estan fent, què és això?  
 HIC: Això?  
 CRI: Sí. Què són?  
 HIC: Això? (fa ganyotes com si volgués dir que no ho sap)  
 CRI: No, de broma no estic, Hicham. No comencis.  
 HIC: Què és això?  
 CRI: Què són? Esqui...  
 HIC: Esqui.  
 CRI: Es diuen esquirols  
 HIC: Esquirols.  
 CRI: I què estan fent els esquirols?  
 HIC: Està, està., que xxx això.  
 CRI: Què li passa a això? què és això?  
 HIC: Això? Atuní.  
 CRI: És un ratolí. I els esquirols que estan fent?  
 HIC: Jugant.  
 CRI: Jugant? Estan jugant, Juan Manuel?  
 JMN: No, parlant.  
 CRI: Ah, parlant. Molt bé! I de què estan parlant, Juan Manuel.  
 JMN: Martí.  
 CRI: De l'arc de St. Martí?  
 HIC: Sí, si.  
 CRI: I què fa el Flay que és un mussol, què fa, mentre?  
 JMN: Dormir  
 HIC: Dormir.  
 CRI: Dormir. Per què dorm? Perquè és de.... És de dia  
 JMN & HIC: Dia  
 CRI: I el mussol, quan està despert?  
 HIC: Despert?  
 JMN: Noche.  
 CRI: Per la nit. Molt bé! Està despert per la nit.  
 HIC: (assenyala un dibuix)  
 CRI: Què passa?  
 HIC: I aquí  
 CRI: Què fa?  
 HIC: Aquí a ratonuní... si si va mirar.  
 CRI: Se'n va a mirar el ratolí?  
 HIC: Sí, ratolí.  
 CRI: Això són ratolins?  
 JMN: (Soroll de desaprovació)  
 CRI: Juan Manuel què són això? que no se'n recorda.  
 JMN: Quirol.  
 CRI: Esquirols. Què són Hicham?  
 HIC: Esquirols.  
 CRI: I ara què estan fent?  
 HIC: Jugant.

CRI: Sí? Ara estan jugant i aquí, què estaven fent?  
 HIC: Aquí?  
 CRI: A veure, aquí.  
 HIC: Estan ju, estan parlant.  
 CRI: Aquí estan jugant. I què fa aquí?, Qui és aquest?  
 HIC: Aquest?  
 CRI: Com es diu?.  
 HIC: El Flay  
 CRI: El Flay, què està fent aquí?  
 HIC: Està mirant.  
 CRI: Està mirant els esquiroles, eh? que estaven parlant i estaven jugant. Però de qui estaven parlant?  
 JMN & HIC: A Martí.  
 CRI: De l'Arc de St. Martí. Que surt l'Arc de St Martí a a la nit, com és ara?  
 JMN & HIC: No.  
 CRI: No. I què fa ara el Flay?  
 JMN: Aspé  
 HIC: Aspé.  
 CRI: Es despeerta. No es desper. Es desperta. A veure com ho diem.  
 HIC & JMN: Es desperta.  
 CRI: Es desperta. I mira ara. Què fa aquí?, Què és?  
 HIC & JMN: Jatulí  
 CRI: El ratolí, què l'ha vist el mussol?  
 HIC & JMN: No.  
 CRI: No, per què no l'ha vist el Flay?  
 JMN: No l'ha vist?  
 CRI: Per què no l'ha vist el Flay?  
 HIC: Pe que sí.... pe que sta minant.  
 CRI: Què està mirant, Hicham?  
 HIC: Las... aquest.  
 CRI: I què és això?  
 HIC: Una lluna.  
 CRI: Està mirant la lluna.  
 JMN: Sí.  
 CRI: I ha passat el ratolí i...  
 JMN: I no comió.  
 CRI: I no ha comido?, No ha menjat?  
 JMN: (Soroll de negació)  
 CRI: Perquè ell menjava el ratolí, a que sí? i com que no l'ha vist què ha fet? S'ha anat el ratolí. Continua Hicham, i què passa?  
 HIC: Mia aquí la bruixa.  
 CRI: La bruixa. I per què ha anat a veure la bruixa el Flay?  
 HIC: Po que sí.  
 CRI: No, perquè sí, no. Per què ha anat?  
 HIC: Porque ha anat, ha anat...  
 CRI: Què li volia demanar a la bruixa?  
 HIC: A demana aquest.  
 CRI: Què li volia demanar?  
 HIC: Jatol  
 CRI: Un ratolí?  
 HIC: Sí  
 CRI: Li volia demanar un ratolí, Juan Manuel?  
 JMN: No.  
 CRI: Què li volia demanar?  
 JMN: Manar? Matí.

CRI: Veure l'Arc de...  
 CRI & JMN: Sant Martí.  
 CRI: Oi que sí? Veure l'Arc de St. Martí. Per què?  
 JMN: A sí.  
 CRI: Per què pel dia surt l'Arc de St Martí, però per la nit?  
 JMN: No.  
 CRI: No. I ell quan està despert?  
 JMN: Espert?  
 CRI: Quan està despert el mussol?  
 JMN: De dia.  
 HIC: Dia  
 CRI: Per el dia?  
 JMN: Aa noche.  
 CRI: Per la nit. I No trobarà mai el arc de St. Martí. I ara on ha anat?  
 HIC: Ha anat cuyén.  
 CRI: A on?  
 HIC: A casa.  
 CRI: A casa. Però, on està ara?  
 HIC: Esta a la lluna.  
 CRI: Està a la lluna. I què és. De dia o de nit, Hicham?  
 HIC: De nit.  
 CRI: De nit. A veure, passa. OH.  
 HIC: Fa plou.  
 CRI: Sí, plou. I què? Plou de dia o de nit?  
 HIC: De dia.  
 CRI: De dia. I què passa?  
 HIC: (no respon)  
 CRI: Què passa, Juan Manuel?  
 JMN: Plou i shale a shol, sale a Martí.  
 CRI: Mira què bé que ho ha explicat ell. Hicham, què ha explicat el Juan Manuel que ho ha dit tan bé.  
 HIC: Ha espicat un plou  
 CRI: Que plou. I quan plou què passa?  
 HIC: Plou i que surt shhhh (gesticulacions amb les mans)  
 CRI: I si després surt el sol?, qui vindrà?  
 JMN & HIC: Martí.  
 CRI: L'Arc de...  
 JMN: Martí.  
 CRI: Sant Martí. Què està aquí l'Arc de St. Martí?  
 JMN: No.  
 HIC: Sí, mira.  
 CRI: Això és l'Arc de St. Martí?  
 JMN: No.  
 HIC: Sí.  
 CRI: No, (assenyala) Això és l'Arc de St. Martí. I què estan fent aquí?  
 HIC: Estan yu ... està minant.  
 CRI: Estan mirant. Què miren?  
 HIC: Miran a St, Martí.  
 CRI: Qui?  
 HIC: A St. Martí  
 CRI: Però qui mira, qui són? Qui és aquest?  
 HIC: A Flay  
 CRI: I aquest?  
 HIC: U suséi  
 CRI: És un ocell. I aquest?

HIC: Jatunané  
 CRI: Un rato... Com has dit que és?  
 HIC: Jatununé  
 CRI: Ratolí.  
 HIC: Jatolí  
 CRI: Ratolí. És un ratolí. A veure, digues-ho tu.  
 HIC: Ratolí.  
 CRI: Molt bé! I això? Què és això que està contant el Juan Manuel tan bé. Què és?  
 HIC: Un, dos...  
 CRI: No, com es diu, com es diu això? tan maco?  
 HIC: Un Santmartí.  
 CRI: Arc de Sant Martí. A veure tu com ho dius.  
 JMN: Martí.  
 CRI: Arc...  
 JMN: Arc... Martí  
 CRI: De Sant...  
 JMN & HIC: de Sant  
 CRI & JMN & HIC: Martí.  
 CRI: I el conte és:  
 CRI & JMN & HIC: En Flay i l'Arc de St. Martí.

### Estratègies Educatives d'Interacció Verbal.

	Mestra	Alumne
Sobreinterpretacions		
Expr. Valoratives	4	
Imitacions idèntiques	14	5
Correccions	15	7
Expansions	25	2
Substitucions		
Encadenaments	10	7
Perseveracions	8	

El primer aspecte que cal destacar és el major percentatge de torns de conversa que contenen estratègies educatives, en relació a la sessió anterior. Es produeixen 4 expressions valoratives que celebren la resposta que l'alumne dona, amb un format que reforça la seva producció verbal abans que la mestra prossegueixi amb la conversa: *Ah, parlant. Molt bé! I de què estan parlant?* En altres ocasions l'expressió valorativa celebra la producció de l'alumne per a, immediatament, produir una expansió de l'enunciat produït: *Per la nit. Molt bé! Està despert per la nit.* Aquestes valoracions donen elements a l'alumne per a identificar què li celebren.

En les imitacions idèntiques, la mestra ve a recollir la darrera expressió de l'alumne abans de continuar amb el fil de la conversa. Així, doncs, a la resposta de l'alumne: *dormir*, segueix el torn de la mestra que reprèn recollint la darrera paraula de l'alumne per construir el seu torn: *Dormir. Per què dorm?* L'alumne també fa algunes imitacions idèntiques amb una significació diferent a les que utilitza la seva mestra. Sembla com si imités els enunciat de la mestra que troba diferències amb els seus. No obstant, un cop ha imitat part de l'enunciat que ha dit la seva mestra, no l'aprofita per a construir el seu torn de paraula.

Les correccions que tenen lloc, com a part de les interaccions verbals que es produeixen entre alumne i mestra, són de diferents tipus. És interessant veure que

algunes d'aquestes correccions de la mestra són aprofitades per l'alumne que incorpora en el seu enunciat o, com a mínim ho intenta, els elements corregits per la seva mestra. Així doncs, hi ha enunciats que a l'expressió de l'alumne: *Un susei*, segueix la correcció implícita de la seva mestra: *Un ocell* i després la conversa segueix amb altres temes. Hi ha d'altres seqüències que la correcció de la mestra ve seguida per un torn en què l'alumne incorpora els elements corregits. Així p. ex., quan l'alumne diu: *Quirol*, la mestra en el seu torn replica: *Esquirol* i, acte seguit l'alumne reprèn la paraula per a expressar: *Esquirol*. Tot i que la fonètica de l'alumne està marcada per l'aspiració de la "s" i difereix de la pronúncia que ha fet la seva mestra, és innegable que ha incorporat els elements corregits en el seu enunciat.

Aquest element que es podria definir com d'aprofitament de les correccions, no es donava en la sessió anterior i considerem que és un important factor que indica una predisposició diferent a l'aprenentatge. De la mateixa manera s'observa la presència de dues autocorreccions. És a dir, dos episodis en què l'alumne dubta, sobre la marxa, sobre la correcció de l'enunciat que està produint i introdueix elements correctius. *Estan yu.. estan parlant*.

Pel que fa als encadenaments, o enunciats produïts entre dos, es produeixen 10 ocasions en què la mestra inicia un enunciat i en 7 ocasions, aquests encadenaments són reeixits. És a dir, l'alumne es continua i s'acaba construint l'enunciat entre la mestra i el seu alumne.

Una altra característica que cal comentar són els diferents temes de perseveració que es donen en aquesta conversa. Aquestes perseveracions proporcionen a l'alumne una bona redundància d'input adaptat a les seves característiques. Així p. ex:

CRI: Què són? Esqui...  
HIC: Esqui.  
CRI: Es diuen esquirols.  
HIC: Esquirols.  
CRI: I què estan fent els esquirols.

Uns quants torns de conversa més endavant:

CRI: Què són això?  
JMN: Quirol.  
CRI: Esquirols. Què són Hicham?  
HIC: Esquirols.

Encara més il·lustratiu és la perseveració que es fa amb el tema del títol del conte. La construcció de: l'arc de Sant Martí es fa en 8 ocasions i aquestes inclouen les seves correccions implícites, expansions i encadenaments.

### **Gestió de la conversa**

Un total de 232 torns de conversa

CRI: 113

HIC: 77

JMN: 52

Equilibri de torns: 1

Densitat de torn de la mestra: 1,68

Densitat de torn alumne: 1,12

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn		5	5
Manteniment de torn	Focalització	50	
	Resposta	6	61
	Diàleg	28	34
	Comprovació	12	
	Dem aclariment	2	12
	Regulació	4	
Tancament		5	5

Els primers i darrers torns de la transcripció, es poden considerar d'inici de la conversa, en tant que la mestra introdueix l'activitat i, posteriorment, enuncia que caldria tancar-la.

Encara que hi ha predominància dels torns en què la mestra intenta focalitzar l'atenció dels alumnes, la presència de torns de diàleg, en què es comenta algun aspecte, amplien informació o exposen els seus punts de vista, apareixen de forma consistent. A la columna de l'alumne s'observen més enunciats de diàleg que en la de la mestra, que corresponen a torns mixts en què l'alumne no es limita a donar la resposta que li demanen, sinó que l'amplia amb informacions sobre aspectes que l'interessen o observacions que li criden l'atenció.

També apareixen respostes en la columna de la mestra, no tan sols en la de l'alumne, com a conseqüència de les demandes d'aclariment o comentaris en què Hicham sembla que vol saber quelcom més d'algun aspecte.

L'alumne manté la mateixa densitat de torn, mentre que la mestra s'ajusta a la densitat de l'alumne reduint lleugerament el seu nombre d'enunciats per torn.

### **Característiques formals**

LME Mestra: 4,6

LME Alumne: 1,6

L-max de la mestra: 13

L-max de l'alumne: 4

IDL Mestra: 0,40

IDL Alumne: 0,57

Encara que la mestra fa una L-max de 13 elements, la majoria dels seus enunciats són de 3, 4, 5 i 6 elements, que representen el 42% del total d'enunciats.

De cara a Hicham, els enunciats amb 2, 3 i 4 elements representen el 66%. Tot i que l'enunciat més freqüent segueix essent el d'un element, apareixen progressivament enunciats amb més elements lingüístics.



Abunden més els enunciats predicatius en què es fa una afirmació i es comenta algun aspecte de l'enunciat anterior abans de formular la pregunta que doni peu a l'enunciat següent.

Pel que fa a l'IDL, en relació a la sessió anterior, es pot observar com hi ha una aproximació de les IDL de la mestra i de l'alumne. Mentre l'IDL de la mestra augmenta, la qual cosa fóra un indicatiu de que utilitza un lèxic més ric, no tant repetitiu i monòton. L'alumne per la seva part, no es limita a la resposta concreta i utilitza els termes lèxics amb més freqüència.

## TERCERA SESSIÓ

Aquesta sessió s'enregistra la segona quinzena de maig i gira a l'entorn d'un conte treballat. A partir de l'assessorament realitzat amb motiu de la segona sessió, es demana si el conte podria estar ambientat en algun tema àrab. Comencen, però amb una mica de recordatori d'altres contes treballats.

CRI: A veure quins contes hem explicat.

HIC: A Flay.

CRI: A Flay, i quin més? ... El de l'aneguet lleig.

HIC: (Assenyalant el rètol d'una cartolina enganxada a la paret) (Està content, vol demostrar que ho sap) Yo se, mia yo se!: El Flay... i el...

CRI: Al

HIC: Arc, da...

CRI: Da, Molt bé!

HIC: Sà..

CRI: Molt bé!

HIC: Mar, Martí.

CRI: Molt bé! I a sota, què posa?

HIC: <Aguetlleig> [=! molt ràpid, no s'entén]

CRI: Ho has dit molt de pressa. Has dit l'Aneguet lleig, però ningú t'ha sentit.

HIC: Aneguet lleig.

CRI: On està a sobre de l'aneguet lleig?

HIC: xxx ama

CRI: La què has dit, la què? La uve fantasma.

HIC: xxx pantasma.

CRI: Fantaasma. La uve fantasma. Ara deixarem això d'aquí i després ho guardarem, eh? Al nostre carpesà. I anirem a la biblioteca, Hicham. Va hi aniràs a la biblioteca i agafaràs el conte del Nabyl, que l'explicaràs al David i al Manel que no se'l saben eh?

MAN: Jo no el se, no.

CRI: I jo te l'explicaré. Tu si que te'l saps?, Tu sí?

HIC: Sí.

CRI: Tu sí, què? Diu: jo sí. Tu si, què? Vinga. I el Juan Manuel el pot ajudar també una mica, eh?. Vinga comencen a endreçar això? Espera, espera, espera.

HIC: En na Nabyl

CRI: Més endavant (indicant que s'acosti a la taula). Aquí teniu un conte. Qui és aquest?

HIC & JMN: Nabyl.

CRI: És el Nabyl, però qui és el Nabyl?

HIC: A peple Nabyl.

CRI: És el poble del Nabyl.

HIC: És lleig.

CRI: Ja l'estàs explicant tot eh? S'ha d'anar poquet a poquet. A veure ves passant tu poquet a poquet.

HIC: I vaespica una cosa.

CRI: Què passa aquí, a veure.

HIC: I va anar.

CRI: On està el Nabyl aquí, a veure.

HIC: No està s'haanat.

CRI: Se n'ha anat... encara no ha arribat. I què és això?

HIC: Això? ... Una classe.

CRI: Quina classe?.

HIC: Què?... A classe pimer.

CRI: La classe de primer. Qui són aquests?  
 HIC: A nens pimer.  
 CRI: Els nens de primer.  
 HIC: Pimer.  
 CRI: Els nens...  
 HIC: Pimer  
 CRI: De primer.  
 HIC: Pimer.  
 CRI: I aquesta?  
 HIC: Senyo.  
 CRI: Explica-ho bé, que després el David m'ho haurà d'explicar. Qui és aquesta?  
 HIC: Senyodeta.  
 CRI: La senyoreta. I aquí que passa, a veure. Què passa aquí?  
 HIC: Li va espica una cosa, està minant.  
 CRI: Està mirant. I qui va explicar una cosa, la senyoreta o el Nabyl?.  
 HIC: El Nabyl.  
 CRI: I com estan els nens? Què estan fent?  
 HIC: Una rullona.  
 CRI: Una rotllana. A veure com ho diem.  
 HIC: Una rollana.  
 CRI: Una rotllana.  
 HIC: Rotllana.  
 CRI: Molt bé! estan fent una rotllana. I què passa a veure?  
 HIC: Aquest, es, es, a família Nabyl.  
 CRI: La família del Nabyl, Molt bé!  
 HIC: A Nabyl sta qui.  
 CRI: Qui és aquest?. Qui és aquest?  
 HIC: Estos?.  
 CRI: Sí, aquest d'aquí. Aquest és el Nabyl.  
 HIC: És una nena.  
 CRI: Sí, però és una nena... una nena, una nena, segur?  
 HIC: Sí, segur.  
 CRI: O és la germana?, Qui és?  
 HIC: A germana Nabyl.  
 CRI: I aquest?  
 HIC: És a germà ne Nabyl.  
 CRI: El germà. La germana i el germà. I aquests, qui són?  
 HIC: Quest? A pare i a mama  
 CRI: Qui són, Hicham.  
 HIC: Família.  
 CRI: Tota la família, però aquest qui és?  
 HIC: A papà Nabyl.  
 CRI: I aquest?  
 HIC: A ma, a mama  
 CRI: La mama. La mama. La mamà del Nabyl. I això què és?  
 HIC: Xò? Un poble Nabyl.  
 CRI: Però què era això, qui se'n recorda què era?  
 HIC: A palmeyas.  
 CRI: Són les palmeres. A veure, que després el David no se'n recordarà. Que són Hicham?  
 HIC: Pameya.  
 CRI: Les palmeres. Molt bé! I això d'aquí petitet, què era?  
 HIC: Xò?, Un poble Nabyl.  
 CRI: Un poble. I això tan gran, què és?  
 HIC: Xò?

JMN: <És lleig> [=!rient].

CRI: Ja comencem a tenir són?, que no dormim bé, eh? Sempre té son. Què és això?

HIC: Un poble.

CRI: Tot, tot un poble. Això és el desert.

HIC: El desert. Tot, tot això...

CRI: És, Com deies Hicham que era això? , una muntanya? Però petita, a que sí?

HIC: Petita, casi.

CRI: Era casi una muntanya.

HIC: I eto é foto.

CRI: A veure, a veure, què porta?

HIC: Fotos,

CRI: Fotos, per què?

HIC: Fotos e de Nabyl, mira. És a Nabyl.

JMN: Sempe hi domo aquí, a tenda. I eto e pamera.

CRI: Hmm. Explica-li les fotos al David.

HIC: Mia, este es el poble a Nabyl.

CRI: Veus com t'ho explica, David? Vinga, continua.

HIC: És a yavi a Nabyl.

CRI: El avi? Què és això?

HIC: Xò? xxx

CRI: I què és això?

HIC: Xò? pameya.

CRI: Ah, Molt bé!

HIC: A poble a Nabyl.

CRI: El Nabyl, en el seu poble hi ha palmeres. Aquí hi ha palmeres?

JMN: Aquí hay una casa.

CRI: Hicham, aquí tenim palmeres, nosaltres?

HIC & JMN: Noo, Síii.

HIC: Sí, yo sí.

CRI: Tu sí?

HIC: Yo a casa.

CRI: Tu vèies palmeres quan anaves en el avió? Tu no anaves en un avió, te'n recordes?

HIC: Sí.

CRI: Llavors sí que hi havia palmeres, però en aquesta casa d'aquí tens palmeres?

HIC: A la pisina hay ta pamameyas.

CRI: A la piscina?

JMN: (riu)

CRI: És clar, sí, sí, Però jo diria que no. Eh. Va continua explicant-li al David. A la plaça sí hi ha palmeres en el Banc Popular. Ui que t'has passat moltes (fulles) eh!. Vinga, poquet a poquet. Aquí, aquí.

HIC: A yavi a Nabyl.

CRI: És el avi. I què tenia l'avi? Com es diu aquest animal, és un gos?

JMN: (riu)

HIC: No, un camell.

CRI: I qui és aquesta?

HIC: A mama Nabyl.

CRI: Jo diria que no eh? Qui és, qui és?

HIC: A yava de Nabyl.

CRI: Com?

HIC: A yava de Nabyl.

CRI: La yava, no. O la yava o la àvia.

HIC: Àvia.

CRI: Àvia. I què fa la àvia?

HIC: Sta fent el sopar.

CRI: Està fent el sopar?  
 HIC: Sí.  
 CRI: Per què?  
 HIC: Perquè sí. Jo menjo això a casa.  
 CRI: Per què no has portat un dia a nosaltres per veure-ho?  
 HIC: Me la comit yo.  
 CRI: Te l'has menjat?  
 HIC: Ha menjat tot a casa. Mia, mia. Axò a mama, això a mama.  
 CRI: La fa la mama, tot això?  
 HIC: Això to fa la mama. Això un altre cole. Allí ete cole allí.  
 CRI: A l'altra escola. La petita. Quan anaves amb la Mari Carme. I la mama et feia d'aquest?  
 HIC: Sí, sí.  
 CRI: Ara ja no, perquè jo t'he vist que portes pastes.  
 HIC: Pastes?  
 CRI: Pastes de la tenda. A que sí, que són comprades? Bé, ja s'ha acabat.  
 Conte contat ja s'ha...  
 HIC & JMN: cabat.  
 CRI: Conte contat s'ha de.....  
 CRI & HIC & JMN: Guar... dar.

### Estratègies Educatives d'Interacció verbal

	Mestra	Alumne
Sobreinterpretacions	1	
Expr. Valoratives	11	
Imitacions idèntiques	9	5
Correccions	21	3
Expansions	19	1
Substitucions		
Encadenaments	4	3
Perseveracions	6	

La sobreinterpretació ve a ser com una estratègia subjacent a l'aplicació de la resta d'estratègies. De manera explícita es dóna en una ocasió en què la pronúncia de l'alumne deixa força dubtes del que ha volgut dir i la mestra ha d'interpretar, a partir de la seva experiència prèvia, el que l'alumne ha volgut dir. De fet al tercer trimestre la mestra entén, gairebé, la totalitat de les expressions del seu alumne. No obstant, en situacions com l'exemple que se cita a continuació, la finalitat que té aquesta sobreinterpretació és la de demanar una resposta més ben elaborada per part de l'alumne.

HIC: xxx ama.  
 CRI: La què has dit? La uve fantasma?

Les expressions valoratives formen part del torn de resposta de la mestra en 11 de les seves intervencions. La manera d'utilitzar-les, sol ser valorar els aspectes reeixits de l'enunciat de l'alumne a la vegada que es produeix una nova estratègia; com per exemple, una expansió, correcció implícita o imitació idèntica de l'enunciat de l'alumne.

HIC: A famiya Nabí.  
 CRI: La família del Naby!!.

Les imitacions idèntiques que fa la mestra en aquesta intervenció, venen a ser l'enllaç entre el torn de l'alumne i la construcció del torn de la mestra. Proporcionen a l'alumne una valoració positiva del seu enunciat anterior. També solen precedir o acompanyar altres estratègies.

HIC: Un poble.

CRI: Un poble. El poble de Nabyl.

En la seva majoria, la mestra utilitza correccions implícites en el seu feedback de retorn als enunciats de l'alumne. En diverses ocasions, un cop ha tingut lloc l'estratègia de correcció, la mestra proposa el model adequat que l'alumne ha d'imitar en el seu enunciat. Aquests models donen com a resultat que l'alumne incorpori, a curt termini, l'element de correcció proporcionat per la seva mestra.

Convé assenyalar que l'alumne incorpora en 4 dels seus enunciats els elements de correcció apuntats per la seva mestra. Dintre de les hipòtesis que es planteja aquest treball, cal considerar com un factor d'aprenentatge de primer ordre, que l'alumne incorpori en els seus enunciats els elements lingüístics de millora proporcionats per la seva mestra.

HIC: Una rullona

CRI: Una rotllana. A veure com ho diem?

HIC: Una rollana.

CRI: Una rotllana.

HIC: Rotllana.

CRI: Molt bé! estan fent una rotllana.

Les expansions solen anar acompanyades de correccions implícites o altres estratègies educatives. De vegades l'expansió de l'enunciat de l'alumne suposa una autèntica reformulació de la seva expressió anterior. En general, les expansions que s'utilitzen tenen com a objectiu afegir elements gramaticals: verbs auxiliars, articles o nexes que l'alumne ha omès en els seus enunciats. També es pot destacar la intenció d'influir en l'expressió oral de l'alumne des del moment que la mestra emfasitza amb la seva pronúncia l'element que ha afegit en els seus enunciats. És interessant constatar que l'alumne expandeix en una ocasió un enunciat de la seva mestra.

HIC: A peple Nabyl.

CRI: És el poble de Nabyl.

CRI: Fotos.

HIC: Fotos de Nabyl.

Els encadenaments, o enunciats produïts entre dos, són iniciats per la mestra. L'objecte d'aquests encadenaments són frases fetes i fórmules d'inici o acabament del conte i de 4 encadenaments que la mestra inicia, tres són reeixits. És a dir, l'alumne els hi dóna continuïtat.

### **Gestió de la conversa**

Nº total de torns: 164

Nº de torns de la mestra: 81

Nº de torns de Hicham: 75

Nº de torns de JMN: 6

Densitat de torn de la mestra: 1,91

Densitat de torn de l'alumne 1,3.

Equilibri de torns mestra/alumne: 1

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn		1	
Manteniment de torn	Focalització	43	
	Resposta		35
	Diàleg	21	34
	Comprovació	4	
	Dem aclariment	1	3
	regulació	9	
Tancament		2	2

En aquesta conversa es produeixen 164 torns. Cristina, la mestra, consumeix 81; la meitat pràcticament. Hicham produeix 75 torns de conversa, en Juan Manuel consumeix 6 i es produeixen 4 torns de participació conjunta de més d'un interlocutor.

La densitat de torn de la mestra és de 1,91. La majoria de torns es resolen amb un, dos o tres enunciats. La densitat màxima és de 6, que es dona un sol cop al llarg de tota la conversa. D'altra banda, la densitat de torn de l'alumne és de 1,3. La majoria d'intervencions les resol amb torns d'un sol enunciat. Hi ha algunes ocasions que emet dos enunciats per torn i en una ocasió es compten tres enunciats en un sol torn.

L'inici i el tancament de la conversa corresponen a la mestra. Per tancar utilitza els recursos de les frases fetes i rutinitzades d'acabament de conte, propícies per a les estratègies verbals d'encadenament iniciat per la mestra, esperant que sigui l'alumne que continuï amb la fórmula de tancament i conclougui el seu torn.

El pes de la gestió el porta la mestra dedicant una bona quantitat dels seus torns a focalitzar l'atenció del seu interlocutor en algun detall del tema de converses i, per tant, provocant una resposta determinada.

CRI:

- Molt bé!, i a sota què posa?.
- És el Nabyl, però qui és el Nabyl?
- El germà i la germana. Però aquests, qui són?

Com il·lustren aquests exemples, un bon nombre de torns de la mestra s'articulen recollint diversos aspectes de l'enunciat anterior de l'alumne, com una expressió valorativa, una expansió o una explicació com a feedback contingent al torn de l'alumne per a, immediatament, gestionar el següent torn de conversa a partir d'una pregunta de vegades oberta, d'altres d'elecció i d'altres tancada que intenta focalitzar l'atenció de l'alumne en algun aspecte del conte que expliquen.

També influeix en la marxa de la conversa amb els torns amb els que intenta regular procediments en relació a l'ordre en el qual s'han de produir les intervencions o els aspectes relatius al comportament que els participants han de tenir en compte.

CRI:

- Fantaasma. Ara deixarem això aquí i després ho guardarem eh? Al nostre carpesà. I anirem a la biblioteca Hicham. Va Hicham, hi aniràs a la biblioteca i agafaràs el conte del Nabyl que l'explicaràs al David i al Manel que no se'l saben eh?

- Ho has dit tant de pressa, que ningú t'ha sentit. Va, torna-ho a dir.

També es produeix un bon nombre de torns de diàleg. En aquests torns, els interlocutors intercanvien informació sobre el tema que en aquest moment tenen en conversa. Es pot considerar com un avenç important que l'alumne introdueix més seqüències de diàleg que la mestra. És a dir, la iniciativa de les seqüències de diàleg corren a compte de l'alumne. La mestra segueix la seva iniciativa en diverses ocasions que l'alumne inicia un torn de diàleg.

HIC: Jo menjo això a casa.

CRI: Per què no has portat un dia a nosaltres per veure-ho?

HIC: Me la comit yo.

CRI: Te l'has menjat?

HIC: Ha menjat tot a casa. Mia, mia. Això a mama, això a mama.

CRI: La fa la mama, tot això?

HIC: Això to fa la mama. Això un altre cole. Allí ete cole allí.

CRI: A l'altra escola, la petita. Quan anaves amb la Mari Carme. I la mama et feia d'aquest?

HIC: Sí, sí.

CRI: Ara ja no, perquè jo t'he vist que portes pastes.

HIC: Pastes?

CRI: Pastes de la tenda. A que sí, que són comprades?

En aquesta seqüència Hicham introdueix el tema, la mestra el segueix i mantenen diversos torns de conversa en relació a aquest tòpic, deixant una mica de banda el guió del llibre. Aquest tipus de seqüències no es donaven a les primeres sessions i representen un avenç en la competència de l'alumne pel que fa a la gestió de la conversa ja que, els torns de conversa que es basen en la pregunta de la mestra, aquesta vol que l'alumne centri l'atenció en algun aspecte determinat del tema i que, en certa manera, l'alumne doni la resposta que la mestra està esperant. És a dir, són preguntes en què la mestra indaga si l'alumne sap o no sap, s'ha fixat o no s'ha fixat en algun aspecte determinat. Les seqüències de diàleg, en canvi, tenen una major dosi de simetria des del punt de vista que ambdós participants intercanvien la informació que tenen, es pregunten o es repliquen en relació al tema de conversa suscitat en aquell moment.

### **Característiques formals.**

LME de la mestra: 4, 11.

LME de l'alumne: 2,8

L- max mestra. 12

L-max alumne: 7

IDL mestra: 0,44

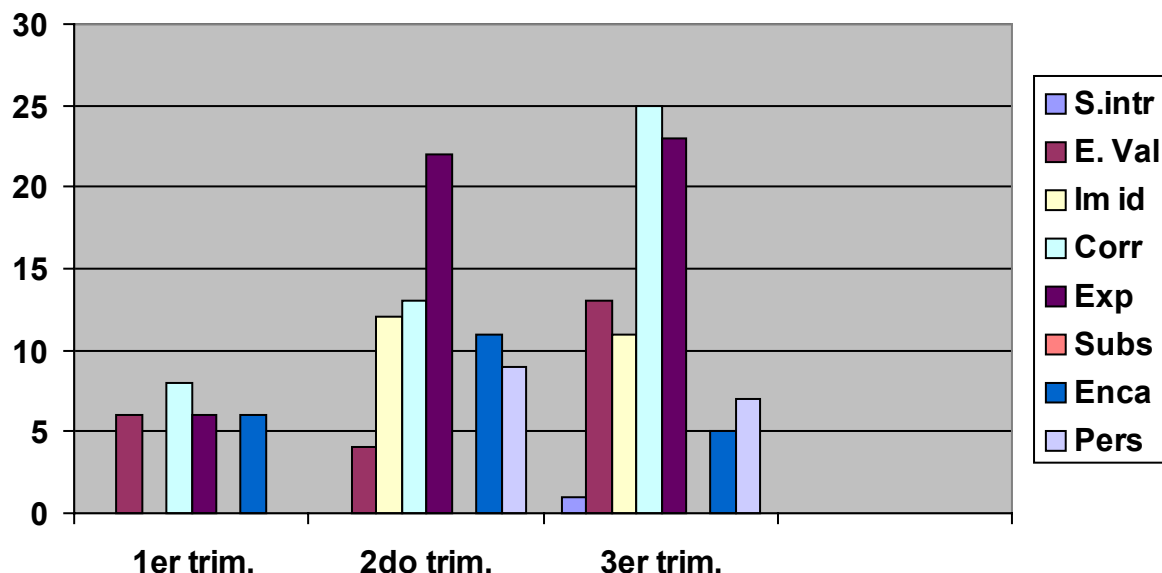
IDL alumne: 0,54

Com es pot observar amb les dades d'aquesta sessió, hi ha canvis progressius en les mesures de la mestra i de l'alumne. D'una banda, es va produint un ajustament entre les LME de docent i alumne. El concepte de L-max com a indicador del desenvolupament proper, el podem veure en la mesura de l'alumne que, a més de progressar en les LME, les L-max representen "l'avançada" d'un desenvolupament que s'ha de consolidar.



## Valoració global.

### EEIV Mestra



Per a elaborar el present gràfic, les puntuacions absolutes que es reflecteixen a l'anàlisi de les diferents sessions, s'han convertit en tants per cent, amb la finalitat de poder comparar els resultats entre una sessió i una altra i tenir unes mesures que permetin analitzar les dades en termes d'evolució en un sentit o un altre. Aleshores la interpretació d'aquestes dades cal fer-la en sentit del tant per cent dels torns de la mestra que inclouen una determinada estratègia. P. ex., al primer trimestre, un 6% dels torns de la mestra contenen utilitzen l'expansió com a estratègia, al 2n trimestre un 22% de les ocasions s'expandeixen els enunciats i al 3r trimestre ho fa en un 24% de les ocasions.

La primera valoració que cal fer és la diferència d'enunciats que contenen estratègies educatives entre el primer trimestre i els altres dos. La sessió de treball està muntada en relació a un treball de fitxa, les consignes són repetitives, l'objectiu de treball és el seguiment de les consignes que es donen, es presta poc al diàleg i la freqüència d'utilització d'estratègies és escassa. També cal considerar que no hi ha assessorament previ sobre les estratègies comunicatives a emprar i es tracta d'una observació inicial.

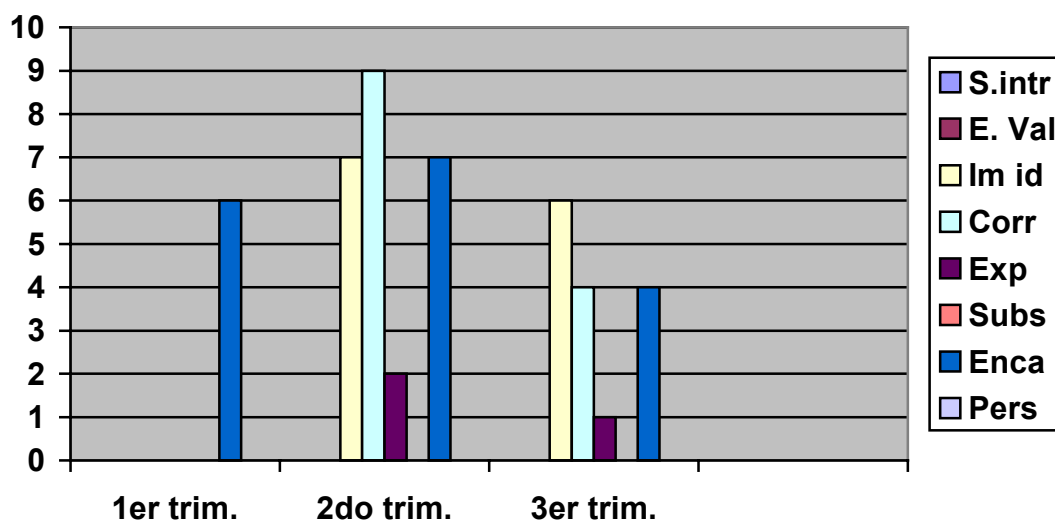
L'ús explícit de la sobreinterpretació és escàs, encara que la podem intuir com a base a la resta d'estratègies.

En general, hi ha un increment progressiu de l'ús de les estratègies al llarg de les sessions, en la mesura que es va produint un major ajustament entre mestra i alumne. Cal destacar la trajectòria de les correccions, les expansions i les expressions valoratives.

En aquest gràfic, també es pot apreciar com la imitació idèntica no és utilitzada només que en el segon i 3r trimestre. En el primer no apareix.

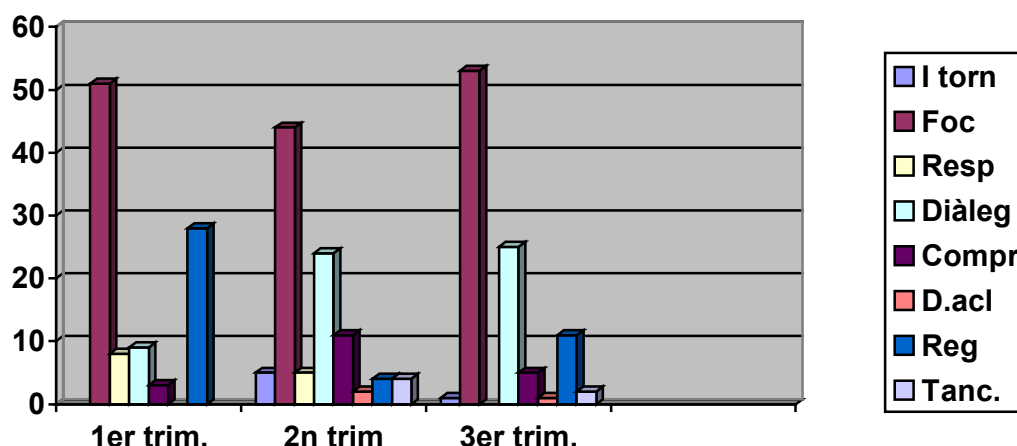
La perseveració, que no cal confondre amb la rutinització de les consignes que apareixen en la primera sessió, es donen en la segona i tercera sessió en què es volen consolidar determinats termes lèxics i estructures lingüístiques.

### EEIV Alumne



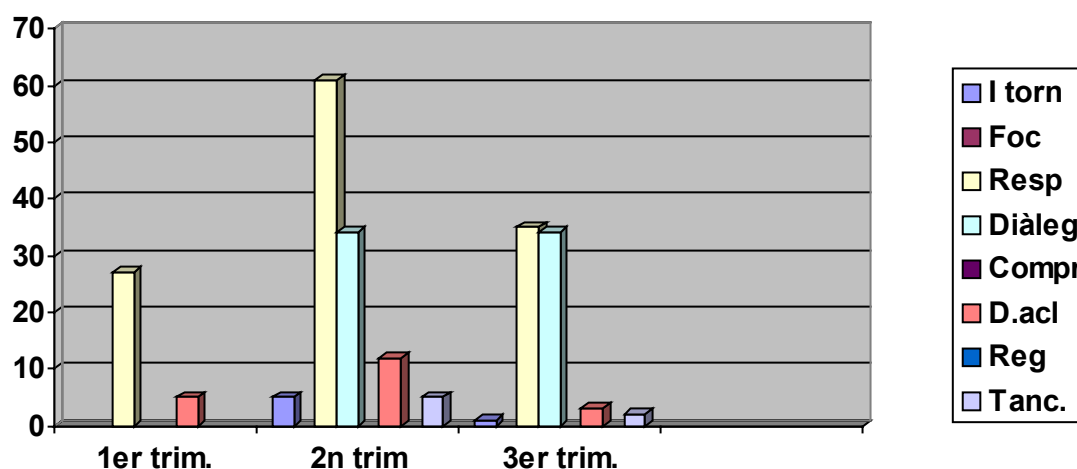
A la primera sessió, l'alumne encadena dos enunciats iniciats per la seva mestra. No s'aprecien altres tipus d'estratègies. A partir de la segona sessió apareix la utilització d'estratègies verbals per part de l'alumne. Fa imitacions idèntiques, incorpora en els seus enunciats elements corregits per la seva mestra, encadena enunciats amb els de la mestra i també expandeix algun enunciat. Interpretem que, pel que fa a la implicació de l'alumne en el seu propi aprenentatge s'ha produït un tomb. També, s'ha produït un tomb en el que representa l'estil interactiu de la mestra que sense deixar els objectius de control i regulació de l'atenció de l'alumne, segueix més les seves activitats i ritme d'aprenentatge. És a dir, hi ha més ajustament.

## Gestió de la conversa. Mestra



En la primera sessió, la gestió del diàleg del docent està dominada pels torns de conversa que intenten focalitzar l'atenció de l'alumne i regular el seu comportament. Aquests dos tipus de torn representen el 80% de la gestió de la conversa, que es caracteritza per la seva directivitat i manca d'espais per a cap altre tipus de torn. A les sessions del segon i tercer trimestre guanyen terreny els torns de caire dialògic i disminueixen els que van destinats a la regulació del comportament.

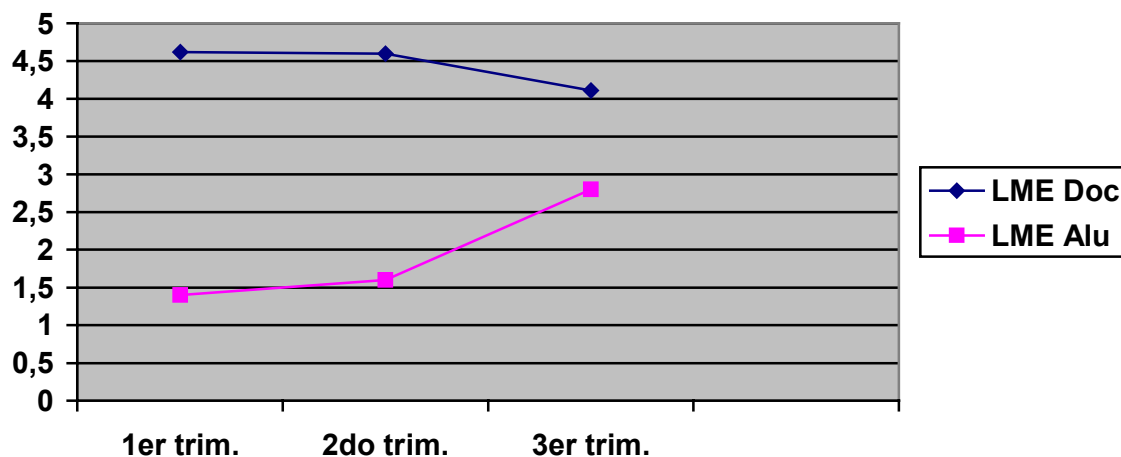
## Gestió de la conversa. Alumne



Pel que fa a la participació de l'alumne en la gestió de la conversa, en la sessió del primer trimestre, aquesta es limita a donar resposta a les preguntes que se li fan i a demanar aclariments respecte les preguntes que se li fan. A les sessions restants, es nota la presència dels torns que impliquen diàleg i negociació de tema amb la seva mestra. També participa en l'inici i tancament de torn. La presència dels torns de diàleg, comparables als de la mestra, es podria dir que la conversa ha guanyat en simetria com a resultat que alumne i mestra han modificat el seu estil de participació en la mateixa.

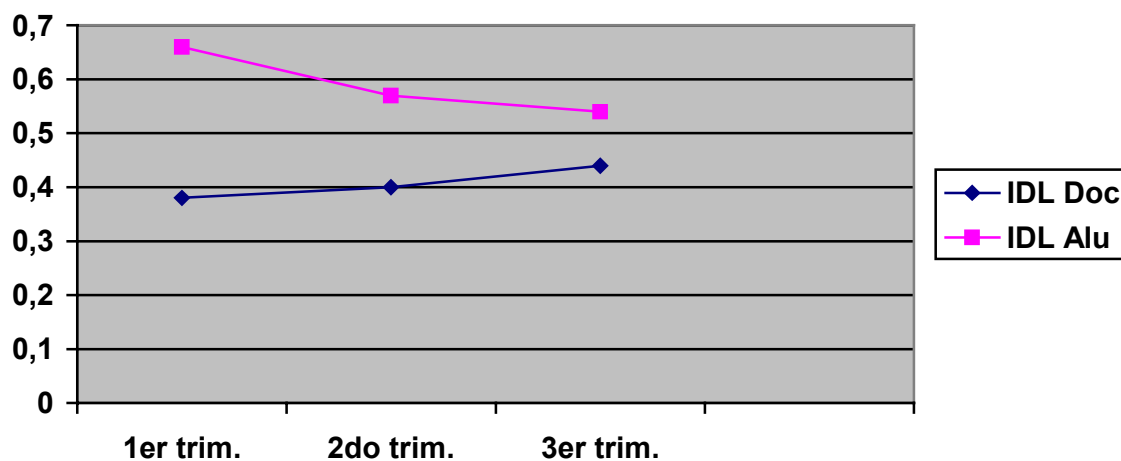
## Característiques formals

### LME



Com es pot veure, hi ha un bon ajustament entre les LME de l'alumne i la seva mestra. Aquest ajustament es fa més clar cap al 3r trimestre en què sembla que l'alumne despega cap a una major riquesa d'elements en els seus enunciats, a la vegada que la mestra també disminueix la seva LME.

### IDL



Pel que fa a l'IDL, la mestra augmenta progressivament la varietat del lèxic, abandonant la rutinització de les mateixes formes i l'alumne disminueix l'IDL en la mesura que produeix enunciats amb un major nombre d'elements

## EDUCACIÓ PRIMÀRIA. CICLE MITJÀ

### Context de treball. Antecedents

L'anàlisi d'aquest cicle estarà centrat en la situació educativa de Jouad, un alumne de 10 anys, recentment arribat a Catalunya procedent del Marroc i recentment escolaritzat en aquest centre. Així doncs, la situació educativa d'aquest alumne és la d'establir els vincles comunicatius i lingüístics des de l'inici. D'altra banda, el mestre que li fa suport, s'estrena en aquestes tasques. És el director de l'escola i, a partir de l'organització interna del centre, han acordat que no agafi tutoria i que, a més de les hores dedicades a la direcció del centre, faci tasques de suport a l'aprenentatge.

L'emplaçament de les sessions de treball té lloc a una aula dedicada a tasques de suport, desdoblament de grups, etc. És ampla i espaiosa i permet l'agrupació de les taules en diversos grups, segons les activitats que s'hagin de fer. També s'han establert una mena de racons dintre de l'aula en els que s'organitzen els materials per centres d'interès o finalitat de les activitats que es posen en marxa.

Les sessions es realitzen amb els alumnes Jouad i Mohamed, que és un curs inferior i porta un any en aquest centre. Es pensa que encara li fa falta avançar més en el coneixement de la llengua i, per això s'organitzen les sessions amb tots dos alumnes. Hi ha un tercer alumne en qüestió que és l'Imad, que també va un curs per sota de'n Jouad. Al principi són tots tres qui assisteixen a les sessions i, de seguida, es decideix que Imad se'n torni a la seva classe. Motius, d'una banda es pensa que va més avançat en l'aprenentatge de la llengua i, d'altra, té un comportament distorsionador que impedeix l'aprofitament del temps en el grup petit i, en canvi, en el grup gran està més controlat. Més tard, cap a finals del segon trimestre, Imad torna a assistir a les sessions de suport, ja que el mestre de l'aula ordinària, pensa que s'ha endarrerit en la lectura.

Encara que es transcriuen les interaccions verbals de tots els participants, alguna de les mesures, com densitat de torn, o equilibri de torn, no s'han tingut en compte en els casos d'Imad i Mohamed, que en un principi no es consideraven subjectes d'observació i tenen menys torns de conversa

### PRIMERA SESSIÓ.

La sessió que es transcriu a sota, correspon al mes de novembre de 2001. hi són presents en Xavier que és el mestre de suport, Mohamed i Jouad. Es poden distingir dues activitats. La primera, que parlen de les posicions espacials que guarden diversos objectes entre sí, i la segona que intenten elaborar una història a l'entorn d'uns personatges.

XAV: Puja les...

MOH & JOU: Escales

XAV: Molt bé, el gos puja les escales. A on està el hámster?

MOH: Ta a...

XAV: Dintre o fora de la gàbia?

MOH: Dintre..

[Interrupció, perquè entra el conserge, sr Joan]

XAV: Dintre

MOH: Sí, dintre.

XAV: La taronja, està

XAV i MOH: Fora

XAV: De la panera  
 JOU: Fora, fora  
 XAV: O sigui el hámster està dintre de la gàbia, i la taronja està fora del cistell. Fora del cistell, dintre; fora-dintre. (assenyalant alternativament els dibuixos. La nina està sobre..  
 MOH: A dalt  
 XAV: La taula.  
 MOH: Està a dalt  
 XAV: La nina està sobre... la taula  
 MOH: Està a dalt  
 XAV: A on està la nina?  
 JOU: Està a dalt  
 XAV: No, sobre  
 MOH: Sobre la taula  
 XAV: Sobre la taula  
 JOU: Zobre la taula  
 XAV: I l'orinal?  
 MOH: Stà  
 XAV: Sota el llit. A sota, a sobre; a sota, a sobre.  
 M i JOU: a zota, a zobre (simultàniament amb la segona producció de'n Xavier)  
 XAV: A on està l'orinal?  
 MOH: Stà a baix  
 XAV: A sota  
 MOH i JOU: A sota.  
 XAV: A sota, la taula. Ai, sota el llit, perdó. Sota el llit. A on està l'orinal?  
 JOU: Sota el llit.  
 XAV: Molt bé. A on està la nina?... Sobre..  
 JOU: Sobre la taula.  
 XAV: Molt bé. On està la taronja?.  
 JOU: La taronja  
 MOH: Fora de la  
 XAV: Cis..  
 JOU: Fora  
 XAV: Fora del cistell  
 JOU: Cistell.  
 XAV: Costa. Fora del cistell. On està el hámster?  
 MOH: Està a dins  
 JOU: Està a dintre  
 XAV: Està a dintre, què va a fer el gos, què vol fer?  
 JOU: Puskà l'escala.  
 XAV: Molt bé, pujar l'escala. El cargol està al cus..  
 MOH: Costat del bolet.  
 XAV: Molt bé, el cargol està al costat del bolet.  
 JOU: Xc Xc el caló  
 XAV: El cargol  
 JOU: El cal-o  
 XAV: Està  
 JOU: Està  
 XAV: Al costat  
 JOU: Al costat.  
 XAV: Del bolet:  
 JOU: Del bolet  
 XAV: El llapis.  
 JOU: El llapis  
 XAV: Està al costat de l'estoig

JOU: Està al colat del xxx.  
 XAV: On està el llapis?  
 MOH: Al costat del llibre  
 XAV: Del llibre, de l'estoig.  
 JOU: Del llibre  
 XAV: Em sembla que és un estoig. El tren, passa per darrera de l'arbre.  
 MOH: El tren passa...  
 XAV: Per darrera  
 MOH: Per darrera  
 MOH i XAV: De l'arbre,  
 XAV: Què fa aquesta nena?.  
 MOH: Da agua a las sevas  
 XAV: Molt bé, espera que no veig bé.  
 MOH: Flor  
 XAV: Està plantant plantes a l'hort i les rega. Ara pregunto jo. Què fa aquest nen,  
 Jouad?  
 JOU: Esdà  
 XAV: Dóna menjar  
 JOU: Menjà  
 XAV: Als peixos  
 JOU: Als peixos  
 XAV: Què fa a quest nen? Dóna  
 MOH: Dóna menjar als peixos.  
 XAV: Què fa a quest nen?  
 JOU: Comé  
 XAV: Menja  
 JOU: Menja, come, menja.  
 XAV: Bé, seguirem una altra estona. Anem ara a continuar amb allò d'allà.  
 JOU & MOH: (expressions d'alegria)

XAV: Munta bé aquest poble, posa-li cases.  
 JOU: Cases  
 XAV: Agafa cases i posa-li.  
 JOU i MoH: (Xerren en àrab, estan contents)  
 XAV: Jouad, posa-li cases al poble, cases.  
 JOU: Cases, cases, cases.  
 XAV: Què hi posaràs, aquesta?  
 JOU: Aquíé  
 XAV: Una casa, i una altra casa, no?  
 JOU: Aquí.  
 XAV: Aquesta?  
 JOU: A tu, tu no  
 XAV: Posa-li cases al poble. On li posaràs al poble, allà?  
 JOU: Aquí, aquí,  
 XAV: Posa-li on vulguis.  
 JOU: [expressions d'alegria en àrab].  
 XAV: Mohamed, posa-li una casa on tu vulguis. (li dóna una altra) Té aquesta altra,  
 posa-li aquesta altra. Aquesta és una casa, i això què són, una casa o pisos?  
 JOU: xx  
 XAV: Pisos  
 JOU: Aquí, aquí, aquí, aquí  
 XAV: Aquí li posaràs?  
 JOU: Aquí  
 XAV: Molt bé  
 JOU: Aquí no. Aquí coche, coche, coche.

XAV: Coche?  
 JOU: Cotxe.  
 XAV: És un cotxe normal, Mohamed, o què és aquest cotxe?  
 MOH: Bombers.  
 XAV: Ah, és un cotxe de bombers.  
 JOU: Aquí Jouad (reconeixent el seu nom en un dibuix i agafant-lo)  
 XAV: I aquest què serà?  
 JOU: Bombers  
 XAV: Bombers?, doncs aquest què serà?  
 MOH: Policia.  
 XAV: Ah, policia  
 JOU: Policia  
 XAV: I aquest és bombers, i aquest és policia  
 JOU: Policia cotxe, està casa xxxx la policia xxxx (fa un petit discurs en àrab)  
 XAV: Molt bé! això què era?  
 JOU: Casa  
 MOH: Estación de tren  
 JOU: Stasion de tren  
 XAV: On la posaràs, l'estació del tren.  
 JOU: (Cantusseja) stasion de tren...  
 Moh: L'escola.  
 XAV: Ah, al costat de l'escola?  
 JOU: Sí  
 XAV: Però no hi ha l'escola, no l'hem posada l'escola  
 MoH: Va aquí, va aquí al porx  
 JOU: (Cantusseja).  
 XAV: A veure, a veure, vols que posem l'escola... mira aquesta és l'escola.... està pintada l'escola?  
 MOH: No,  
 JOU: No  
 XAV: Però és igual, igualment la posem. Posa l'escola. Jouad, escola posa-la  
 JOU: Aquí,  
 XAV: On vulguis.  
 MOH: Profe, esto és Catalunya?, esto es como Catalunya?  
 XAV: No,  
 JOU: Dame la frances, frances tu, tu.  
 XAV: Què vol dir?  
 MOH: Que li digues en francès  
 XAV: No, ara no  
 JOU: Ah  
 XAV: Il ne peut parler français, maintenant. Il faut parler catalan.  
 JOU: Profe...  
 XAV: A on va?... A veure, el tren a on el posarem?  
 JOU: Tren  
 MOH: Aquí, aquí, aquí,  
 XAV: Clar, al costat de.  
 JOU: Aquí.  
 XAV: Sí, deixa-li que ho posi el... on va el tren... on va....  
 JOU: Aquí,  
 XAV: Val, però a on anirà...  
 (JOU dubta i Moh riu)  
 MOH: No sabe.  
 XAV: A on anirà?  
 JOU: No, aquí no,  
 XAV: Estació.



JOU: Estació.  
XAV: Per tant l'estació l'hem de posar aquí  
JOU: Aquí, aquí  
XAV: Què et sembla  
JOU: Molt bé!  
XAV: Molt bé! Ara, seus tu i surt en Mohamed. Mohamed va a posar més cases, seu si us plau, Jouad. Jouad, seu si us plau. Has de posar més cases al poble.  
MOH: Al principi  
XAV: Li dona una  
MOH: Riu, (i la col·loca) al lao  
XAV: Hem de fer més, més gran,  
MOH: xx aquí  
XAV: L'hem de fer més gran.  
JOU: xxxx (intervenció en àrab)  
MOH: L'acaba de col·locar  
XAV: M B! (Jouad s'aixeca al mural, encuriós per un dels dibuixos del mural).  
XAV: Jouad, posem  
MOH: Cotxe  
XAV: Posem un cotxe?  
JOU: Profe, xxx no jouad xxxx Imad, Imad (fa una expressió que ve a indicar aquest dibuix no l'ha fet en Jouad, l'ha fet l'Imad)  
MOH: Assenyala un que havia fet ell i diu: este és meu eh?  
XAV: Bueno, és igual. Ara venen els dos protagonistes. Qui era aquest, Jouad?  
JOU: Dani  
XAV: Dani,  
JOU: Dani, Dani.  
XAV: Però hi ha dos Danis, vaig a buscar la dina, no?  
JOU: Dani, Dina, Molt bé!  
(JOU i MOH tenen diversos dibuixos entre mans i pugnen a veure qui els col·loca al panell?)  
JOU: Aquí tu,  
XAV: Vaig a buscar la Dina. Què és això, posem això? què és?  
JOU: Bicicleta!  
XAV: Molt bé! posem la bicicleta.  
MOH: Yo la pongo aquí  
JOU: Profe! Profe!..  
MOH: Yo la pongo aquí  
XAV: El Dani, Val.  
JOU: Profe!, profe!  
XAV: El Dani, aquí dalt?  
JOU: Dani...  
XAV: Va en bicicleta.  
JOU: Sicleta  
XAV: Si senyor, en Dani és un tio sa. I ara nem a veure si trobo la Dina  
JOU: Dina, Dina  
XAV: Espera, espera. No, no, no, no, Jouad, si us plau  
JOU: Splau, splau  
XAV: Bé, ara anem a explicar la història. Ara ve l'explicació.  
JOU: Profe, ja està.  
XAV: Ara tu m'has d'explicar la història. A veure Mohamed, m'has de dir, per exemple: el Dani i la Dina, van en bicicleta a casa seva.  
MOH: No aquesta no és seva  
XAV: Quina és?  
MOH: Aquesta és?  
JOU: Aquí, aquí.

XAV: El Dani i la Dina..  
MOH: Ven ve la bicicleta  
XAV: Van en bicicleta... a casa seva. Explica-ho tu. El Dani i la Dina....  
JOU: Jo profe..  
XAV: Sí, tu.  
JOU: Profe.. Dina..  
XAV: El Dani  
JOU: Vina aquí Dani.. i xxx  
XAV: Riuen  
XAV: A veure, Jouad, explica-ho bé. Dani i Dina, van en bicicleta a casa seva  
JOU: Dani  
XAV: I la Dina  
JOU: Dani, Dina.. Dani va bicicleta  
MOH: Aquí  
XAV: A on van?  
JOU: Van a scola  
XAV: A casa seva  
MOH: Casa seva  
XAV: Mohamed, una vegada cada un, una vegada cada un. Mohamed, seu si us plau.  
Estàs fora de la classe,  
MOH: Nooo.  
XAV: Doncs seu bé si us plau. Vinga una vegada cada un. Jouad comença.  
JOU: Dani, Dina, va a la bisicleta.. a casa  
MOH: Va a la bisicleta  
XAV: A casa..  
JOU: A casa  
XAV: Seva  
JOU: Seva  
XAV: Molt bé! Ara tu, vinga, senyor bromista  
MOH: Yo?  
XAV: Sí, què fan el Dani i la Dina?  
MOH: Dani i la Dina van a la bicicleta a la seva casa.  
XAV: Molt bé!, però pel camí a qui es troben? Anant pel camí a qui es troben?  
MOH: Daxi  
XAV: El Daxi, és el gos. Anant pel camí es troben al Daxi. (assenyala en Jouad)  
anant pel camí es troben....  
JOU: Dani i Dina casa seva...  
XAV: I pel camí es troben...  
JOU: Dani, anava en bisicleta  
XAV: A qui es troben?  
JOU: Daxi.  
XAV: En Daxi, és un gos.  
JOU: Daxi.  
XAV: I van a casa seva. Molt bé!. Però, anant pel camí, passen per la...  
MOH: Estación del tren  
XAV: Molt bé!, per l'estació del tren. I en el tren està arribant,, què, què arriba a l'estació? qui està arribant a l'estació?  
MOH: El tren  
XAV: El tren Molt bé! Doncs digues, Jouad, el tren arriba a l'estació.  
JOU: Arriba sta, sta stasion.  
XAV: El tren arriba a l'estació, Molt bé!  
JOU: Arriba l'estació  
XAV: Molt bé!. Quantes cases té aquest poble, Jouad? compta les cases que hi ha en aquest poble?  
JOU: Cases, cases?

XAV: Sí.  
 JOU: Una, dos, tres  
 XAV: Tres  
 MOH: xx  
 XAV: No, però això és una escola  
 JOU: Escola... mdrassa. mdrassa!  
 XAV: Mdrassa, mdrassa. Aleshores, al poble hi ha: una, dues i tres  
 JOU: Tres.  
 XAV: És un poble gran o petit?  
 MOH: Petit  
 JOU: Petit  
 XAV: Molt bé! Mohamed. Bé, el sol surt  
 MOH: Per fora  
 XAV: Per darrera de la muntanya. El sol surt per darrera de la muntanya. Per on surt el sol? per  
 JOU: Darà, darà [cantussejant]  
 XAV: Per darrera de la muntanya, veus la muntanya? aquí (assenyalant el perfil) dues muntanyes. Hi ha dues muntanyes  
 JOU: Dos  
 XAV: Dues. Per darrera,  
 JOU: Dos, dos.  
 XAV: Per darrera de la muntanya, surt el sol. Es fa de dia. Quan surt el sol, com es diu?, es fa de dia o es fa de nit?  
 MOH: De dia.  
 JOU: De dia  
 XAV: I quan el sol es pon? Si el sol fa aquest camí i s'amaga per aquí darrera, s'està fent de nit  
 MOH: De nit, nit, nit (cantusseja)  
 XAV: Molt bé! els bombers van a apagar el foc? mira hi ha foc.  
 JOU: (fixa l'atenció en un dibuix) Profel!.... dacs  
 XAV: Dacs, Molt bé!, Mira Jouad, els bombers van a apagar el foc.  
 MOH: No  
 XAV: No és un foc?  
 JOU: Sí, sí. Fa la imitació del soroll dels cotxes i ressegueix un camí imaginari  
 XAV: On van els bombers, om van? A apagar, a apagar... el foc.

### Estratègies Educatives d'Interacció verbal

	XAV	JOU	MOH
Sobreinterpretacions	1		
Expr. Valoratives	7		
Imitacions idèntiques	7	17	4
Correccions	12	3	3
Expansions	14		
Substitucions			
Encadenaments	15	4	9
Perseveracions	6		

La sobreinterpretació en aquesta conversa es dona de manera implícita a l'aplicació de la resta d'estratègies amb les quals el docent construeix el feedback de retorn per a donar resposta a les intervencions dels alumnes. Hi ha però, una ocasió en què cal interpretar de manera explícita la producció oral de Jouad, que davant la una pregunta

d'elecció que li fa el seu mestre fa una resposta que s'interpreta per la natura de l'intercanvi verbal dels interlocutors.

XAV: Això què són, cases o pisos?

JOU: xxx

XAV: Piso

Jouad ja identificava correctament les cases en altres ocasions, així doncs, la resposta inintel·ligible que dona és força plausible interpretar-la com a pisos. A part d'aquest moment, en la majoria de casos, el context de l'aula, la utilització d'un lèxic centrat en l'activitat del moment i l'ajuda de les il·lustracions gràfiques que estan mirant faciliten les tasques de la comunicació.

Les expressions valoratives del mestre celebren les respostes reeixides per part de l'alumne, des del punt de vista lingüístic o des del punt de vista del contingut. Es comptabilitzen les valoracions explícites en les que el professor remarca expressament l'encert de l'alumne, encara que també tenen valor d'expressió valorativa determinades imitacions idèntiques amb les que Xavier inicia els seus torns abans de construir un nou enunciat que provoqui la intervenció dels seus alumnes. Així p. ex., quan Jouad respon: *el hámster està a dintre* i en Xavier en el seu torn replica: *està a dintre* i formula la pregunta que dona peu a la reposta següent, *què va a fer el gos?*, l'expressió: *Està a dintre, Molt bé!* no està de més, però és redundant.

Els alumnes, sobre tot en Jouad, utilitzen l'estratègia de la imitació idèntica dintre de les seves respostes com a indicatiu de sintonització amb el mestre, com a inici d'un aprenentatge nou i com a construcció d'una estructura lingüística nova. De vegades Jouad sembla que estigui manipulant lúdicament les paraules que sonen estranyes sentides per les seves orelles i pronunciades per la seva boca. Per això, de vegades imita el que diu el seu mestre, pronuncia diverses vegades i riu tot satisfet. Així, quan Xavier l'indica, assenyalant els dibuixos: *A sobre, a sota*, ell repeteix: *A zobre a zota*. Aleshores Xavier torna a repetir: *A sobre, a sota* i ell torna a intentar-ho. Aquesta vegada li surt: *A sobre, a sota*. Mira el seu professor i riu. D'alguna manera, sembla com si estès processant les informacions que li arriben.

Mohamed no fa tantes imitacions idèntiques. Les imitacions que fa en Mohamed també tenen a veure amb aspectes en procés d'adquisició i, en relació al seu company Jouad, que ha arribat fa uns tres mesos, està més avançat i en aquest tipus de tasca no troba tants aspectes innovadors.

Xavier utilitza la correcció en diverses ocasions. De vegades és de caràcter implícit i d'altres, és una correcció que assenjala els aspectes erronis de l'enunciat de l'alumne. També hi ha algunes ocasions en què ofereix model lingüístic per a què els alumnes el puguin imitar i incorporar als seus enunciats. Jouad i Mohamed aprofiten en tres ocasions les correccions de que han estat objecte per part del seu mestre. De la mateixa manera, cal destacar la correcció que fa en Mohamed d'un enunciat de Jouad.

JOU: Està a dalt.

XAV: No, a sobre.

MOH: Sobre la taula.

XAV: Sobre la taula.

JOU: Sobre la taula.

Xavier corregeix l'enunciat de Jouad indicant-lo que l'expressió apropiada és sobre. Mohamed, incorpora la correcció i expandeix l'enunciat: Sobre la taula. Xavier, valora

aquesta expressió fent una imitació idèntica i, per últim, Jouad també imita aquest enunciat. De fet, comptar amb dos companys amb un cert desnivell en el tema de l'adquisició de la llengua, enriqueix la interacció des de diversos punts de vista. Entre aquests, la quantitat de redundància de presentacions d'una mateixa estructura lingüística en un curt interval de temps.

Algunes expansions que fa en Xavier venen a completar les omissions que fan els alumnes en els seus enunciats i altres afegixen continguts informatius.

JOU: A sota  
XAV: A sota la taula

MOH: Da agua a les cebes  
XAV: Està plantant plantes a l'hort i les rega

En aquestes sessions de treball que tenen lloc els primers mesos del curs, es produeixen moltes seqüències d'enunciats encadenats o produïts entre dos, i en alguns casos entre tres interlocutors. La majoria d'encadenaments que s'observen en aquesta sessió i que són iniciats pel docent, tenen continuïtat en el torn de l'alumne. La qual cosa vol dir que l'alumne ha connectat amb la intenció comunicativa del docent i que ha copsat el sentit de l'enunciat que se li proposa continuar. Hi ha però una característica que cal assenyalar i és que no es tracta d'un enunciat que s'inicia en un torn i s'acaba al següent, sinó que es tracta d'enunciats que es construeixen en diversos torns de paraula.

XAV: Ara pregunto jo. Què fa aquest nen, Jouad?  
JOU: Esdà  
XAV: Dóna menjar...  
JOU: Menjà  
XAV: Als peixos  
JOU: Als peixos  
XAV: Què fa a quest nen? Dóna...  
MOH: Dóna menjar als peixos.

Com es pot veure en el quadre que detalla el resultat de les interaccions verbals, és força considerable en nombre d'encadenaments que es produeixen en aquesta sessió ja que representa l'estratègia més utilitzada pel mestre. Mohamed encadena més enunciats seus amb els que ha iniciat el professor donat que també va més avançat en l'adquisició del català com a segona llengua, té més elements de comprensió i pot anticipar per on anirà la construcció de l'enunciat.

### **Gestió de la conversa**

Nº Total de torns 138  
Torns Xavier: 66  
Torns Jouad: 42  
Torns Mohamed: 22  
Torns conjunts: 8  
Densitat de torn Xavier: 1,82  
Densitat de torn Jouad: 1,1  
Equilibri de torns Xavier/Jouad: 1

		XAV	JOU	MOH
Iniciació de torn				
Manteniment de torn	Focalització	24		
	Resposta		16	12
	Diàleg	47	29	13
	Comprovació	6		
	Dem aclariment			
	regulació	2		
Tancament				

L'inici i tancament de torn i de sessió els promou el professor, encara que els alumnes, a partir de tasques que han anat fent en dies anteriors opinen sobre el que volen començar a fer avui.

La majoria de torns de paraula entre professor i alumnes és de caire dialogal, propiciat per les estratègies verbals com les expansions o els inicis d'encadenament. En aquests torns de paraula els participants comparteixen informació i són de natura dialogal. El docent planteja el 66% dels seus torns d'aquesta manera i els alumnes corresponen a aquest diàleg. En les intervencions del professor també hi ha un cert nombre d'intervencions destinades a que l'alumne aprofundeixi en un determinat aspecte de la conversa, descrigui algun detall o doni una resposta que hom pensa hauria de conèixer. A aquestes intervencions del mestre solen seguir, en conseqüència, la resposta de l'alumne a la qual pot seguir una seqüència de diàleg o alguna altra estratègia d'interacció verbal.

Ja en menor proporció hi ha altres intervencions destinades a comprovar o demanar que l'alumne aclareixi la seva resposta. En aquesta sessió de treball, les comprovacions de resposta es donen per part del mestre. Els alumnes responen les preguntes que se'ls fa. Per la seva banda no prenen cap iniciativa en sentit de demanar aclariment si és que no han acabat d'entendre la intervenció anterior del seu professor.

El fragment de conversa analitzat, les intervencions destinades a regular el comportament o/i ordre de les respostes és mínima. Es tracta d'una situació de treball relaxada en la qual els participants participen alternativament sense necessitar gaire indicacions. No obstant, més avançada la sessió algun d'aquests alumnes, potser per cansament, comença a sortir-se'n de les normes necessàries de comportament en el clima de treball i s'han de fer les oportunes regulacions per a reconduir aquestes conductes, de manera que es pugui continuar treballant.

La densitat de torn del mestre és de 1,82 produint un enunciat per torn en un 80% de les ocasions. L'altre 20% és per torns de 2 i 3 enunciats. Només s'enregistren un torn de 4 i un de 5, al llarg de tota la conversa. Per a Jouad, són el 95% els torns d'un sol enunciat.

## Característiques formals

LME Xavier: 3,95 L-Max: 9

LME Jouad: 1,82 L-Max: 5

LME Mohamed: 2,48 L-Max: 5

Diversitat lèxica Xavier: 0,3

Diversitat lèxica Jouad: 0,54

Diversitat lèxica Mohamed: 0,6

Xavier fa una longitud mitjana d'enunciat de 3,95, predominant l'enunciat de 4 o 5 elements: *On està la taronja?*, *Al costat de la taula*, etc. Els enunciats són d'estructura senzilla, de tipus predicatiu i, a penes, hi ha frases subordinades. D'altra banda, el lèxic es limita als objectes que té representats a les cartolines: gat, taronja, taula, etc i a les relacions espacial entre els diferents objectes que hi surten representats. Per això, la diversitat lèxica és reduïda ja que, utilitza un repertori lèxic limitat en les diverses formulacions dels seus enunciats.

El 50% dels torns de conversa de Jouad estan formats per enunciats d'un o dos elements: *fora, la taula, a sobre*, etc. Els enunciats de tres elements segueixen sent combinacions d'aquests mateixos termes: *sobre la taula, sota el llit*, etc. De vegades quan està assajant un nou terme que ha sentit del seu mestre el repeteix diverses vegades: *fora, fora, fora*. Els enunciats de 4 o 5 elements, que es donen una sola vegada són resultat de la imitació d'enunciats del seu mestre: *Al colat (costat) de l'exx (estoig)*. Aquest aspecte dóna pistes per a desenvolupar estratègies d'assessorament indicant al mestre p. ex., que proporcioni models lingüístics més complets i que les expansions dels enunciats tinguin els elements necessaris en un enunciat. Els torns d'intervenció de Jouad són majoritàriament d'un sol enunciat. Únicament es detecten dos torns d'un enunciat i un de tres. La diversitat lèxica és superior a la del seu mestre donat que la majoria d'imitacions d'enunciat que fa en Jouad, o les respostes que dóna a les preguntes que se li formulen són d'un sol element i la manca d'articles, determinants o nexes fan pujar l'índex de diversitat, encara que es comunicui amb un lèxic reduït.

Mohamed té una longitud mitjana d'enunciat de 2,48 l'enunciat més nombrós és de 3 elements, tipus: *està a dalt, sobre la taula*; encara que també produeix enunciats tipus: *dóna menjar als peixos*. La seva densitat de torn és 1 ja que resol tots els seus torns d'intervenció amb un enunciat. La diversitat lexical és de 0,6. Pràcticament el doble que la del docent ja que, dóna les seves respostes amb els elements estrictament necessaris i no fa ni les repeticions ni les paràfrasis que fa el mestre.

## SEGONA SESSIÓ

Aquesta segona sessió té lloc al mes d'abril de 2002 i compta amb un altre alumne: l'Imad.

XAV: Ara tu, Imad. Quan van pel carrer, què han de fer?

IMA: Passar quan està el verd.

XAV: Passar quan està verd què?. Què està verd?

IMA: El semàfor.

XAV: Molt bé! Perquè si no, què pot passar?, Jouad.

IMA: Ve un cotxe i...

JOU: Un camió.

XAV: Què faria un camió

JOU: La..

XAV: Si passen en vermell, què faria el camió?

JOU: S'espera

XAV: S'espera?

JOU: Sí

IMA: No

XAV: I si el camió passa?

IMA & JOU (interrompent-se) Pues, el camió passa i...

XAV: Ara. si no s'atura, els atropellarà. Per tant. s'han d'aturar en el semàfor, eh?

JOU: Sí

XAV: Molt bé! Jouad. I ara jo et pregunto. Arriben al mercat, què hi ha al mercat? Què hi ha?, Què hi ha?

IMA: Galé xx (en àrab)

XAV: Què hi ha?.... Fruita?

JOU: Fruita i von

XAV: Verdura

JOU: Verdura

XAV: Hi ha la font

JOU: La font

XAV: i el fanal. Però el fanal por estar al mercat o pot estar a qualsevol altre carrer eh?

MOH: Pot estar en el parc...

XAV: Clar... Jouad, ai, Mohamed. Al final què compren?

MOH: Verdures i fruites

XAV: Quina verdura és?

MoH: xxx pastanagues.

XAV: Pastanagues. T'agraden les pastanagues a tu?

MOH: Sí

IMA: I a mi.

XAV: Són bones eh?

IMA: Solos, porque con el fuego no me gusta.

XAV: Seu Imad, si us plau. I això què és?

MOH: Formatge

XAV: Seu, si us plau.

MOH: Formatge.

XAV: Formatge. De què es fa, de què està fet el formatge?

MOH: De la llet de la vaca.

XAV: Solament vaca?

MOH: No

XAV: Què pot haver també, formatge de què?

IMA: De, de, de..



XAV: De quin altre animal?  
IMA: Ese que hace bee, bee, bee.  
XAV: Molt bé! de cabra o d'ovella.  
JOU: xxx xxx (mots en àrab)  
XAV: Allà al Marroc, què hi ha més, formatge de cabra o formatge de vaca?  
MOH & JOU: de vaca, de vaca.  
XAV: Segur?, hi ha moltes vaques al Marroc?  
JOU: Sí.  
XAV: Potser si. Hi ha moltes cabres i bens. Una altra cosa, ara toca l'hora de pagar, qui paga?  
IMA & MOH & JOU: El pare, el pare.  
XAV: I què té per pagar, un...  
JOU: Un monedes.  
XAV: Moneder. Molt bé! Ara anem a llegir

[Activitat de lectura, que no es transcriu].

XAV: Ara fem preguntes del que hem llegit. El que ho sàpiga, aixeca la mà.  
[Assenyalant el dibuix corresponent al llibre] El Lucas i els seus dos fills, Gerard i Santi, on van?  
MOH: Mercat.  
XAV: Al mercat, Molt bé!. Qui els hi ha encarregat que vagi al mercat? Pregunta, eh?  
IMA: El, el pare.  
XAV: El pare?  
MOH: La mare?  
XAV: La mare. La mare els hi ha dit: Pare, ves amb en Gerard i en Santi a comprar al mercat, si us plau!. Molt bé! Per anar al mercat, han de creuar els carrers. Què han de fer, per creuar els carrers?  
IMA: Veure el semàfor, quan està el verd.  
XAV: Molt bé!, eh, hem de vigilar.  
MOH: Quan està el verd de senyor.  
XAV: Clar, el verd nostre, el verd dels que van a peu. Si no, no. Molt bé!. N'hi hauria el perill de què? Jouad, si no vigiles al passar el carrer, què pot passar?  
JOU: Espera el camión  
MOH: No, no.  
XAV: Sí, el camió, què pot fer el camió?  
JOU: Es-pera  
XAV: Atrope...  
JOU: Atrope...  
XAV: Atropellar  
JOU: A la cara o a la niñes.  
XAV: No, oïta que et dic. Si no vigiles, el camió et pot atropellar. Anem al mercat. Què comprarem, Jouad al mercat?  
JOU: Al mercat, ala pare, al fruta  
XAV: Molt bé! La fruita i la  
JOU: A la banan  
XAV: No, no. La fruita i la....  
MOH: Verdura.  
XAV: Fruita i Verdura. Però hi ha un nen, que compra fruita i l'altre què fa?  
IMA: Està, està bebiendo a la font.  
XAV: Demana paraula.  
IMA: Està, està...  
XAV: Seu bé  
MOH: Està aprofitant per beure aigua i el Gerard està aprofitant a comprar tomaquets.  
XAV: Molt bé!, què fa aquest nen? Aquest. Ep, Jouad.

JOU: Lagua.  
 XAV: Beure,  
 JOU: Beure,  
 XAV: aigua  
 JOU: l'aigua  
 XAV: de la...  
 JOU: De la fan, de la font.  
 MOH: Fanal, què fanal?  
 XAV: de la font, de la font. El fanal és aquest. Aquesta és la font. Aleshores, els nens va a comprar. Seu bé Imad, si no. no pregunto res.  
 MOH & JOU & IMA: (cridant i fent una mica el tonto) Frutas, pastanaga, i poma, la formatge...  
 XAV: Molt bé!  
 JOU & IMA: (rient) formatge, formatge...  
 XAV: No riem, que aquí tots ho fem prou malament. A veure, Jouad, de què està fet el formatge, hem dit.  
 JOU: De la  
 XAV: Llet  
 MOH: De la llet de la vaca o de..  
 JOU: Cabra.

A partir d'aquest moment, comencen a fer gresca i en Xavier els crida l'atenció. Fan una petita representació d'un acte de compra. En Xavier fa de botiguer i els nens són la família que ve a comprar.

JOU: Hola,  
 XAV: Bon dia. Què volen?  
 JOU: Bon dia. La mercado, donde està?  
 XAV: Aquí. què volen?  
 JOU: (riu)  
 XAV: No el veus i està aquí, davant teu. Vinga, què volen  
 MOH: Tomàquet  
 XAV: Tomàquet? Quan en volen?  
 JOU: Cuantos kilos? dos kilos.  
 XAV: Dos kilos. Molt bé! un i dos. Tingui. Què més?  
 JOU: Le formatge.  
 XAV: Formatge. Un tros gran o petit?  
 JOU: Petit.  
 XAV: Petit. Aquest (gest de tallar) Vinga. Què més?. Volen peres, o pomes?  
 JOU: mmm Yorra, yorra.  
 XAV: Ah, una gorra? Això és allà. (Canvia de lloc). Tingui, emprovi-se-la.  
 IMA: Eh, me va pequeña.  
 XAV: Li va petita? Canviem, una altra. Aquesta. Va bé? I vostè què vol?  
 MOH: Jo?, un jersey.  
 XAV: Un jersey. Tingui, emprovi-se'l.  
 MOH: Molt bé!  
 XAV: Va molt bé. Doncs ara, a pagar. Qui paga.  
 MOH: El meu pare, el meu pare.  
 JOU: Quanto?  
 XAV: Són, en total 50 euros de la roba i 30 euros de la fruita i verdura. 80 euros.  
 JOU: Toma.  
 XAV: Gràcies. Bon dia.  
 JOU & MOH & IMA, (se'n van rient) Adiós.

## Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Mestre (XAV)	JOU	MOH	IMAD
Sobreinterpretacions	1			
Expr. Valoratives	10		1	
Imitacions idèntiques	12	7	1	1
Correccions	12	2	2	
Expansions	11	1	1	
Substitucions	1			
Encadenaments	6	3	2	1
Perseveració	6			

Aquesta sessió de treball se situa al mes d'abril, al segon trimestre del curs. Per tant, ja portem 6 mesos de rodatge i de treball. Per a Jouad representa que porta un semestre a l'escola i a Catalunya i que coneix més les rutines, hàbits i funcionament de l'escola. Té molts més elements per a situar-se davant la mestra, els companys de la classe, les activitats de fora de l'aula, quan el venen a buscar per anar a l'aula de suport, quan ha de sortir al pati, etc.

Com es pot veure, a partir del quadre anterior, a les sessions de suport s'ha incorporat un nou alumne, l'Imad. És de segon, company de classe de'n Mohamed que en un principi s'havia considerat que no calia que assistís a les activitats de suport i que, després de la darrera avaluació s'ha pensat que encara necessitava un cop de mà en llenguatge i en lectura. Així doncs, ja el tenim dintre del grup de suport. De fet, al principi de curs ja havia vingut en diverses ocasions. No obstant, a causa del seu comportament i també a causa de que es considerava que Imad tenia un bon nivell per a seguir la classe amb els seus companys, després d'unes primeres sessions de tempteig, es va decidir que no li calia aquest recurs. S'ha fet una breu referència al seu comportament ja que, Imad es caracteritza per un caràcter obert, una mica entremaliat que amb facilitat converteix determinades situacions en moments de joc. Una d'aquestes situacions són les activitats de suport ja que, es troba amb el professor i dos amiguets amb qui compartir acudits i gràcies de tota mena. A més, té una bona habilitat per guanyar-se les persones i caure bé. La qual cosa li evita les conseqüències negatives que reportarien les seves continuades interrupcions, la dificultat de parar quiet un moment, de concentrar l'atenció en la tasca que ha de fer, d'estar al cas tot el que fan els seus companys, de respondre per ells, d'interferir en les seves feines, de reclamar l'atenció continuament amb el vocatiu: profe, profe... amb el més mínim pretext, etc., etc., etc. Totes aquestes coses fan que les sessions de treball en què hi assisteix l'Imad tinguin nombroses interrupcions per a regular, ressituar la feina i controlar els companys que segueixen les iniciatives que l'Imad proposa. I en proposa unes quantes cada dia.

Així doncs, a l'hora de prendre decisions i valorar l'emplaçament de treball més oportú per a aquest alumne, totes aquestes coses tenen el seu pes i, juntament amb la consideració que Imad ha fet avenços importants en l'adquisició de la llengua i que a l'aula ordinària controla més bé el seu comportament, s'acaba considerant com a més profitós per a tothom que, de moment, no assisteixi a les sessions de suport.

Tot i que s'ha dedicat aquesta introducció per a justificar la presència de l'Imad en aquesta sessió, la seva incidència en la present anàlisi no és significativa perquè la majoria d'intervencions del mestre van adreçades al Jouad i el Mohamed que són els que han estat des del principi i els que es consideren l'objectiu principal de les observacions realitzades.

Entrant ja en el tema més específic de les estratègies verbals, la sobreinterpretació que s'enregistra té el valor de negociació de significat amb en Jouad que, en una simulació de comprar i vendre, forma un neologisme entre la demanda d'una gorra i la producció que acaba fent: *yorra*. En Xavier té uns instants de desconcert i de seguida, per la situació en què es troben, entén que li demana una gorra. Així que li diu: *Ah, gorra, vols una gorra?*, la qual cosa confirma en Jouad.

Les expressions valoratives que utilitza el mestre es refereixen a la globalitat de la resposta dels seus alumnes. És a dir, al contingut de la resposta i a la forma en què l'han expressada. És interessant destacar que Mohamed també celebra amb un Molt bé! una expressió del seu company Jouad que troba encertada.

Xavier utilitza les imitacions idèntiques que produeix en aquesta sessió coma enllaç entre el torn de l'alumne i el seu torn de paraula. Prèviament ha seleccionat la paraula o paraules que li serveixen per a construir el seu torn i provocar la intervenció de l'alumne.

MOH: Pastanagues.

XAV: Pastanagues. T'agraden a tu les Pastanagues?

Les imitacions idèntiques que fa Jouad, juntament amb els encadenaments d'enunciat en els que hi participa li permeten anar construint enunciats element a element com si fossin peces d'un mosaic.

XAV: Què hi ha, fruita?

JOU: Fruita i von

XAV: Verdura

JOU: Verdura

XAV: Hi ha la font.

JOU: La font.

Les correccions se solen presentar en la seva forma d'implícites o d'oferiment de model lingüístic i alguna explicació complementària, aspecte que també se sol donar en alguna de les expansions d'enunciat. Aquestes, les que comporten alguna explicació complementària, donen elements cognitius als alumnes que els hi permeten incorporar als seus enunciats els elements corregits o expandits. Com a detall, curiós però significatiu, cal destacar una expansió que Mohamed fa dels enunciats dels seus companys.

XAV: Fruita i Verdura. Però hi ha un nen, que compra fruita i l'altre, què fa?

IMA: Està, està bebiendo a la font.

XAV: Demana paraula.

IMA: Està, està...

XAV: Seu bé

MOH: Està aprofitant per beure aigua i el Gerard està aprofitant a comprar tomàquets.

Les substitucions són poc freqüents ja que, en moltes ocasions estan molt properes a les correccions implícites. No obstant, s'assenyala una substitució que indica la utilització del terme correcte en comptes d'un altre, menys apropiat que havia utilitzat l'alumne.

XAV: Què fa aquest nen?

JOU: Lagua.

Xav: Beure  
JOU: Beure.

Els encadenaments que es donen en aquesta sessió de treball, són iniciats pel mestre i tenen una funcionalitat propera a la de les correccions, com ja s'ha comentat abans.

També es podrien considerar com a autèntiques estratègies les diverses perseveracions amb les quals en Xavier insisteix en diverses presentacions d'un mateix tema, el tema que s'està treballant, que considera que no està prou afermat per part dels alumnes i fa aparèixer en diverses ocasions i formes. Així p, ex., al començament, quan parlen dels aspectes que cal vigilar per travessar un carrer, quan es pot passar i quan no, com ha d'estar el semàfor i el perill al qual es podrien exposar, utilitza el concepte de "passar" en diferents situacions i formes lingüístiques: *Passar quan està verd, què pot passar, si passen en vermell, i si el camió passa...*, etc. Cap a la meitat de la transcripció torna a treure el tema: *si no vigiles al passar el carrer...*

Parlant d'aquest mateix tema, no es podria passar per alt l'observació de Mohamed, quan comentant si el semàfor ha d'estar verd per a travessar amb confiança, precisa: *quan està el verd de senyor*. Observació molt oportuna que vol expressar que hem de passar quan hi ha verd pels peatons.

### Gestió de la conversa

Nº Total de torns: 137  
Torns Xavier: 66  
Torns Jouad: 33  
Torns Mohamed: 22  
Torns Imad: 16  
Torns conjunts: 8  
Densitat de torn de Xavier: 1,9  
Densitat de torn de Jouad: 1,15  
Equilibri de torns Xavier/Jouad: 1

	Mestre (XAV)	JOU	MOH	IMAD	
Iniciació de torn	2	1			
Manteniment de torn	Focalització	23			
	Resposta		8	10	9
	Diàleg	36	20	12	5
	Comprovació	3	1	1	
	Dem aclariment				
	regulació	7			
Tancament	2	1			

En aquesta conversa es poden distingir tres fragments diferenciats. En el primer, mestre i alumnes mantenen diversos torns en relació a les imatges d'un conte que estan mirant. Tenen el llibre obert a la plana que representa diverses escenes d'un mercat. Al voltant d'aquestes imatges mantenen un petit diàleg. A continuació llegeixen diversos paràgrafs i, a suggeriment meu, mantenen un altre diàleg sobre la comprensió del mateix text. Per últim, fan una petita escenificació d'un acte de compra.

El mestre obre el torn i proposa el tema de conversa en dues ocasions, ja que en la tercera, un cop plantejat el tema és en Jouad qui obre el torn de conversa. De la mateixa manera són els alumnes qui tanquen aquesta darrera activitat amb la fórmula lingüística de comiat.

Aquesta conversa es gestiona dins una estructura dialogal en la que el mestre utilitza la pregunta per a focalitzar l'atenció en algun aspecte del tema en 23 torns i la majoria de les seves intervencions tenen la finalitat de mantenir el torn de la conversa a través del diàleg. També ha de regular el comportament en diverses ocasions, reclamant silenci, que seguin, que esperin el seu torn, etc.

Les intervencions dels alumnes, a més de respondre les preguntes que fa el mestre, en un major nombre d'intervencions, també són d'estructura dialogal i tenen la finalitat d'aportar alguna idea, detall o opinió sobre allò que tenen al davant i sobre el tema de què es parla.

Es destaca, igualment que Mohamed en un dels seus torns de paraula també pregunta per a focalitzar l'atenció dels seus companys i en un altre intenta que el seu company aclareixi la resposta a través d'una demanda d'aclariment.

La densitat i l'equilibri de torn entre Xavier i Jouad, segueix la mateixa trajectòria que la primera sessió.

### **Característiques formals**

LME XAV: 4,3. L-max: 11

LME JOU: 2,05. L-max: 6

LME MOH: 3,2. L-max: 8

LME IMA: 3,5. L-max: 7

IDL XAV: 0,57

IDL JOU: 0,54

IDL MOH: 0,60

IDL IMA: 0,60

El docent presenta una LME de 4,3. Els enunciats de 3, 4, 5 i 6 elements constitueixen el 60% del total dels seus enunciats. Així, si es fa una lectura de la transcripció es pot veure, com es tendeix a l'estructura d'enunciat senzilla que facilita la comprensió per part dels interlocutors. Jouad, que és l'alumne recent arribat, a la segona sessió fa una LME de 2,05. Encara que els enunciats d'un sol element són força freqüents, els enunciats de 2m 3 i 4 elements representen el 67% dels seus enunciats. També és interessant observar com la L-max apunta a una zona de desenvolupament proper de més elements.

Mohamed i Imad mostren una major adquisició de la llengua presentant unes LME de 3,2 i 3,5 elements.

Pel que fa a les IDL, es pot constatar com totes les valoracions apunten cap al 0,50 i 0,60, apropant-se a les mesures d'una conversa que guanya en simetria, com també revela l'anàlisi de la gestió.

### tercera sessió.

XAV: A on estan que hi ha tants llibres, Com es diu aquest lloc?

MOH: A la biblioteca

JOU & IMA: A la Biblioteca.

XAV: A la biblioteca?

JOU & IMA: Sí.

XAV: Però a la biblioteca tu pots comprar llibres?

IMA: Sí.

JOU: No.

XAV: A la biblioteca pots comprar llibres?

IMA: Sí

JOU: No.

XAV: No. A on es compren els llibres? A la llibre...

MOH & JOU: A la llibreria.

XAV: A la llibreria. A la biblioteca pots anar a llegir llibres. Pots demanar que te'l deixin, però a comprar-lo no.

JOU: No.

MOH: Però a la tele, alguns el compren.

XAV: A la Biblioteca?

MOH: Sí, el Shin Chan.

XAV: (riu) Però no, no. Aquí tenim biblioteca, en el poble. Com es diu?

MOH: A baix.

XAV: Al poble. No a l'escola, al poble.

MOH: Ah, al poble.

XAV: Can.. Te'n recordes?

MOH: Ah, sí.

XAV: Can Pelegrí. Que està a l'altra banda del poble i podeu anar...

MOH: Que és molt gran.

XAV: Molt gran i podeu anar quan vulgueu.

MOH: Hi ha ordinador aquí,

XAV: Hi ha ordinadors i tot.

MOH: Jo hi vaig.

XAV: I mira què fan aquí, Imad.

IMA: Hm Estan fent un drac.

XAV; Molt bé! Estan fent un drac.

MOH: I el Sant Jordi.

XAV: I el Sant Jordi, no?

JOU: Sí.

XAV: Ho fan els nens de on?. De on són aquests nens?

IMA: De pe tres. (riu)

XAV: (Arrufa el nas) De pe tres?

IMA: De pe cinc.

MOH: No, de segon, de segon.

XAV: Són grans eh!.

JOU: Grans.

XAV: Són grans. De primer o segon, de primer o segon no?

MOH: (enriolat) de pe tres!.

XAV: Home, perquè és clar, si són tan petits no sabrien llegir el llibre. O sigui, deuen ser potser de primer o de segon, no?

MOH & JOU: Sí.

XAV: I tots els nens són iguals?

MOH & JOU & IMA: No.

XAV: Com són, a veure.



MOH: Perquè hi ha, hi ha dones i nenes.  
 XAV: Hi ha nens i nenes.  
 MOH: Sí.  
 XAV: I tots tenen el mateix color de pell?  
 MOH: No, algú té...  
 JOU: D'aquest negre.  
 XAV: Negre.  
 MOH: Negre. Algun marró.  
 XAV: D'aquests cabells rossos, morenos, de tot no?  
 JOU: Sí.  
 XAV: I on està el Teo, no el veig.  
 JOU: Aquí.  
 XAV: Molt bé! aquest és en Teo. Fantàstic. Doncs mira, anem a continuar. A veure què més hi ha.  
 JOU: Que m'estàs xxx (es queixa que l'Imad el molesta)  
 XAV: Ah, mira. A on estan ara?  
 MOH: Al balcó de la seva casa.  
 XAV: Molt bé!  
 JOU: El drac. Profe, mira el drac.  
 XAV: Molt bé!, el drac. Ara esperat tu.  
 MOH: Ah, si.  
 XAV: Com es diu això. Espera't no ho diguis tu, que tu ja ho saps (A en Mohamed).  
 Imad, com es diu això, tot això d'aquí?  
 IMA: El mercat.  
 XAV: Molt bé! Sí, sembla un mercat. Una fira. Una fira de llibres. I cada botiguer, cada llibreter ven llibres, veus?  
 IMA: Sí.  
 XAV: Molt bé!. Sí, senyor. I en Teo s'ho mira des del...  
 JOU: Aquí.  
 MOH:; Balcó.  
 XAV: Aquí hi ha tota la família del Teo, no?  
 JOU: Sí.  
 XAV: Jouad ens dirà la família, qui són.  
 JOU: Aquí... el germà del Teo, el Teo.  
 XAV: El germà aquest?  
 MOH: És el pare del Teo.  
 XAV: El pare. I aquesta?  
 JOU: Germà del pare.  
 MOH & IMA: (riuen)  
 XAV: No digues res (al Mohamed) Germà no. És una noia. (Al Jouad)  
 JOU. Noia del Teo.  
 XAV: Ma...  
 MOH. Mare. La mare.  
 JOU: Ah!  
 XAV: Imad, i aquest?  
 IMA & JOU: El Teo.  
 XAV: El Teo.  
 IMA: I el seu germà.  
 XAV: El Pau. I aquesta petitona per aquí amagadeta?  
 IMA: La hermana del  
 XAV: La g  
 IMA: La germana del Teo.  
 XAV: La Cleta  
 IMA: La Cleta.  
 XAV: I aquesta senyora gran?

IMA: La, la seva...  
 JOU: Àvia.  
 IMA: La seva àvia  
 XAV: La iaia. I aquest senyor?  
 IMA: El seu avi.  
 XAV: El iaio. Molt bé!. L'avi, l'àvia, el pare, la mare, germà, germana i ell. Tots aquí.  
 JOU: El Teo, família.  
 XAV: Molt bé!. Ara van a fer un passeig pel carrer. Ara es veu la família totalment.  
 JOU: Sí.  
 MOH: No falta l'avi i la...  
 JOU: L'àvia.  
 XAV: És veritat.  
 IMA: I el pare.  
 XAV: I el pare, però mira. No havíem vist que també tenen, què tenen?  
 MOH: Un gosset.  
 XAV, Un gosset, un gos. Molt bé!. Veus? I a veure, Jouad quin altre animal a part del gos hi ha aquí?  
 JOU: Ussel  
 XAV: Molt bé!, coloms.  
 MOH: Coloms.  
 JOU: Ah sí, coloms.  
 XAV: Coloms. Com li dieu coloms vosaltres?. I passen per davant d'una...  
 MOH: Llibreria.  
 XAV. Llibreria.  
 JOU: Sí, llibreria.  
 XAV: Molt bé!. Seguim. Aquí tenim home! això què deu ser.  
 MOH: Ah...  
 XAV: Què fa en Teo?  
 MOH: Llegir una  
 JOU: Llegir una llibre  
 XAV: Un llibre?, mira-ho bé, és un llibre?  
 JOU: Llegir una  
 MOH: Una fulla  
 JOU: Un full.  
 XAV: Qui l'ha escrit aquest full?  
 MOH: El  
 XAV: Seu bé si us plau, ben assegut. Ho posaré més a propet. L'ha escrit ell. És un concurs. Cad nen..  
 MOH: De... ha fet això.  
 XAV: Ha fet una redacció  
 JOU: Sí  
 XAV: I la que guanya.., li donaran un premi.  
 IMA: Ara sí que està el seu pare.  
 XAV: Ara sí que està el seu pare.  
 IMA. I la seva àvia, és aquesta.  
 JOU: És està.  
 IMA: No, està aquí.  
 MOH: Esta l'àvia, el avi.  
 IMA: Ah,  
 JOU: El avi.  
 IMA: El seu pare és aquest.  
 XAV: La iaia, no hi ha l'avi?  
 MOH: És que jo l'he vist a...  
 XAV: Ah, semblava aquest. (Passen full) I em sembla que ha guanyat.  
 MOH: És aquest!

XAV: És aquí l'avi, veus? Aquest és el tribunal, Aquests és els que diuen qui és el millor i donen el premi, veus?  
 JOU: En Teo  
 XAV: I crec que ha guanyat en Teo.  
 MOH: I està mon, el Teo.  
 XAV: Ha guanyat en Teo, que ha fet una redacció preciosa. I ho ven a celebrar. Se'n van a celebrar que han guanyat..., tots junts.  
 MOH: A, a... al bar.  
 XAV: Al bar. Tots contents. Tota la família. I aquest senyor, què fa? Ven...  
 IMA: Roses.  
 XAV: Ven roses.

### Estratègies Educatives d'Interacció Verbal

	Mestre (XAV)	JOU	MOH	IMAD
Sobreinterpretacions				
Expr. Valoratives	10			
Imitacions idèntiques	15	2	4	1
Correccions	6	1		
Expansions	14	1		1
Substitucions	7		1	
Encadenaments	8	4	7	4
Perseveracions	6			

Ens trobem al mes de juny, pensant en l'acabament del curs i en les múltiples gestions que cal fer, sobre tot per part de'n Xavier que és el director de l'escola. Aquesta sessió ja l'havíem aplaçat alguna vegada per motius de compatibilitat amb altres tasques, visites i urgències que des de direcció cal atendre, principalment els darrers dies del curs. En Xavier em parla de les meravelles d'un nou CD que li ha arribat ara fa poc, que té unes imatges precioses i que és tan atractiu pels nens. Parlem també que interessaria enregistrar una darrera sessió de conversa i que, després miràriem el CD. Aleshores em comenta que darrerament han estat treballant sobre un llibre del Teo i que, potser, el podríem utilitzar com a material de treball. Vinga, som-hi. La conversa que té lloc al voltant de les aventures del Teo és la que hi ha transcrita més amunt.

Com es veu en el quadre anterior, Xavier manté una mateixa trajectòria en la utilització d'estratègies destacant, però l'augment de l'estratègia de substitució instructiva que augmenta en relació a les anteriors sessions de treball transcrites. En els intercanvis verbals que mantenen mestre i alumnes es donen diverses situacions que el docent opta per oferir als seus alumnes alternatives d'expressió més adequades gramatical i lèxicament més adequades a les que aquests han emprat. Com exemple, es pot destacar la seqüència següent:

JOU: Usel  
 XAV: Molt bé!, coloms.  
 MOH: Coloms.  
 JOU: Ah sí, coloms.

Jouad no acaba de recordar el terme precís per a respondre a la pregunta que li ha fet en Xavier i el substitueix per la denominació genèrica d'ocell. Aleshores el mestre celebra que, com a mínim, s'hagi aproximat al concepte i li proporciona el mot concret i

adequat a l'estímul pel qual li pregunta. En Mohamed postil·la: coloms i en Jouad fa com si es retrobés amb un terme que ja coneixia, però que en aquell moment no l'havia tingut disponible.

Altres substitucions interessants es refereixen al canvi de termes inespecífics pels de denominació concreta:

MOH: Ha fet això

XAV: Ha fet una redacció

La perseveració en una mateixa estructura, terme lèxic, funcions o significat d'aquest terme també és pot considerar com una autèntica estratègia d'ajust al nivell d'adquisició del llenguatge dels alumnes, ja que es dona precisament en aquestes formes en procés d'adquisició.

Jouad, segueix amb el mateix estil d'estratègies verbals i dintre del n<sup>o</sup> discret d'intervencions que té en aquesta conversa, imita, aprofita les correccions i substitucions que se li fan i encadena els seus enunciats amb els que ha iniciat el mestre. També és interessant veure com Jouad expandeix un enunciat de'n Mohamed:

XAV: Què fa en Teo?

MOH: Llegir una

JOU: Llegir una libre.

Mohamed també imita i encadena els seus enunciats amb el del mestre, com a estratègia més utilitzada en les seves respostes verbals. Es destaca una interessant substitució instructiva que fa Mohamed respecte un enunciat del seu company:

XAV: I en Teo s'ho mira des del...

JOU: Aquí.

MOH: Balcó.

Jouad utilitza el díptic aquí assenyalant el lloc des d'on Teo mira la fira i Mohamed aporta el terme concret que denomina aquesta part de la casa. Un exemple més de la importància que en algunes circumstàncies té la presència d'un company en les sessions de treball.

Imad, per la seva banda, respon i intervé quan ho considera oportú. Com a estratègia verbal, encadena els seus enunciats amb els del seu mestre o amb alguns dels seus companys. Encadena algun enunciat a partir, evidentment, de la iniciació del mestre. Iniciació que de vegades té més de pista o indicatiu, que d'iniciació pròpiament dita. Per això aquest encadenament, es podria considerar a cavall entre una iniciació d'enunciat i una correcció.

IMA: La hermana del Teo.

XAV: La /g.../ (deixant vibrar el so)

IMA: La germana.

### **Gestió de la conversa**

N<sup>o</sup> total de torns: 164

N<sup>o</sup> de torns de Xavier: 71

N<sup>o</sup> de torns de Jouad: 37

Nº de torns de Mohamed: 37  
 Nº de torns d'Imad: 25  
 Torn conjunts: 7  
 Densitat de torn de Xavier: 1,84  
 Densitat de torn de Jouad: 1,01  
 Equilibri de torn Xavier/Jouad: 1

		Mestre (XAV)	JOU	MOH	IMAD
Iniciació de torn		1			
Manteniment de torn	Focalització	22			
	Resposta		6	9	8
	Diàleg	47	26	30	16
	Comprovació	5			
	Demarcament				
	regulació	3			
Tancament		1			

En aquesta conversa, la participació dels alumnes té lloc en base a respondre les preguntes del professor i intercanviar informacions de forma dialogal amb el mestre i entre els companys. També cal destacar que els torns de diàleg superen, en tots els participants als torns de pregunta-resposta, la qual cosa dóna a la conversa un caire de major simetria.

Al mestre li cal emprar 3 torns de regulació per a fer observacions sobre el comportament o insistir en algun aspecte d'ordre sobre les intervencions.

També és el mestre que obre i tanca la sessió i la conversa, tot i que diverses seqüències de diàleg són iniciades i proposades pels alumnes.

Els alumnes resolen els seus torns de conversa amb un enunciat per torn, com es pot veure a les puntuacions que s'han ressenyat. Jouad fa un torn amb dos enunciats i en Mohamed dos. La resta de torns contenen només un enunciat. De la mateixa manera, Imad resol tots els seus torns amb un enunciat per torn. Xavier té una densitat de torn de 1,84 resolent més de la meitat dels seus torns amb un enunciat. Dedicava diversos enunciats en els torns de conversa en què, a més de tornar feedback als alumnes, ha de fer explicacions complementàries, regular l'atenció o introduir un nou concepte.

### Característiques formals

LME XAV: 4,67. L-Max: 14  
 LME JOU: 2. L-Max: 7  
 LME MOH: 3,1. L-Max: 7  
 LME IMA: 3. L-Max: 7

IDL XAV: 0,46  
 IDL JOU: 0,56  
 IDL MOH: 0,65

IDL IMA: 0,54

Xavier té una LME de 4,67. Encara que la L-max és 14, això es dona en un sol enunciat. La longitud més freqüent és d'enunciats de 4, 5 i 6 elements. La majoria d'enunciats de'n Xavier repeteixen elements de l'enunciat anterior i són d'una estructura similar. Així p. ex: A la biblioteca pots comprar llibres?, a on es compren els llibres? A la biblioteca pots anar a llegir llibres. Aquí tenim biblioteca, etc. Això fa que la diversitat lèxica sigui inferior a 0,5 i tant la diversitat lèxica com per l'estructuració gramatical dels enunciats constitueixen un bon ajustament al llenguatge utilitzats pels alumnes.

Jouad presenta una LME de 2 elements i una L-Max de 7, que es produeix en un sol enunciat. La majoria dels seus enunciats són de 2 i 3 elements i de cara a la mitjana hi ha una bona quantitat d'enunciats, condicionats per la pregunta que se li ha fet en el torn anterior que es resolen amb un sí, o no. La qual cosa fa baixar la mitjana. La majoria d'enunciats tenen verb: Profe, mira el drac!, llegir un llibre, nexce: el germà del Teo i adopten l'estructura senzilla de subjecte, verb i complements.

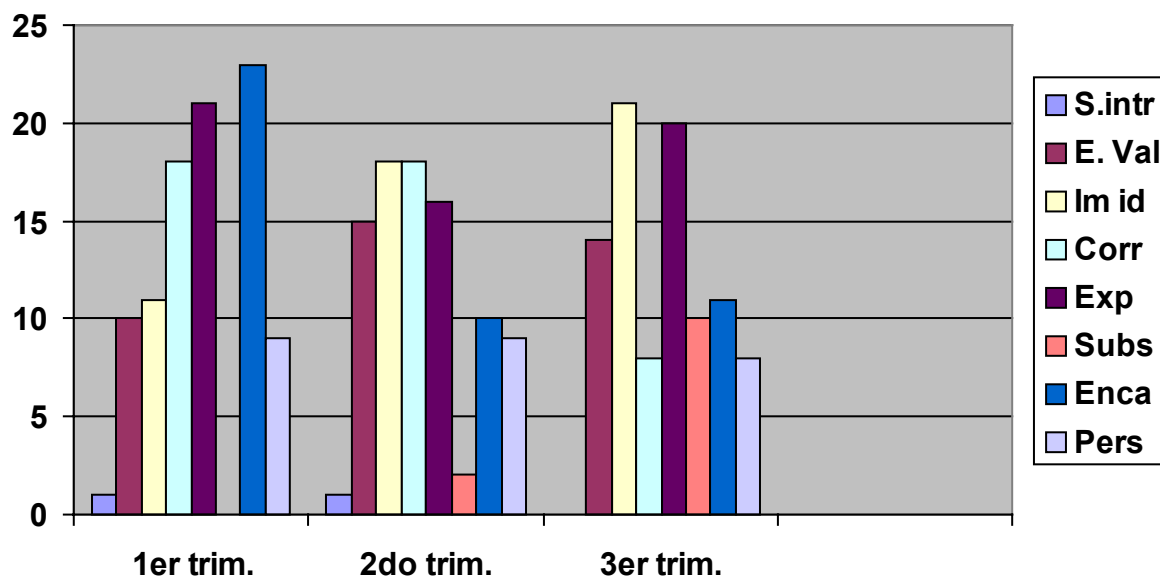
Mohamed té una LME de 3,1 i la majoria dels seus enunciats són de 2, 3 i 4 elements. A través de les transcripcions d'aquest curs s'observa com va enriquint els seus enunciats amb els elements necessaris per a una adequada estruació sintàctica i gramatical. La seva IDL és de 0,65. Es pot considerar que aquesta mesura es deu a que a penes fa redundància de termes en els seus enunciats.

Imad té una LME de 3 i una L-Max de 7. La majoria dels seus enunciats és de 2, 3 i 4 elements. La seva IDL és de 0,54. Tampoc sol haver redundància de termes en els seus enunciats.

# VALORACIÓ GLOBAL

## Estratègies Educatives d'interacció verbal

Docent



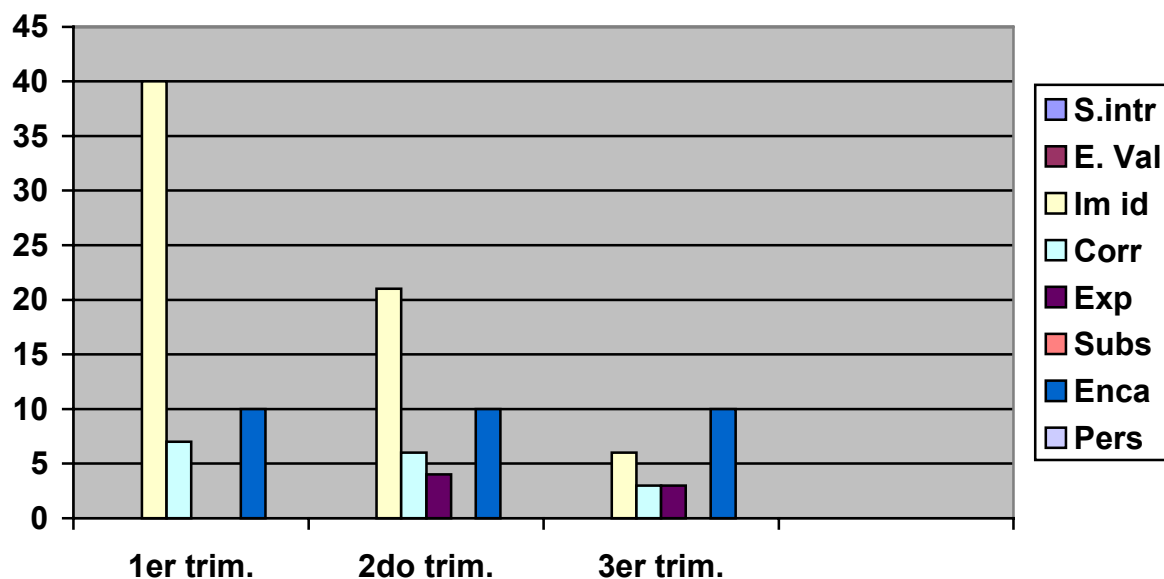
La primera valoració que cal fer és que a totes les sessions, un 95% dels torns de paraula del docent contenen estratègies educatives en les diverses manifestacions que es poden apreciar en el quadre adjunt.

A la sessió corresponent al primer trimestre, el docent inicia un encadenament d'enunciat en un 22% dels seus torns, com a manera d'instar l'expressió de l'alumne en base a iniciar un enunciat que l'alumne pugui continuar. Aquesta estratègia és present a les altres sessions, encara que en una proporció inferior. També prop d'un 50% dels enunciats de l'alumne són susceptibles d'expansió o d'algun tipus de correcció, implícita, explícita o amb proposta de model i l'explicació corresponent de com es podria millorar aquella expressió.

Les expressions valoratives que tendeixen a animar l'alumne o a celebrar alguna de les seves expressions reeixides estan presents en totes les sessions enregistrades.

La imitació idèntica, com a estratègia que recull el darrer enunciat de l'alumne, el valora i reforça la seva emissió, guanya terreny al llarg de les sessions. Es podria dir que el docent troba en aquesta estratègia una manera adequada de tornar feedback de retorn a l'alumne.

## Jouad

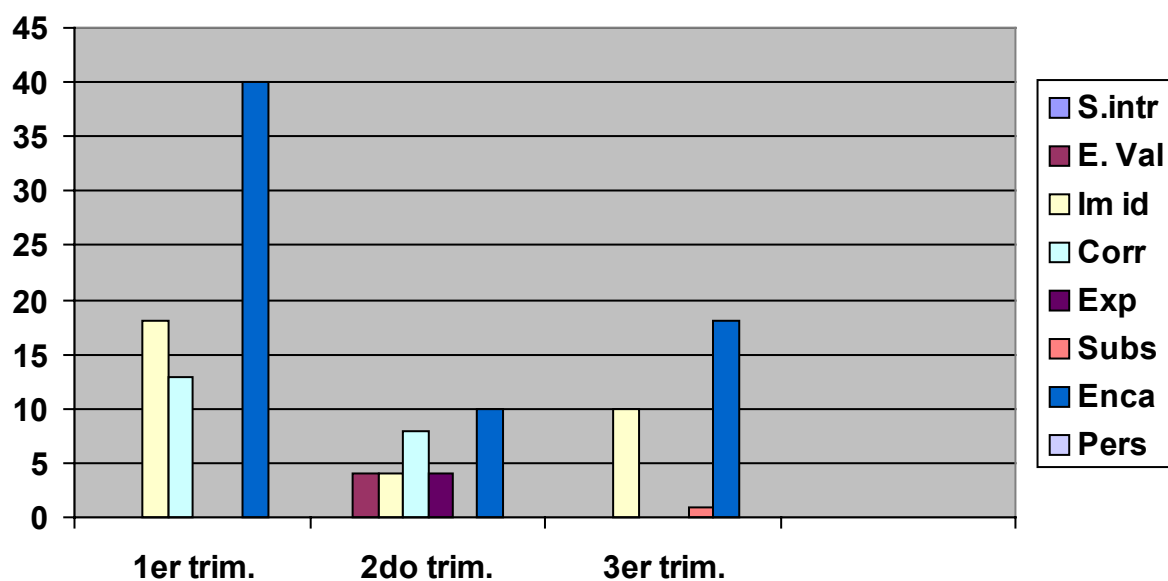


Un 40% dels torns de Jouad tenen imitacions idèntiques dels enunciats del professor, encara que fent una lectura de la transcripció, hi ha algun dubte de que totes aquestes imitacions vagin acompanyades de la intencionalitat i comprensió que són necessàries per a aprofitar l'ús d'aquesta estratègia. El percentatge d'imitacions idèntiques disminueix al llarg de les sessions, encara que les que es donen en la segona i tercera sessió mostren una major intencionalitat.

L'estratègia que es mostra constant al llarg de totes les sessions és l'encadenament d'enunciats que inicia el mestre i ell els continua, cada vegada amb més consciència de continuar l'expressió iniciada pel mestre. En un petit percentatge, Jouad incorpora elements corregits pel mestre en els seus enunciats. I com a benefici de trobar-se en petit grup, encara que de manera testimonial, en alguna ocasió expandeix un enunciat dels seus companys.



## Mohamed.

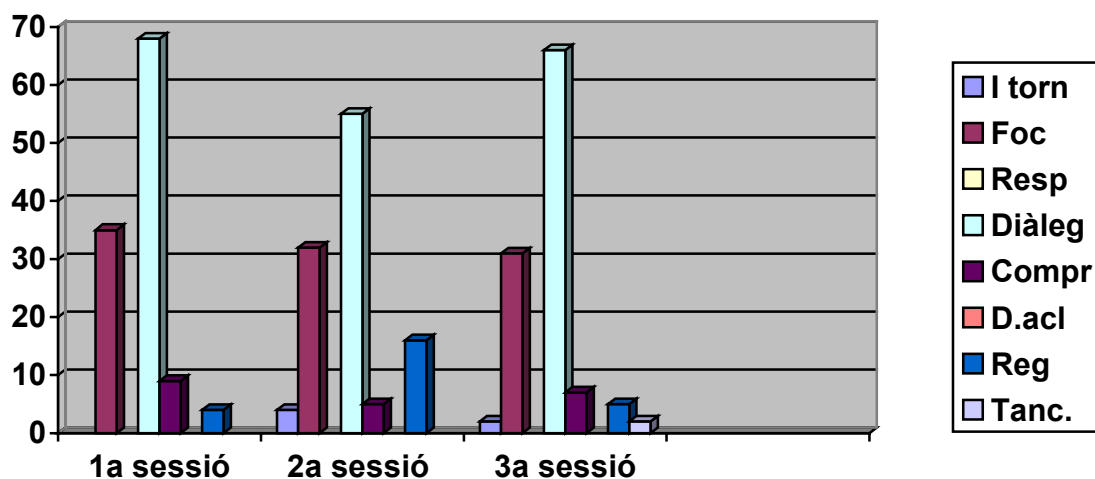


Encara que en un principi, no es pensava en Mohamed com a subjecte observacional del treball, hem pensat a incorporar-lo com a comparació d'utilització de les estratègies per part d'aquest alumne que ja portava més temps a l'escola i a Catalunya. A més, el fet d'estar més avançat en l'adquisició de la llengua permet crear una zona de desenvolupament proper per a Jouad. És curiós com, entre les seves estratègies també hi ha la utilització de l'expressió valorativa, en la segona sessió, amb respecte d'una expressió de Jouad. En la 3<sup>a</sup> sessió es veu una substitució instructiva d'un enunciat del seu company.

També cal fixar l'atenció en el fet de com encadena els seus enunciats amb els que inicia el professor i com incorpora elements de correcció facilitats pel docent.

## Gestió de la conversa

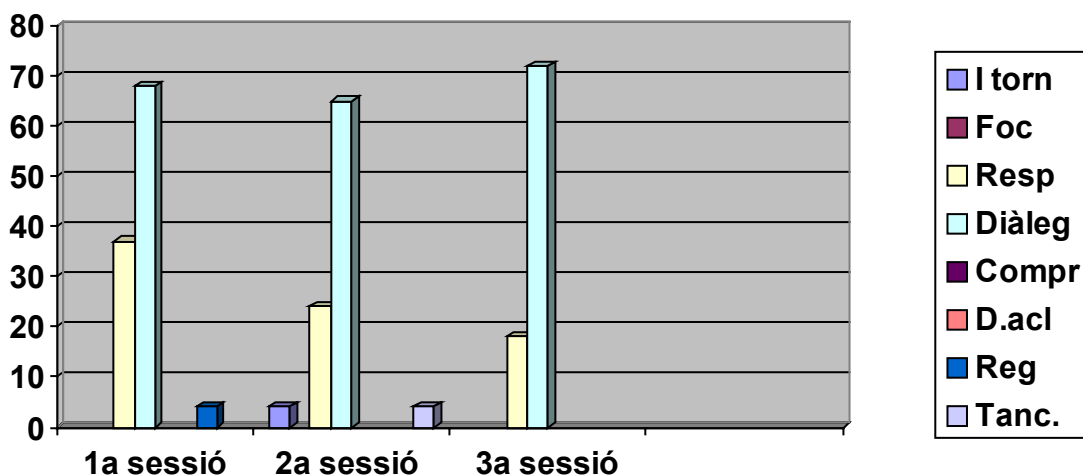
### Docent



Xavier manté una estructura de conversa força semblant les tres sessions, amb una mitjana d'un 30% d'enunciats destinats focalitzar l'atenció de l'alumne i un 60% de torns d'estructura dialogal, ja sia perquè la natura sencera del torn de conversa busca l'intercanvi d'informació o la negociació de continguts amb l'alumne, ja sia perquè es tracta de torns mixts que es componen d'una part dialogal i una altra que busquen centrar l'atenció de l'alumne. En general, l'estructura dialogal que presenten aquestes sessions, es pot dir que formen part de l'estil docent en el sentit que formen part de la manera d'intervenir del professional que intercanvia informacions i negocia significats, abans de formular la pregunta que doni peu a la resposta de l'alumne. Aquest estil afavoreix la presència de les EEIV.

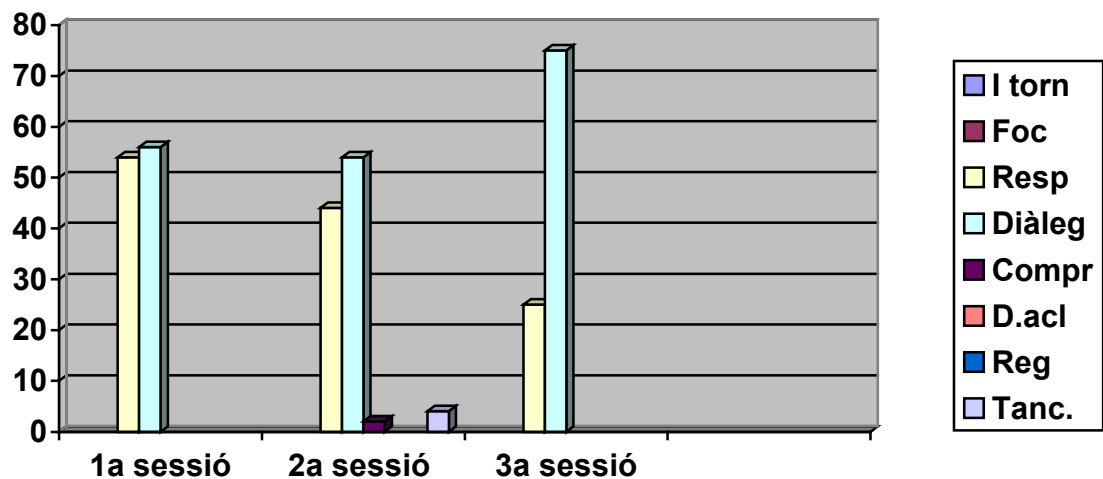
Els torns que necessiten una regulació de comportament es donen en les tres sessions i amb més presència en la segona en la que s'incorpora l'ad i cal establir unes noves regles del joc.

### Jouad



L'estructura de conversa de Jouad s'acopla a la del seu interlocutor intercalant els torns de resposta, en correspondència als de focalització del docent i els de diàleg, en interacció amb els de diàleg. Es pot observar com els torns de resposta disminueixen gradualment en les successives sessions, com a resultat que Jouad utilitza directament torns de diàleg per a comunicar-se amb el docent i continuar l'intercanvi d'informacions que aquell havia iniciat.

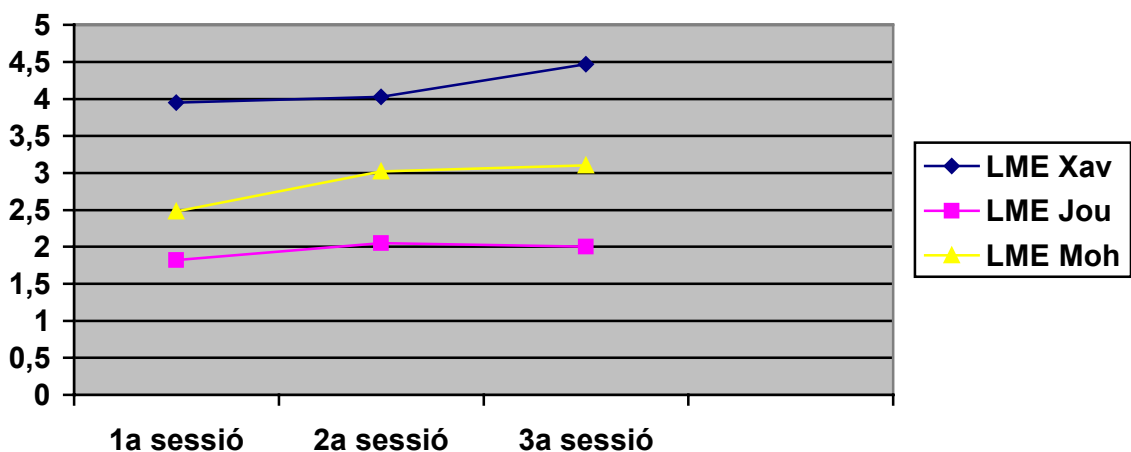
### Mohamed



La participació de Mohamed en la gestió del diàleg està centrada en el diàleg. A la primera sessió, els torns centrats en la resposta i els de natura dialogal s'equilibren i en les sessions segona i tercera disminueixen els torns que es basen únicament en la resposta de l'alumne a la pregunta del docent, per a passar als torns en què l'un i l'altre s'alternen en l'ús de la paraula. És a dir, els alumnes analitzats en aquesta mostra guanyen en la gestió de la conversa.

### Característiques formals

#### LME



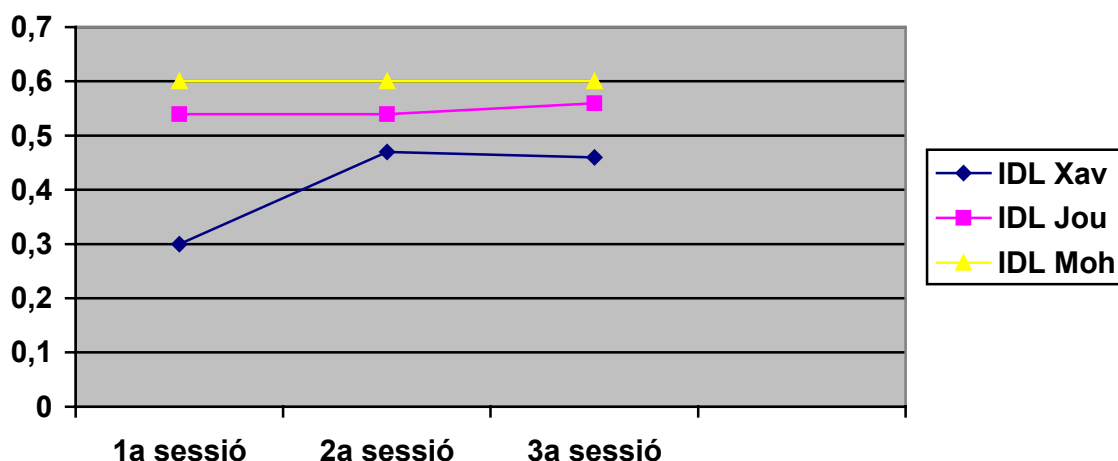
En les anàlisis anteriors corresponents als alumnes i als professors de cursos i cicles anteriors, es considerava com una mostra d'ajustament que la LME del docent mostrava una tendència a disminuir, apropant-se d'aquesta manera a les LME dels alumnes. En aquesta sessió veiem com la LME del docent augmenta i les dels alumnes també ho fan, encara que en una menor proporció.

El tipus d'enunciat més freqüents d'aquesta primera sessió tenen el següent format: A on està la taronja? A fora del cistell, a dintre, a fora, etc., que tant per longitud com per estructura intenten ajustar-se a les característiques d'un alumne que està tenint els seus primers contactes amb la segona llengua. A partir d'aquestes dades es pot intuir que la hipòtesi implícita del docent és que perseverar en una estructura senzilla i un "vocabulari" bàsic, l'ajuden a aprendre la llengua. El docent augmenta la LME dels seus enunciats en la mesura que el tema de conversa té major riquesa i diversitat en les següents sessions.

Jouad mostra un avenç entre la LME de la primera i la segona sessió, que passa d'1,82 a 2,05. En canvi, entre la segona i la tercera sessió, en comptes d'augmentar la LME, sembla que es consolida en torn a 2 elements. No obstant, per aprofundir en aquesta dada, caldria considerar que en la primera sessió, els enunciats d'un sol element són els més freqüents i, en canvi, en la segona i la tercera sessió hi ha major proporció dels enunciats de 2, 3 i 4 elements.

Mohamed consolida la seva LME a l'entorn dels enunciats de 3 elements i és capaç de fer explicacions de petites històries i anècdotes que ha viscut a la classe o fora de l'escola

## IDL



Com es pot veure, l'IDL de Xavier és la més baixa, sobre tot en la primera sessió, en la que hi ha força repeticions de lèxic i enunciats, de manera que els alumnes reben una abundant presentació dels mateixos estímuls lingüístics al llarg de la conversa. Una conversa que té una diversitat del 30% del total de les paraules que el professor emet. A les sessions segona i tercera, la diversitat lèxica augmenta i el discurs conté un major nombre de termes i estructures lingüístiques. Els alumnes, per la seva banda, mantenen una diversitat lèxica semblant al llarg de les tres sessions.

## EDUCACIÓ PRIMÀRIA. CICLE SUPERIOR

Les sessions de treball amb aquesta alumna tenen lloc a una escola de la zona de la Vall del Tenes diferent de la dels altres companys de primària, ja que els alumnes immigrants de cicle superior d'aquell centre porten més de dos anys a l'escola i, per la mostra hem agafat alumnes que com a màxim portin un curs escolaritzats a Catalunya.

En el cas de l'alumna que s'ha triat per a l'observació, porta uns quinze dies a l'escola i un mes aproximadament a Catalunya. Procedeix d'Ucraïna i, per edat, s'incorpora a 5è curs d'educació primària. Havien pensat de situar-la un curs per sota de la seva edat, pensant en una adaptació més gradual a l'escola. No obstant, els cursos anteriors es troben molt plens d'alumnes i decideixen que hi vagi amb el curs que li pertoca.

### **Antecedents, context de treball**

En aquest centre ja tenen una altra companya d'origen ucraïnès, amiga de Maryna, que porta un any a l'escola i ha ajudat a la Direcció, com a intèrpret, a l'hora de la matriculació.

Maryna assisteix a l'aula de suport 3 cops a la setmana, amb uns altres companys, de cursos diferents, que comparteixen la situació de ser immigrants i necessitar suport per a l'aprenentatge de la llengua. La resta de la jornada escolar està a la seva classe ordinària en la que els docents intenten facilitar-li la comprensió de les tasques que ha de fer, augmentant els senyals comunicatius a través de gests d'assenyalament, èmfasi de les paraules clau, acompanyament i guia a determinades accions que ha de fer, etc.

La professora de suport organitza la sessió amb l'objectiu de treballar estructures lingüístiques senzilles i el que podríem entendre com a "vocabulari bàsic".

Una primera activitat que els proposa és destapar una imatge d'una sèrie de targes que disposa sobre la taula i cada alumna ha de formar un enunciat del tipus: A la taula hi ha una maleta. Prèviament, un cop han descobert la tarja han d'identificar l'objecte i, a continuació, formar una frase.

Més endavant han de fer una feina semblant sobre paper i llapis. És a dir, han d'escriure on es troba la maleta, l'ordinador, el llapis; per a què serveix o quina és la qualitat més rellevant.

A continuació, proposa als companys una altra fitxa de treball basada en l'estructura, parentiu i relacions familiars en la que a més d'identificar les relacions entre els diferents membres, han d'utilitzar la fórmula, quants anys fas, pare, mare.... etc. La resposta també té una estructura fixa: en faré... i han de dir el nom i l'edat que tenen escrita en un núvol, al costat de cada personatge.

Maryna s'encarrega de preguntar als diferents companys quants anys fas.... i els altres van responent les diferents edats començant per... En faré....

A la primera i segona sessió hi ha altres companyes i es treballa en situació de petit grup. La tercera sessió es fa amb l'entrevistador. Encara que en les primeres sessions es transcriuen les intervencions de tots els participants, a l'hora d'analitzar

determinades mesures, com la densitat i equilibri de torn, només es tenen en compte les intervencions de la mestra o entrevistador i l'alumna Maryna com a subjecte principal d'observació.

### **Primera sessió:**

MAR: A la taula hi ha maleta

LLU: Una maleta

MAR: Una maleta,

LLU: Un

MAR: ordinador, una paperera, una boli

LLU: Un boli

MAR: Una la pissarra, un, una tisores, una rotulador, un

LLU: i, al final

MAR: I un cadira.

LLU: I una cadira

MAR: I una cadira.

LLU: Els diem tots i al final diem ii

MAR: I una cadira.

LLU: I una cadira. D'acord? Tornem a fer aquesta? Un moment (A la Verònica,) Ho torna a fer la Marina. A la taula..

MAR: A la taula hi ha una maleta, un rotulador

LLU: Un ordinador

MAR: Ordinador, una paperera, una boli, una, la pissarra, una tisores

LLU: Unes tisores

MAR: Unes tisores, un rotulador i una cadira.

LLU: Molt bé!. Ho has fet fantàstic, Ara ho guardem, d'acord? Doncs avui la Marina farà això que ha après, Mira: A la taula... hi ha un llapis (Deixa caure un llapis sobre la taula). A la taula hi ha un llapis. Ara tu has de posar aquí (l'ensenya la fitxa que li té preparada): A la taula hi ha un llapis. Llegeix tu.

MAR: A la paperera hi ha una

LLU: Hi ha

MAR: Hi ha full

LLU: un full. A la paperera hi ha, han tirat un full, hi ha un full.

MAR: A la carpeta hi un

LLU: Hi ha

MAR: Hi ha una libreta.

LLU: A la carpeta, saps què és una carpeta? Hi ha posat una llibreta, hi ha una llibreta.

MAR: A la cadira hi ha una maquineta

LLU: On està la maquineta, a quin lloc et diu que està? On et diu que està?

MAR: Està... vermell.

LLU: Sí, on és? A la...

MAR: A la cadira hi ha una maquineta

LLU: Doncs, la maquineta on estaria? A la cadira?

MAR: A la taula hi unes

LLU: Hi ha, hi ha. A la taula...

MAR: hi ha unes tisores

LLU: A la taula...

MAR: Hi ha unes tisores.

LLU: Molt bé!, D'acord? Ara, explica'm-ho tu. Deixa caure un llapis sobre la taula.

MAR: Ah, A la taula hi ha un llapis.

LLU: Què és això?

MAR: un rotulador.  
 LLU: A la taula hi ha un rotulador. I ara? (deixa caure una goma)  
 MAR: A la taula hi ha una goma  
 LLU: Una goma, i ara?  
 MAR: A la cadira hi ha un llapis.  
 LLU: Molt bé!. Què hi ha a la paperera?  
 MAR: A la paperera hi ha full.  
 LLU: A la paperera hi ha un full, Molt bé!. On és el full?  
 MAR: El full és a la paperera.  
 LLU: (busca un color i el posa sobre la taula) On és el color?  
 MAR: Verd.  
 LLU: on és?  
 MAR: on és?  
 LLU: Mira, jo el deixo aquí (el posa sobre la taula). On és el color. El color...  
 MAR: El color verd.  
 LLU: és.  
 MAR: és verd  
 LLU: On és? ... a la...  
 MAR: A la taula.  
 LLU: El color és a la taula. Vale, tornem a provar. On és el color.  
 MAR: El color és una taula.  
 LLU: És a la taula. On és la goma?  
 MAR: Goma, la taula.  
 LLU: La goma...  
 MAR: La goma és la taula.  
 LLU: És a la taula. On són les tisores?  
 MAR: Les tisores és la una taula.  
 LLU: Són...  
 MAR: Són la  
 LLU: A la  
 MAR: A la es  
 LLU: A la taula. O és la maquineta?  
 MAR: Maquinet.. La maquineta és taula  
 LLU: És a la taula, i si està aquí és a la plateta.  
 MAR: Plateta.

[fitxa de treball sobre costums, horaris i relacions familiars]

MAR: Amb la pijama, em poso a dormir.  
 LLU: Amb la pijama no, amb el pijama.  
 MAR: Amb el pijama em poso a dormir.  
 LLU: Aquest és la mare, el pare, l'oncle, la tia  
 MAR: Què és oncle?  
 LLU: El germà de la teva mare... Tu tens....?  
 MAR: Ah, sí, sí, sí, sí.  
 LLU: És l'oncle. Ja ho havíem fet això. La tia seria la germana de la teva mare o del teu pare i l'àvia sí que saps l'àvia, no? Pregunta-li ara.  
 MAR: Quants anys...  
 LLU: Quants anys fas?  
 MAR: Quants anys fas, uf. (fa una expressió com si es trobés estranya amb aquell tipus d'enunciat)  
 LLU: Sí, que ho dius Molt bé.  
 MAR: Mar.  
 LLU: Mare, Quants anys fas mare?  
 MAR: Quants anys Uf,

LLU: (a una altra alumna) Digues-ho tu. Si ho fas molt bé.  
VER: En faré 32.  
LLU: Per molts anys.  
MAR: Per mots anys.  
LLU: (Assenyala un altre personatge) Vinga.  
MAR: Quants anys eh.. per..  
LLU: Fas  
MAR: Fas on?..  
LLU: Oncle  
MAR: Oncle?  
VER: En faré...  
MAR: Quants anys fas per.. tia?  
MAR: Quants anys fas per, avia?  
LLU: Quants anys fas àvia?.



## Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Mestra	Alumna
Sobreinterpretació		
Expr. Valoratives	6	
Imitacions idèntiques	2	2
Correccions	15	11
Expansions	11	
Substitucions		
Encadenaments	9	9
Perseveració	12	

La mestra fa 6 expressions que valoren l'expressió oral de la seva alumna en el torn de paraula anterior. Les valoracions que fa tenen indicatius que donen pistes a l'alumna de l'aspecte que la mestra valora. També van acompanyades d'expressions d'ànim per a què segueixi explorant aquesta via: *Segueix que ho has fet molt bé.*

Les imitacions idèntiques que tenen lloc en aquesta sessió tenen el valor de recollir l'expressió de l'alumna abans de prosseguir amb la producció del següent torn de paraula.

MAR: A la taula hi ha una goma.

LLU: Una goma. I ara?

Per la seva banda, les imitacions idèntiques que fa l'alumna venen després dels enunciats corregits o/i expandits per part de la seva mestra. En aquest treball es considera com un factor important per a l'aprenentatge, que l'alumna reculli en els seus enunciats els aspectes corregits o expandits per part de l'adult. En realitat, incorporar aquests elements en els propis enunciats es pot considerar com a indicadors que:

- L'alumna és conscient de la discrepància entre el seu enunciat i el de l'adult.
- Incorpora, dins l'espai de la memòria a curt termini, els elements que difereixen entre el seu enunciat i l'enunciat de l'adult.
- Considera que ha d'incorporar aquests elements als seus enunciats per considerar-los correctes.
- S'estableix com una mena de negociació, en base a repeticions, èmfasi de determinats elements, o explicacions complementàries, que tendeixen a equiparar els enunciats de l'infant als enunciats de l'adult.

Així, p. ex., es pot considerar la següent seqüència:

MAR: Una la pissarra, un, una tisoires, una rotulador, un

LLU: i, al final

MAR: I un cadira.

LLU: I una cadira

MAR: I una cadira.

LLU: Els diem tots i al final diem ii

MAR: I una cadira.

LLU: I una cadira. D'acord?

Maryna fa una enumeració d'elements i la seva mestra l'indica que per acabar ha d'afegir una i abans del darrer element. Aleshores l'alumna conclou: *i una cadira*. Torn que és imitat per la seva mestra i repetit per l'alumna. Per això reforça l'explicació de la regla segons la qual s'enumeren els diversos elements d'una sèrie: *els diem tots i al final diem: i*. Maryna vol mostrar que ha entès la regla i per això hi torna: *i una cadira*. Enunciat que de nou és valorat per la seva mestra amb la imitació de la frase. Cinc torns més endavant, Maryna té ocasió de demostrar que se'n recorda de la regla que la seva mestra li ha explicat i així, quan acaba l'enumeració del llistat d'objectes, conclou: *i una cadira*.

Les correccions i expansions que tenen lloc en aquesta conversa exerceixen la funció d'ajudar-la a expressar uns enunciats que Maryna té dificultat de construir a causa del desconeixement de la concordança en llengua catalana dels elements amb els quals intenta formar els enunciats. Per això, la majoria d'ocasions en què omet l'article: *Hi ha maleta*, fa errades de concordança: *una boli*, omet un nexa: *el color és la taula*, *hi un llapis*, etc. Són expressions que, tot seguit, són corregides o expandides per la mestra i immediatament imitades per l'alumna que se serveix de les marques d'entonació que ha fet la seva mestra o les explicacions que li ha donat, per a incorporar aquests elements en els seus enunciats.

De vegades, determinar l'element que és objecte de correcció necessita d'uns quants torns d'intercanvi verbal entre alumna i mestra, com indica la seqüència següent.

LLU: On és el color?

MAR: Verd.

LLU: on és?

MAR: on és?

LLU: Mira, jo el deixo aquí (el posa sobre la taula). On és el color. El color...

MAR: El color verd.

LLU: és.

MAR: és verd

LLU: On és? ... a la...

MAR: A la taula.

LLU: El color és a la taula.

Com es pot apreciar, sembla que Maryna entén que li pregunten de quin color es tracta en comptes de preguntar-li sobre la ubicació. Davant aquest malentès, la mestra opta per continuar amb la pregunta inicial donant les pistes necessàries fins a acabar de construir la resposta demanada.

En altres ocasions, el feedback es fa amb més d'una presentació de formes alternatives a la que és objecte de correcció o expansió per part de la mestra.

MAR: Hi ha full.

LLU: Un full. A la paperera hi ha. Han tirat un full. Hi ha un full.

Hi ha un bon nombre de torns de conversa que la mestra fa un inici d'enunciat amb la finalitat que l'alumna el continuï, la qual cosa es produeix en la totalitat dels torns.

L'acabament dels torns de conversa que la mestra inicia, indica de cara a l'alumne:

- Comprensió global de les intencions comunicatives de la mestra.
- Coneixement del context verbal en què ambdós estan interactuant.
- Intuïció de com cal acabar aquest enunciat.
- Trobada dels elements morfològics i sintàctics que cal utilitzar.

e) Expressió d'aquests elements formant un enunciat articulat amb el de la seva mestra.

### Gestió de la conversa

Nº total de torns: 100

Nº de torns de la mestra: 50

Nº de torns de l'alumna: 50

Densitat de torn de la mestra: 1,84

Densitat de torn de l'alumna: 1,28

Equilibri de torn mestra/alumna: 1

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn			
Manteniment de torn	Focalització	13	
	Resposta		11
	Diàleg	42	36
	Comprovació		
	Dem aclariment		
	Regulació	4	
Tancament			

L'activitat oral gira a l'entorn del reconeixement del lèxic habitual de la classe i l'elaboració d'enunciats senzills en què surti la paraula que estan reconeixent.

L'estructura de la conversa, segons es pot veure en el quadre anterior, és dialogal. És a dir, la gran majoria dels torns: el 85%, estan organitzats de manera que mestra i alumna comparteixen el significat de les paraules o negocien les discrepàncies. Quan la mestra fa preguntes per a focalitzar l'atenció, aquestes no esgoten la composició del torn sencer, sinó que solen anar precedides d'una part dialogal i després es formula la pregunta que dona peu a la intervenció de l'alumna. *El color és a la taula. Vale, tornem a provar. On és el color?*

L'actitud de l'alumna és participativa en tot moment. Se la veu motivada en l'aprenentatge de la llengua. Repeteix i assaja els enunciats que sent pronunciar a la seva mestra. Té iniciativa fa preguntes sobre continguts i també sobre procediments de com ha de fer alguna cosa. Així p. ex., en aquesta mateixa sessió, quan la mestra els diu que escriguin un determinat exercici, Maryna pregunta: *escriu boli?* (escric amb boli?) Òbviament, aquestes iniciatives, preguntes i assajos donen ocasió a la seva mestra per a incidir de manera contextual a la necessitat del moment sobre la construcció de tal enunciat.

Maryna té moltes ganes de participar i sap mantenir les regles del joc en el sentit d'entendre quan i com ha d'entrar en conversa. La seva densitat de torn és d'1,28 i la de la mestra 1,87.

### Característiques Formals.

LME de la mestra: 4,07.

LME de l'alumna: 3,6.

L- Max de la mestra: 9

L-Max de l'alumne: 7

IDL Mestra: 0,45

IDL Alumna: 0,3

Els termes lèxics més freqüents emprats per la mestra són: a, la, i, un, una, hi ha, que s'expliquen observant el desenvolupament de la sessió de treball ja que, la majoria d'intervencions de la mestra tenen com a objectiu que l'alumna incorpori els elements determinants i auxiliar dintre dels seus enunciats.

En conseqüència els termes lèxics que apareixen amb major freqüència en els torns de l'alumna són també un, una, la, hi ha, que acompanyen els mots més comuns de lèxic de l'aula.

Per a mestra i alumna, l'enunciat més freqüent és de tipus predicatiu i d'una estructura que es repeteix al llarg de tota la sessió: *A la taula hi ha una...*

## Segona sessió.

LLU: Hem de dir les característiques d'aquest animal, per exemple, quantes potes té, si és un mamífer, un au, és un rèptil, o el que veiem. Si té pèl o té plomes, totes les característiques que nosaltres sabem. I nosaltres anirem dient a veure quin animal és, a veure si ho encertem. D'acord? Vinga. Va, comences tu, Verònica. .... Nosaltres no mirem. Escoltem molt.

VER: És un mamífer, té, té pel. És un animal gran i també pot portar unes bosses a sobre.

LLU: Unes bosses?

VER: Bueno, unes persones, pot portar a sobre.

LLU: Què serà?

MAR: El cavall?

VIC: Camell.

VER: Això, el camell.

LLU: El camell, oi l'ha endevinat, Molt bé!. Val, aquesta la posem a sota. I ara li toca a la Marina.

MAR: Eh... és un animal té du-dos potes, tinc pèl hmmm plomes.

LLU: Té plomes, potser.

MAR: Sí, pèl, plomes.

LLU: No, pèl no. Oi?

MAR: No, pèl no.

LLU: Perquè té dues potes. Què més té?

MAR: Yo no sé què és això, aquí (assenyala el coll)

LLU: Què us sembla que pot ser?

VIC: Un cavall

LLU: És un cavall?

VIC: Sí.

LLU: A veure, Ah, la gallina. Vinga, senyoreta (adreçant-se a Victòria).

VIC: És marmífero...

VER: Marmífer?

LLU: Mamífer. Mamífer

VER: Ah.

VIC: Té quatre potes.... té llet.

MAR: Ah, ja sé, ja sé.

LLU: Si té llet... Què deu ser?

MAR: Una vaca.

LLU: Una vaca, d'acord. Vinga, senyoreta.

VER: Té dues potes, té plomes, té el coll molt llarg, el cap petit...

MAR: Ah, ja sé, ja sé.

VER: Corre molt i té els genolls molt llargs

MAR & VIC: És l'avestrus

LLU: L'estruç, Molt bé!. Vinga, endavant. Marina.

MAR: És un animal, té do-dues potes, té plomes i, i petit bec.

VIC: Un pollet.

LLU: Un pollet diu ella?

MAR: No, no.

LLU: No, no tenim el pollet.

VER: És l'ocell?

MAR: Sí.

LLU: Molt bé!.

VIC: Té plomes, té dues potes.

LLU: Té dues potes, té plomes, què més dius?

VIC: Té bec té.... (Assenyala el cap)

MAR: Gallina.  
 LLU: Té cresta?  
 VER: És un gall.  
 LLU: Té cresta? És un... gall  
 MAR: Jo tampoc no entenc què és això. Què és això? (assenyala el buche)  
 LLU: Ara després.  
 MAR: És un animal, és de color eh... com és diu? ...  
 LLU: Blanc?  
 MAR: No  
 LLU: Marró?  
 MAR: De color, marró. Té quatre potes. Té peu, pot viure al bosc..  
 VER: Ja sé, ja sé  
 LLU: A veure, què és?  
 VER: És un ós.  
 LLU: És un ós?  
 MAR: Sí.  
 LLU: Doncs has donat poques pistes, per ser un ós, eh? Com ho has endevinat?  
 VER: Perquè al bosc, té quatre potes, pèl de color marró...  
 LLU: D'acord. Ara et toca a tu.  
 VER: És molt, molt, molt alt.  
 LLU: És molt alt.  
 VER: Té un coll molt llarg i els genolls molt llargs. Té el cap molt petit. Molt petit no, però petit. És de color marró i de color.... taronja.  
 LLU: Com unes taques, fa com unes taques la pell?  
 VER: Sí. És un mamífer, té pèl. ....  
 LLU: És mamífer i té pel.  
 MAR: És una girafa  
 LLU: És una girafa, Molt bé! què t'ha donat la pista?  
 MAR: Eh?  
 LLU: Què t'ha donat la pista?  
 MAR: Perquè el ha parlat que molt alta, el coll llarg...  
 LLU: Clar, i el cap petit, eh?  
 MAR: (agafa una altra) Halà... Es un.... no sé, anfibí.  
 LLU: Segur? Aviam, deixa-m'ho veure. És que no n'hi ha cap aquí d'amfibí. Bé, digue'ns què té. On viu i què té?  
 MAR: Té moltes hmm com es diu cames (riu)  
 LLU: Potes  
 MAR: Té moltes potes.  
 LLU: Té moltes potes, oi? I on viu, on viu?  
 MAR: A l'aig, viu de l'aigua.  
 LLU: Viu a l'aigua, al mar.  
 MAR: Sí. I de color rosa.  
 LLU: Aquest és de color rosa, el que està pintat aquí?  
 MAR: Aquí no, aquí el groc.  
 LLU: Té vuit potes.

[Ara treu uns altres dibuixos que tenen com a centre d'interès la casa. Organitza l'activitat en forma de memory.]

.....

VIC: (Reclama el seu torn de començar). Em toca a mi  
 LLU: Ai sí, doncs comença a aixecar.  
 VIC: El menjador.... i el menjador.  
 LLU: Molt bé! Ja comença a tenir sort aquesta nena.

VIC: Jo al menjador, tinc una tele, tinc una catifa, tinc cadires i tinc un ram de flors.  
LLU: On està el ram de flors?  
VIC: A... a la taula.  
LLU: A la taula, Molt bé!  
MAR: La banyera i la finestra.  
VER: La finestra i la finestra.  
MAR: A veure,  
VER: A la meva casa hi ha una finestra molt bonica.  
LLU: Com que tu n'has dit moltes, ara que digui la Marina una de la cuina. Marina, tu què fas a la cuina?  
MAR: Jo menjo  
LLU: A la cuina...  
MAR: Ah, per què jo?  
LLU: Per veure com ho fas.  
MAR: La cuina jo menjo...  
LLU: Què hi ha a la cuina?  
MAR: A la cuina  
LLU: A la cuina hi ha... una cosa que hi hagi.  
MAR: Un armari...  
LLU: A la cuina hi ha un armari. Vinga, seguim.  
MAR: Jo tinc telèfon i, eh parlar als meus amics.  
LLU: I puc parlar amb els meus amics.  
MAR: Lavabo i lavabo. Dintre del lavabo  
LLU: Hi ha un lavabo?  
MAR: Rento les dents.  
LLU: Em rento eh, em rento.  
MAR: Em rento les mans, la cara em... dutxo.  
LLU: Et dutxes també.  
MAR: Pen... pentino.  
LLU: Em pentino  
MAR: Pentino.  
LLU: Vinga, una altra.  
MAR: La porta i la porta. La porta que... fa... entrar.  
LLU: Com està aquesta porta?  
MAR: Hum color?  
LLU: Tan...  
MAR: Tanca.  
LLU: Tancada  
MAR: Tancada.  
LLU: La porta està tancada. I la porta de la finestra com està?  
MAR: U...  
LLU: Sí...  
MAR: Obrir...  
VER: Oberta.  
LLU: Oberta, Molt bé!. Quantes portes tens a casa teva?  
MAR: Cinc.  
LLU: Cinc portes? Molt bé!. Vinga ara, qui li toca.  
MAR: Jo. En la banyera yo eh... dutxo.  
LLU: Em dutxo.  
MAR: Em dutxo, pentino  
LLU: Em  
MAR: Em pentino.  
LLU: Molt bé! em pentino.

## estratègies educatives d'interacció verbal

	Mestra	Alumne
Sobreinterpretacions		
Expr. Valoratives	14	2
Imitacions idèntiques	9	2
Correccions	15	7
Expansions	16	2
Substitucions		
Encadenaments	6	2
Perseveracions	14	

Abans de començar l'anàlisi d'aquesta sessió, convé descriure les característiques específiques de la mateixa. Es tracta d'una sessió de treball de petit grup en què hi ha la mestra i tres alumnes, totes immigrants. Maryna que porta uns dos mesos escassos a Catalunya i Verònica i Victòria que porten a l'escola des del curs passat. A la transcripció es detecten un major nombre d'intervencions adreçades a Maryna ja que, la mestra interpreta que és el principal subjecte de l'observació. No obstant, a les sessions ordinàries de treball, la distribució de torns entre els participants és equilibrada.

En aquesta sessió es transcriuen dos fragments de temàtica diferent, encara que el procediment de treball és força semblant. A la primera part, els alumnes destapen unes cartolines que contenen el dibuix d'un animal. Aleshores han de fer una descripció de les seves característiques identificatòries de manera que les companyes puguin endevinar de quin animal es tracta. La mestra intervé quan ha de regular algun torn de paraula o bé, quan ha d'incidir en la correcció d'algun element lingüístic o de concepte. El segon fragment de la sessió és una activitat tipus memory en la qual, s'estableix com a regla del joc que un cop han trobat una parella d'objectes idèntics, han de fer una frase de l'objecte que han fet parella. La utilització de les estratègies té les característiques que es descriuen a continuació.

Pel que fa a les expressions valoratives que celebren com ha estat d'encertada la resposta anterior, l'enginy o l'esforç que s'ha posat en la construcció de l'enunciat, cal destacar l'aparició d'expressions valoratives per part de les alumnes. Concretament Verònica que porta a l'escola des del curs passat i es considera més avançada que les seves companyes en l'aprenentatge de la llengua, emet expressions valoratives envers algunes respostes de les companyes.

Una bona part de les imitacions idèntiques de la mestra exerceixen la funció de valorar positivament el que l'alumna ha expressat. L'alumna, per la seva banda, també fa imitacions idèntiques en relació a expressions anteriors de la seva mestra.

Les correccions, en general, són de caràcter implícit. No obstant, un bon nombre d'aquestes correccions inclouen pistes indicatives i elements cognitius del camí per on ha d'anar la resposta. P. ex.: *si té llet, què deu ser? Té cresta, ha de ser un..., els animals de dues potes no tenen pèl*, etc. El 50% d'aquestes correccions són aprofitades per l'alumna incorporant l'element corregit en el seu enunciat. Aquesta incorporació es fa en l'espai de la memòria a curt termini, per la qual cosa no es pot donar l'aprenentatge per consolidat i cal tenir la constància d'anar incidint en aquest aspecte en diverses ocasions. Un petit exemple del treball d'incorporació dels elements corregits en els propis enunciats es pot trobar en aquesta seqüència:



MAR: En la banyera yo eh... dutxo.

LLU: Em dutxo.

MAR: Em dutxo, pentino.

LLU: Em

MAR: Em pentino.

LLU: Molt bé! em pentino.

En diverses ocasions, Maryna s'autocorregeix sobre la marxa, ja que, dubta com ha d'encaixar els elements que entren en l'enunciat: té du-dos potes. La mestra no intervé en aquest punt, potser perquè el passa per alt, potser perquè prioritza un altre punt. No obstant, un cop es disposa de la transcripció a la mà, es veu que és un moment d'allò més adequat per a la intervenció educativa i per tant, molt útil per a tenir-lo en compte en el procés d'assessorament amb la mestra que interactua amb aquests alumnes ja que, és un excel·lent exemple de com l'ajuda que es proporciona es pot situar dins la "zona de desenvolupament proper" des del moment que va adreçada a un aprenentatge en procés d'adquisició.

De la mà de les correccions, venen les expansions ja que, un bon nombre d'enunciats dels alumnes han de ser completats amb els elements que són necessaris per al desenvolupament gramatical dels enunciats. Per això, es pot observar com aquesta és una de les estratègies que la mestra utilitza amb major freqüència. Les alumnes també expandeixen, encara que en un grau sensiblement inferior, alguns enunciats de la seva mestra o d'alguna companya. Com p. ex.,

VIC: Camell

MAR: Això, el camell.

Maryna fa expansió a l'enunciat de la seva companya victòria que ha omès l'article.

LLU: Marró?

MAR: De color marró.

Aquí, Maryna fa expandeix l'enunciat de la seva mestra

MAR: Un armari.

LLU: A la cuina hi ha un armari.

En aquesta darrera ocasió, la mestra expandeix l'enunciat de la seva alumna.

En sis ocasions, es produeixen enunciats encadenats entre la mestra i les alumnes. Els enunciats que inicia la mestra, els continua l'alumna en el seu torn de paraula. A més, en aquesta sessió, Hi ha dues iniciacions d'enunciat per part de les alumnes. És a dir, dos enunciats que la mestra completa afegint elements informatius.

MAR: No, pèl no.

LLU: Perquè té dues potes.

De vegades, l'ajuda a l'adquisició de nous termes o formes gramaticals en base a encadenaments iniciats per la mestra, semblen seqüències de bastidatge en què maó a maó es va fent paret. Així p. ex.:

LLU: Com està aquesta porta?

MAR: hmm color?

LLU: Tan...

MAR: Tanca.

LLU: Tancada  
MAR: Tancada.  
LLU: La porta està tancada. I la porta de la finestra com està?  
MAR: U...  
LLU: Sí...  
MAR: Obrir  
VER: Oberta.  
LLU: Oberta, Molt bé!.

Quan la mestra pregunta com està la porta, Maryna vol aclarir si li pregunta pel color de la porta. Aleshores la mestra inicia la que ha de ser la resposta: *tan...* L'alumna que no domina la formació d'aquesta paraula contesta: *tanca*. Per això, la mestra corregeix al seu torn: *tancada*. L'alumna imita: *tancada* i la mestra valora: *Tancada, Molt bé!* La seqüència de treball del terme oberta segueix un patró similar. L'alumna inicia la producció de la paraula i espera que la seva mestra li doni algun senyal conforme ha encertat. La mestra troba correcte l'inici d'aquest terme i així ho fa saber a l'alumna. Aleshores l'alumna es llança a expressar la paraula completa i forma un infinitiu en comptes d'un substantiu que és el que correspon en aquesta ocasió. Verònica, la seva companya, és la que fa la correcció: oberta, que tot seguit és valorada positivament per la mestra.

## Gestió de la conversa

Nº de torns: 144

Nº de torns mestra: 65

Nº de torns Maryna: 51

Nº de torns Verònica: 18

Nº de torns Victòria: 10

Densitat de torn Mestra: 1,33

Densitat de torn Maryna: 1,38

Equilibri de torn Mestra/Maryna: 1

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn		2	
Manteniment de torn	Focalització	22	
	Resposta	4	18
	Diàleg	41	53
	Comprovació	8	2
	Dem aclariment		1
	Regulació	7	
Tancament		2	

Cadascun dels fragments de què consta la conversa té un inici i un acabament proposat per la mestra, qui també promou el canvi d'activitat. L'inici d'activitat serveix per a explicar les regles del joc, l'ordre d'actuació, etc.

Per a la mestra i per a les alumnes l'intercanvi verbal entre elles és de natura dialogal en la que es van comunicant el que veuen a cada cartolina, contrasten, pregunten, demanen aclariment quan tenen algun dubte i, sobre tot, la natura dels torns de conversa és l'intercanvi d'informació. Així doncs, la majoria de torns de conversa, tant per a la mestra com per a l'alumna són de caire dialogal. Les alumnes inicien un nou tema, sobre el que mantenen diversos torns d'intercanvi verbal amb una estructura de diàleg. Mentre que la mestra inicia els nous temes a través d'una pregunta que serveix per focalitzar l'atenció en algun aspecte que havia passat desapercebut, les alumnes inicien les seqüències de diàleg a través d'una afirmació.

L'organització d'aquesta activitat propicia que les alumnes iniciïn seqüències de diàleg ja que, la descripció que fan dels objectes que troben a la cartolina que van aixecant consecutivament, ha de ser verificada, contrastada, o refusada per les companyes o per la mestra. A més, en diverses ocasions, quan la pregunta és encertada, encara s'indaga sobre els detalls que han posat el company sobre la pista per a donar aquesta resposta. Vegem p. ex., aquesta seqüència de diàleg:

VER: És molt, molt, molt alt.

LLU: És molt alt.

VER: Té un coll molt llarg i els genolls molt llargs. Té el cap molt petit. Molt petit no, però petit. És de color marró i de color... taronja.

LLU: Com unes taques, fa com unes taques la pell?

VER: Sí. És un mamífer, té pèl.

LLU: És mamífer i té pel.

MAR: És una girafa  
LLU: És una girafa, Molt bé! què t'ha donat la pista?  
MAR: Eh?  
LLU: Què t'ha donat la pista?  
MAR: Perquè el ha parlat que molt alta, el coll llarg...  
LLU: Clar, i el cap petit, eh?

Verònica inicia aquesta seqüència donant una característica: és molt, molt, molt alt. El torn de la seva mestra ve a dir-li que n'hi ha prou dient que és molt alt. Aleshores Verònica continua amb la descripció i la mestra apunta una pista per facilitar la resposta de Maryna, a qui toca contestar en aquesta ocasió. Quan dona la resposta: *girafa*, a més de celebrar-ho li pregunta quin és el detall que ha induït tal resposta.

Al llarg de la sessió es donen diverses seqüències de diàleg i en 13 ocasions són iniciades per les alumnes.

Tal com s'utilitzen en aquesta sessió els torns de regulació, tenen l'objectiu d'agilitzar i donar fluïdesa a la conversa, recordant la mestra en diverses ocasions, qui ha de continuar o quin detall ha d'observar en cada circumstància. La mestra també utilitza preguntes per a focalitzar l'atenció en determinats aspectes de l'estímul en qüestió. No obstant, les preguntes no trenquen la dinàmica dialogal que caracteritza aquesta sessió de treball. Les alumnes també pregunten i assenyalen els aspectes que no coneixen i que demanen una informació més ampla per part de la seva mestra: *Yo no se que és això aquí.*

### **Característiques formals**

Nombre total de torns: 144  
Nombre de torns de LLU: 65  
Torns de MAR: 51  
Torns de VER: 18  
Torns de VIC: 10

LME de LLU: 4,05  
LME de MAR: 3,72  
LE-MAX de LLU: 10  
LE-MAX de MAR: 8

Dens de torn de LLU: 1,33  
Dens de torn de MAR: 1,38

IDL de LLU: 0,6  
IDL de MAR: 0,49

La longitud mitjana d'enunciat de torn de la mestra és de 4,05 i el tipus d'enunciat més freqüent és de 4 o 5 elements: *Té moltes potes oi, I on viu el pop?*.

Per la seva banda, la LME de l'alumna és de 3,72. i el tipus d'enunciat més freqüent és de 3 elements: *És un cavall, té quatre potes, etc.*

El tipus de lèxic que més utilitzen mestra i alumnes són els substantius ja que, és el terme que més han d'utilitzar per a descriure el que es veu a cada cartolina que aixequen. Per la mateixa raó, el tipus d'enunciat més emprat és el predicatiu.

### Tercera sessió

ENT: Hola Maryna

MAR: Hola.

ENT: Digues el teu nom.

MAR: Maryna.

ENT: Què més?

MAR: Shapovalova Maryna Anatolevna

ENT: Shapovalova Maryna...

MAR: Anatolevna.

ENT: I quants anys tens?

MAR: Onze.

ENT: Molt bé! T'agrada l'escola?

MAR: Sí, molt.

ENT: De seguida has fet amigues i amics?

MAR: Sí,

ENT: Molts?

MAR: Sí.

ENT: A què jugues en el pati amb les teves amigues?

MAR: Hum, hm A fútbol, a bol...

ENT: Jugues a fútbol?

MAR: Una mica.

ENT: Ahà, Escolta, imagina que jo no se què és el futbol.

MAR: No?, Jo tampoc.

ENT: Però tu jugues.

MAR: Un dia i ya està.

ENT: Bueno, explica'm una mica com se juga a futbol.

MAR: No se. Yo caminar i ya està.

ENT: Tu caminar?

MAR: Sí.

ENT: Però què hi ha per jugar a futbol?

MAR: Per pegar a la pilota...

ENT: Ahà,

MAR: Per córrer...

ENT: Es corre, es pega a la pilota... Això de pegar a la pilota amb el peu, saps com es diu?

MAR: No.

ENT: Chutar, no ho has sentit?

MAR: Ah, sí, sí, sí, chutar.

ENT: Chutar.

MAR: Perquè tots nens que jo corro, és per, es per la que jo chuto.

ENT: Ahà, quan se juga a futbol, qui guanya?

MAR: La meva classe.

ENT: La teva classe?

MAR: Sí.

ENT: Això és que sou molt bones.

MAR: Sí. Perquè jo venc a la meva classe i cinquè A i cinquè B.

ENT: I la teva és cinquè A.

MAR: Sí.

ENT: I guanyeu vosaltres.

MAR: Sí

ENT: Però qui guanya? qui corre més o què?

MAR: No, que, que chuta la pilota per... no se com es diu.

ENT: Una porta així?

MAR: Sí.

ENT: La porta així que és allargada, com és diu?

MAR: hmm

ENT: Porteria.

MAR: Porteria.

ENT: Porteria. I quan xuta la pilota per dintre de la porteria. Això què és?

MAR: Gol

ENT: Molt bé!. O sigui que guanya qui fa... més gols.

MAR: Sí.

ENT: Oi que sí? Vius molt lluny de l'escola?

MAR: No.

ENT: Doncs explica'm el camí que fas de casa teva fins a l'escola.

MAR: Hmm Saps on està la casa Mont-ras?.

ENT: Sí.

MAR: Jo viu allà.

ENT: I de la casa Mont-ras fins aquí, explica per quins carrers passes, quines botigues veus,

MAR: Ah, jo per la cotxe. Perquè la Carme, saps qui? La meva amiga també té seu fill i ca de matí ella porto a jo i el seu fill. Que diu Josep Maria.

ENT: Ahà, Això vol dir que vens en cotxe amb la Carme,

MAR: Sí

ENT: Que porta al seu fill i a tu.

MAR: Sí.

ENT: I us esteu molta estona per venir aquí?

MAR: (gest de no entendre)

ENT: Si trigueu molt.

MAR: No

ENT: Quant, 5 minuts?

MAR: Quatre.

ENT: Quatre minuts, Molt bé!.

MAR: Però caminant més lluny.

ENT: Si vinguessis caminant trigaries molt més.

MAR: Sí.

ENT: És clar. Què és el que més t'agrada de l'escola?

MAR: Tot.

ENT: Tot?

MAR: Sí.

ENT: Però què t'agrada més, les matemàtiques, el pati... això que fas aquí amb la Lluïsa...

MAR: Sí.

ENT: Sí? T'agrada això que fas amb la Lluïsa?

MAR: Sí. I la matemàtica, la informàtica, ciències socials...

ENT: Tot?

MAR: Sí, però sempre la Pili no deixa a mi deures, hmm deixa a mi deure per pintar i ya està. Escric, escric yo una mica està molt pintar, pintar, pintar i pintar.

ENT: Vols dir que només et dóna deures de pintar.

MAR: Sí.

ENT: Sempre et fa pintar.

MAR: I per casa no deixa deures.

ENT: Per casa no?

MAR: Ella no.... no deixa a mi deures per casa. I la Lluïsa sí.

ENT: La Pili no et dóna deures per casa i la Lluïsa sí.

MAR: I la Isabel també.

ENT: I la Isabel també.

MAR: I d'anglès també.

ENT: Molt bé! I a tu t'agrada fer deures a casa?  
MAR: Sí.  
ENT: Tu, al teu poble anaves a escola?  
MAR: (gest de no entendre la pregunta)  
ENT: Abans de venir aquí, a Catalunya, anaves a escola al teu poble?  
MAR: A on?  
ENT: Al teu poble.  
MAR: Santa Eulàlia?  
ENT: Santa Eulàlia és aquí.  
MAR: Sí.  
ENT: Abans de venir a Sta Eulàlia, a quina escola hi anaves?  
MAR: Hm xxx.  
ENT: Sí, allà. Tu vens d'Ucraïna.  
MAR: Sí.  
ENT: Tu a Ucraïna hi anaves a escola.  
MAR: Sí.  
ENT: Era igual que aquesta?  
MAR: Aquesta molt, molt bo.  
ENT: Aquesta més bona?  
MAR: Sí.  
ENT: Per què?, Perquè és més gran o què?  
MAR: Sí, més gran i més.... i no és brut. Que la meva escola és molt brut la Ucraïna. I les professores fet re  
ENT: Les professores?  
MAR: Re.  
ENT: Com res?  
MAR: Que...als blom pegar... pegar... i la professora fet res. Ella mira i riu i ja està.  
ENT: Vols dir: els nens es peguen i la professora no els hi diu res.  
MAR: Sí.  
ENT: Els mira, se'n riu i ja està. I a tu això no t'agrada.  
MAR: No.  
ENT: I aquí?  
MAR: Aquí sí.  
ENT: Ahà.  
MAR: Aquí nens pegar, no.  
ENT: Si dos nens es peguen, la professora què fa?  
MAR: Aquí?  
ENT: Sí.  
MAR: Yo no se, perquè yo no miro que aquí es pegar.  
ENT: No veus que aquí es peguin, no?  
MAR: Sí. Jo ahir he vist un serp petit.  
ENT: Una serp has vist?  
MAR: Sí. Tu saps que ara calor..  
ENT: Sí.  
MAR: I la serp es a dintre a terra i jo he vindre. Jo i la meva mare vindre a bosc i jo no se qui a serp no puc agafar i la meva mare parlame, que yo no se qui e serp yo agafar i eprés ell mossegue i xxx es mort.  
ENT: Però no us ha mossegat.  
MAR: Sí que mossega.  
ENT: Sí, però t'ha mossegat?  
MAR: No.  
ENT: A la teva mare?  
MAR: No. És que la meva mare no parlés que és, yo agafar, perquè jo no se què és.  
ENT: Tu no has agafat la serp.  
MAR: No, mira.



ENT: A veure, explica.  
MAR: És que la meva mare no parlar que això és serp.  
ENT: No t'ha explicat que això és una serp.  
MAR: Sí. Jo pensava és un cuc.  
ENT: Ahà,  
MAR: I no serp. Agafar, agafar, agafar. Jo el mà així, sento la meva mare: Ah, No!! I després ya, però que, què passa? Ella parlar, que es un serp.  
ENT: Clar.  
MAR: I el meu gos així "fiu", el pota i així, "fiu"  
ENT: El teu gos també la volia tocar.  
MAR: Ell també no ho sabia i després sí.  
ENT: Doncs té raó la teva mare, perquè hi ha unes serps que mosseguen i poden fer mal.  
MAR: És aquest.  
ENT: Aquesta.  
MAR: Perquè ara és petit.  
ENT: I la teva mare t'ho ha explicat.  
MAR: Sí.  
ENT: A Ucraïna hi ha serps també?  
MAR: No.  
ENT: Perquè fa més fred.  
MAR: No.  
ENT: No fa més fred?  
MAR: Però no serps.  
ENT: Ja, no hi ha serps. Aquí a l'estiu, amb la calor, entre les pedres, al bosc surten les serps.  
MAR: Sí?  
ENT: Sí. Però has de vigilar. No tocar-les. Eh? Tu anaves a agafar la serp.  
MAR: No.  
ENT: Sí, tu l'anaves a agafar, perquè pensaves que era un cuc.  
MAR: No, yo no agafar. Yo así, aquí cuc y yo ah, i la meva mare, parlar no.  
ENT: Clar, la teva mare et va dir no. Tu la volies agafar i la teva mare et va dir: no.  
MAR: Sí, pensava que era un cuc.  
ENT: Clar, un cuc gran. Mira, a veure. (ensenyant una làmina) Què és això?  
MAR: Tuc, tuc.  
ENT: Sí. Aquí hi ha una...  
MAR: Una per...  
ENT: Sí, això què és, això què és?  
MAR: Una porta.  
ENT: Un porta. I això?  
MAR: Pica.  
ENT: Exacte, i aquí, què se sent? ...  
MAR: Que una persona... esto que....  
ENT: Pica.  
MAR: Sí.  
ENT: Piquen a la porta. Aleshores, aquesta nena...  
MAR: Aquesta nena, aquesta nena.. què? pu que vindrà a dintre a jugar.  
ENT: Clar. Sí, però va.  
MAR: A la catifa?  
ENT: Sí, i què va a fer?  
MAR: A por.  
ENT: A...  
MAR: A bosà... a obre la porta.  
ENT: Exactament, a obrir la porta i...  
MAR: El nen obre la porta i....

ENT: La nena obre la porta i es troba què?  
MAR: xxx  
ENT: Obre la porta i es troba un nen. Què li pregunta? .... Quan obres la porta i trobes una persona què dius?  
MAR: Puc, a jugar a fora...  
ENT: D'acord, però primer li diu: Hola,  
MAR: Sí, hola.  
ENT: Bon dia!.  
MAR: (riu)  
ENT: I aleshores la convida a jugar a fora. Com la convida a jugar a fora?  
MAR: Eh?  
ENT: Com li diu si vol anar a jugar?  
MAR: Tu vols jugar a fora?  
ENT: Val, vols venir a jugar a fora? Aleshores, veus... aquí van a jugar i... què passa?  
MAR: Pum pum.  
ENT: Tornen a sentir pum pum.  
MAR: Què és pum pum?  
ENT: (fa pum pum a la taula, per indicar que piquen).  
MAR: A la catifa?  
ENT: A la catifa. Tornen a sentir pum pum. Tornen a sentir que piquen. I el nen aixeca la catifa i...  
MAR: (riu amb sorpresa)  
ENT: I què es troba?  
MAR: Moltes persones.  
ENT: I què fan aquestes persones?  
MAR: Riu.  
ENT: eh?  
MAR: Riu.  
ENT: Sí, però venen a què fer?  
MAR: A les escales.  
ENT: Clar, puguen les escales...  
MAR: I dintre puguen.  
ENT: Val. Eh que t'has estranyat que aquí sota la catifa comenci a sortir gent?  
MAR: Sí.  
ENT: Perquè això és un joc de màgia, no? Escolta, ara explica'm tot el conte seguit.  
MAR: hmmm La nena, com es diu, tuc tuc.  
ENT: Sí, però aquí piquen a la porta, no?  
MAR: Pica  
ENT: (fa dos tocs sobre la taula).  
MAR: Picar a la porta després... dintre i.... vin, vindrà a catifa eh,  
ENT: Ahà..  
MAR: Pica a porta i...  
ENT: Aquí obre. Obre la porta.  
MAR: Obre la porta i... ella parla hola, bon dia i després ella parlali puc vindre a fora.  
ENT: Val, Molt bé! i quan van a jugar...  
MAR: I quan va a jugar escoltar que a sobre l ... a sota, a sota?  
ENT: Sí, a sota  
MAR: A sota la catifa eh... pica.  
ENT: Tornen a picar, sí.  
MAR: Tornen a picar. Després el nen obre, obre aixeca la catifa i le vist moltes persones.  
ENT. Aixeca, aixeca la catifa i...  
MAR: Aixeca la catifa i le vist moltes persones que pujar lesca les escales.  
ENT: Perquè a sota hi havia una escala i venen mots nens a jugar. (Treu una altra làmina) Digue'm les parts del cos que coneguis.

MAR: Què és?  
 ENT: Un pallasso.  
 MAR: Clown?  
 ENT: (riu) sí. Digue'm les parts del cos que coneguis.  
 MAR: Un ninot.  
 ENT: Sí, a veure, mans...  
 MAR: Tot això, mans,...?  
 ENT: Sí, exacte.  
 MAR: El cap, ulls, cabell,  
 ENT: Sí, una mica de cabell.  
 MAR: Cabell, orelles, boca, nas, mans, braços, eh.. kuluc eh.. pancha.  
 ENT: Panxa.  
 MAR: Panxa, cuixa, hmm cames i peus.  
 ENT: I peus. I aquí per on es doblega el braç.  
 MAR: (somriu) Bolchique..  
 ENT: Colze (riu) Bolchique. Veus, ja se una paraula. I aquí per on es doblega la cama.  
 MAR: També, també bólchique (riu).  
 ENT: Aquí és el genoll.  
 MAR: Ah, sí. Aquí el genoll!.  
 ENT: El colze i el genoll.  
 MAR: Sí.  
 ENT: I aquí?  
 MAR: Peu.  
 ENT: Sí, però, la part del peu que poses a terra primer.  
 MAR: Trotka.  
 ENT: El taló, no?  
 MAR: Sí. tratka (riu).  
 ENT: Sí, d'acord.  
 MAR: (riu).  
 ENT: A veure, Mira aquí. Mira aquests nens.  
 MAR: Sí.  
 ENT: Mira, aquí hi ha moltes coses que no són de menjar, digue'm les que no són de menjar... Les que no serveixen per menjar.  
 MAR: xx de llapis, el cactus, sí?  
 ENT: Ahà,  
 MAR: Això... crema?  
 ENT: Crema.  
 MAR: Un crema, les plats,  
 ENT: Els plats.  
 MAR: El sabata...  
 ENT: Hmm  
 MAR: Leika...  
 ENT: Regadora (riu)  
 MAR: Regadora... pinta... (assenyala)  
 ENT: Un dau.  
 MAR: Dau, pinzell i ja està.  
 ENT: Mira, aquest nen vol menjar les magdalenes i li vol demanar al seu pare...  
 MAR: És pare?  
 ENT: Sí. Aquí tots són així. Li vol demanar si se les pot menjar. Com li demana.  
 MAR: Puc agafar.. Com diu això?  
 ENT: Magdalenes.  
 MAR: Puc agafar les magdalenes?  
 ENT: Val, què li pot contestar el pare?  
 MAR: Si agafar.  
 ENT: Sí, agafa-les. I la nena vol agafar la xocolata. Com li demana?

MAR: Pare, puc agafar la xocolata?  
 ENT: Val, i el pare li diu que primer s'ha de menjar la sopa.  
 MAR: Primer menja a sopa i després va a xocolata.  
 ENT: Molt bé!. Mira, ara els nens què fan?  
 MAR: Puja l'escala a dintre l'escola.  
 ENT: Sí, pugem l'escala perquè han d'anar a la classe. Corren, perquè fan una mica tard. Aquí què fan?  
 MAR: A les nens què és això?  
 ENT: Això és el penjador.  
 MAR: La seva roba, para penjador.  
 ENT: O sigui, pengen la roba...  
 MAR: Pengen la roba....  
 ENT: A on la pengen?  
 MAR: Al penjador.  
 ENT: Penjar, penjador. Veus? I...  
 MAR: Després de.. després..eh...  
 ENT: Entren...  
 MAR: Pica la porta.  
 ENT: (riu)  
 MAR: (riu) Pica la porta. Plica bon dia, hola i dintre a....  
 ENT: Entra a la classe i la classe és aquesta.  
 MAR: I dónde està? aquesta i... aquest.  
 ENT: Això, exacte!.  
 MAR: O aquest. Perquè mira...  
 ENT: Aquest, aquest. ja ho has dit bé. Quants nens hi ha?  
 MAR: (Compta en veu baixa). Setze.  
 ENT: Setze.  
 MAR: I la professora disset.  
 ENT: La professora. Saps com es diu la professora? ... És la professora didal. Saps el que és un didal?  
 MAR: No.  
 ENT: És allò que es posa al dit per a cosir.  
 MAR: Ah.  
 ENT: Veus que porta un didal. Tots els nens estan atents i escoltant?  
 MAR: No, tots no.  
 ENT: Ahà. Per exemple, qui no escolta?  
 MAR: Aquesta, després aquests dos...  
 ENT: Aquestes dos què fan?  
 MAR: Parlen.  
 ENT: Aquests dos parlen. Estan xerrant. I aquest què fa?  
 MAR: Aquest escolta la professora i aquest no.  
 ENT: I aquest què fa?  
 MAR: Mirar la pissarra.  
 ENT: Es mira això d'aquí. Què és això d'aquí?  
 MAR: No se.  
 ENT: Es mira una mosca.  
 MAR: Ah, bé.  
 ENT: Està distret amb una mosca, eh que sí? Així doncs, la professora ha de dir que callin i escoltin.  
 MAR: Sí.  
 ENT: Com ho dirà?  
 MAR: Clara, clara i escolta.  
 ENT: D'acord. Pareu i escolteu. Calleu i escolteu. Guaita, aquest d'aquí que fa aquesta cara. És, perquè no té goma. Com li demana al seu company?  
 MAR: Aquesta?

ENT: Sí, com li demana que li deixi la goma?

MAR: Com?

ENT: Sí, la goma d'esborrar, com li demana?

MAR: Que jo no tinc goma.

ENT: Val, doncs així li pot dir: em deixes la goma?

MAR: Sí.

ENT: I aquest mira, no té llapis, com li demana al seu company?

MAR: Em deixes el llapis.

ENT: Val, em deixes el llapis. Molt bé!

## estratègies educatives d'interacció verbal

	Mestra	Alumne
Sobreinterpretacions	3	
Expr. Valoratives	5	
Imitacions idèntiques	10	5
Correccions	4	
Expansions	12	
Substitucions	13	
Encadenaments	2	1

Aquesta conversa adopta, a grans trets, el model de les entrevistes ja que, no es tracta d'una sessió de treball en sentit estricte i, encara que té una finalitat avaluadora, adopta el format d'entrevista. Així doncs, la distribució de les estratègies és diferent a les anteriors que són sessions de treball en petit grup.

En aquesta conversa es donen tres episodis de sobreinterpretació en què l'entrevistador ha d'interpretar les intencions comunicatives de l'alumna a partir dels gests o paràfrasis que fa per ampliar el seu missatge, que en definitiva són autèntiques estratègies de comunicació que desplega l'alumna.

Així p. ex., quan es parla sobre qui guanya un partit de futbol es dona el següent intercanvi:

ENT: Sí, però qui guanya, qui corre més o què?

MAR: No, que, que chuta la pelota per... [gest de delimitar una porteria] no se com es diu.

ENT: Una porta així? [imita el mateix gest que ha fet l'alumna]

MAR: Sí.

ENT: La porta així que és allargada, com es diu?

MAR: Hmm

ENT: Porteria.

MAR: Porteria.

ENT: Porteria i quan xuta la pilota dintre de la porteria, això què és?

MAR: Gol

ENT: Molt bé! o sigui que guanya qui fa... més gols.

MAR: Sí.

Maryna ha de construir el missatge que guanya qui fa més gols, però no té a mà el vocable gol. Aleshores recorre a una perífrasi per a explicar-me què és un gol. Aquí troba una nova dificultat: troba a faltar la paraula porteria. Llavors recorre a la descripció gestual delimitant amb les mans un espai rectangular format per tres pals i el terra del camp. Amb la col·laboració entre l'entrevistador i l'entrevistada s'acaba de construir la seqüència completa.

Expressions valoratives explícites, tipus Molt bé! es donen en 5 ocasions, ja que, la resta de situacions les imitacions idèntiques, o les expansions dels enunciats de l'alumna fan la funció de valorar les seves expressions.

Les imitacions idèntiques es produeixen en 10 ocasions per part de l'entrevistador i en 5 per part de l'alumna. Les imitacions de l'alumna tenen el valor de retrobar-se amb un terme ja sentit en altres ocasions o d'intentar reconèixer una nova expressió.

Un bon nombre d'enunciats de l'alumna són expandits per l'entrevistador i les correccions que tenen lloc en aquesta sessió, venen a ser la proposta d'un model lingüístic més apropiat que el que l'alumna acaba d'expressar.

A diferència de les sessions de treball, en aquesta ocasió es donen nombrosos episodis de substitucions que, a grans trets, venen a ser com una reformulació de la totalitat de l'enunciat de l'alumna. Dintre d'aquesta estratègia es poden analitzar alguns exemples per a il·lustrar el tipus d'interacció que té lloc entre alumna i entrevistador.

MAR: Aquesta molt, molt bo

ENT: Aquesta és més bona

L'alumna està comparant la qualitat de les escoles i vol destacar que l'escola actual supera en qualitat a l'escola anterior. Per com es desenvolupen els torns de conversa següents, també vol expressar que es troba força satisfeta. En aquests moments no domina la construcció de comparatius i superlatius en llengua catalana i, potser debut al factor de la interllengua, intueix que ha de formar el comparatiu repetint molt dos cops per a augmentar el sentit de la seva valoració de les escoles.

MAR: Que als... blomm pegar... pegar i la professora fet res. Ella mira i riu i ja està.

ENT: Vols dir: els nens es peguen i la professora no els hi diu res.

MAR: Sí.

ENT: Ella mira, se'n riu i ja està.

Aquesta substitució que té lloc en diferents torns de conversa, necessita també una bona dosi de sobreinterpretació que ve facilitada pel context general de la conversa i perquè és un tema recurrent en diversos torns de la sessió ja que, es tracta d'un canvi que sorprèn força l'alumna. Així, doncs, una mica més endavant es dona, de nou, la possibilitat de fer la substitució d'un enunciat seu per un altre, gramaticalment més correcte.

ENT: Si dos nens es peguen, la professora que fa?

MAR: Aquí?

ENT: Sí.

MAR: Yo no se, perquè yo no miro que aquí es pegar.

ENT: No veus que aquí es peguin, no?

Encara que hi ha força elements de correcció implícita o de reformulació d'enunciat, hi ha una important substitució de miro per veig que és més apropiat per aquesta ocasió.

Un darrer exemple que s'exposa té lloc quan es parla de les coses o activitats que més agraden de l'escola.

MAR: Sí, però siempre la Pili no deixa a mi deures, hmm deixa mi deures per pintar i ja està. Escric, escric yo un mica està molt pintar, pintar, pintar i pintar.

ENT: Vols dir que només et dóna deures de pintar.

Maryna està queixosa (i una mica farta) que només li donin deures de pintar i per això fa una repetició del terme per quatre vegades. Novament, Maryna augmenta la intensitat de la seva queixa amb la repetició de la paraula en qüestió. A més s'ha de tenir en compte la crítica que inclou l'expressió: *està molt pintar*, volent dir que és l'única tasca a la que recorre la mestra i que vol unes feines més creatives de les que li encarreguen. Tot aquest torn de l'alumna que es resumeix en un sol enunciat per part

de l'entrevistador, indica que és un aspecte d'una certa implicació emocional de cara a l'alumna que, per aquest motiu fa una producció amb tantes redundàncies.

Els encadenaments d'enunciat es produeixen en dues ocasions. En una d'elles és iniciat per l'entrevistador i continuat per part de l'alumna i en l'altra és iniciat per l'alumna i continuat per l'entrevistador.

### Gestió de la conversa

No total de torns de conversa: 184

Nº de torns ENT: 92

Nº de torns MAR: 92

Equilibri de torns: 1

Densitat de torn ENT: 1,33

Dens torn MAR: 1,47

		Mestra	Alumne
Iniciació de torn		3	3
Manteniment de torn	Focalització	21	
	Resposta	3	23
	Diàleg	57	63
	Comprovació	13	
	Dem aclariment		4
	regulació		
Tancament		2	2

Els torns d'iniciació de la conversa corresponen a la salutació, i els primers intents d'establir contacte entre entrevistador i alumna. El context de la classe i la finalitat de la trobada, fan que l'inici de la sessió sigui breu i ràpid. Amb anterioritat a la sessió, pròpiament dita, la mestra ens presenta i introdueix la sessió. Quan l'alumna surt de la classe, les primeres paraules van en la direcció que ja coneixes en Manel. Ella, de manera espontània, em dóna la mà i saluda: *Hola, com estàs?*. Després de correspondre a aquesta salutació, la mestra diu que anirem a l'aula a parlar una miqueta per veure com hem après a parlar.

L'estructura general de la conversa és de caràcter dialogal. Com es pot apreciar, la majoria de torns que tenen lloc entre els interlocutors són d'intercanvi, contrast, ampliació, etc. d'informació. També es dediquen alguns torns de conversa a focalitzar l'atenció en algun aspecte sobre el que es reclamen algunes dades complementàries o a demanar aclariment de dades o a comprovar algun aspecte de la resposta que s'ha donat. No obstant, el format de conversa, en línies generals, tendeix a la simetria que caracteritza la seva estructura dialogal.

L'alumna té una densitat de torn més ampla que l'entrevistador ja que, en determinats moments mostra ganes d'explicar diverses situacions que li criden l'atenció. Aleshores fa uns petits paràgrafs de 7 o 8 enunciats. Per exemple:



*I el serp es a dintre a terra i jo he vindre. Jo i la meva mare vindre a bosc i jo no se qui a serp no puc agafar i la meva mare parlame, que yo no se qui e serp yo agafar i eprés ell mossegue i eprés es mort.*

Un altre aspecte que cal comentar és que Maryna mostra en l'entrevista el seu sentit de l'humor i s'atreveix amb enunciats acompanyats de mirades que volen donar a entendre que està al cas de que es tracta d'un aprenentatge de nova adquisició, d'alguna errada feta a propòsit per veure la reacció de l'entrevistador, etc. D'altra banda, tampoc es limita a contestar les preguntes o a seguir els temes proposats per l'entrevistador. Ella també té coses a dir i ho fa evident amb les seves intervencions.

### **Característiques formals.**

LME ENT: 4,96 L-Max: 14  
LME MAR: 3,45 L-Max: 13

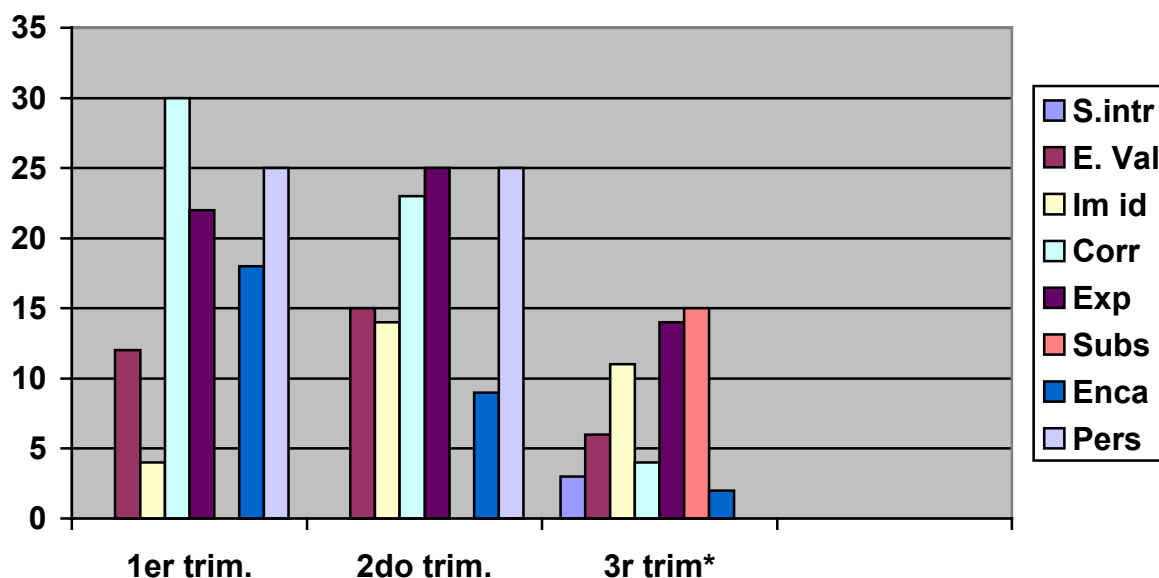
IDL ENT: 0,47  
IDL MAR: 0,48

Per part de l'entrevistador, l'enunciat mitjà se situa en la longitud dels 4, 5 i 6 elements: O sigui que guanya qui fa // més gols... i per casa no deixa deures, etc. La majoria d'enunciats són d'estructura senzilla. Els enunciats amb frases subordinades són escassos. Hi ha una diversitat lèxica al voltant del 50% i s'utilitzen termes relatius al context de la casa i l'escola.

L'alumna manté una longitud mitjana de l'enunciat força semblant a la de l'entrevistador. L'enunciat de 4 i 5 és el força freqüent, encara que cal tenir en compte que hi ha 52 enunciats que es resolen amb un sol element: sí, no o una paraula i això fa baixar la mitjana. No obstant, s'ha de tenir en compte la bona quantitat d'enunciats amb força elements lingüístics: *Jo ahir he vist un serp petit*. La meva mare no parlar que això és serp, etc. La diversitat lexical se situa al voltant del 50% i el lèxic és contextualitzat a l'entorn de la casa i l'escola tenint en compte els temes que introdueix l'entrevistador. L'estructura d'enunciat és de frase senzilla, encara que també apareixen enunciats coordinats i subordinats causals i temporals

## VALORACIÓ GLOBAL DE RESULTATS

### EEIV. Mestra



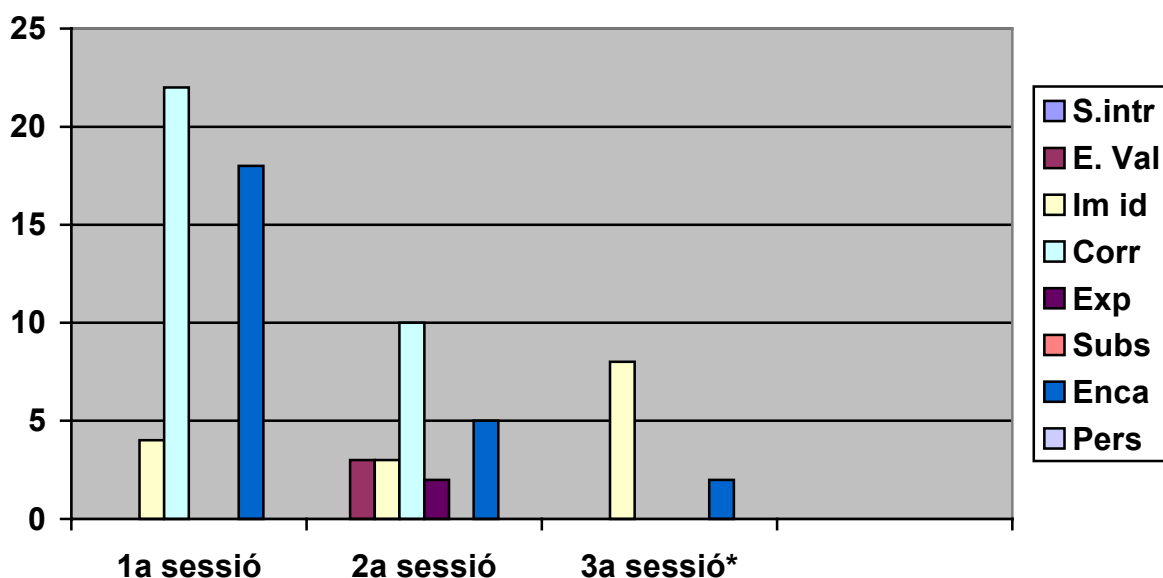
Un cop expressades en tant per cent, les puntuacions directes que expressen el nombre de cops que la mestra utilitza una determinada estratègia en la seva conversa, la interpretació d'aquest gràfic, voldria dir que p. ex., respecte les expressions valoratives, en la primera sessió hi ha un 12% de torns que contenen aquest tipus d'estratègia, en la segona un 14 % i en la tercera un 6% i així amb la resta d'estratègies.

Abans de continuar, ni una línia més amb la interpretació, cal expressar que la 3<sup>a</sup> sessió no està duta a terme amb la professora, sinó amb l'entrevistador. Per tant, les puntuacions no s'han d'interpretar amb caràcter evolutiu, sinó en tot cas, de valoració de les diferències. També cal tenir en compte que la segona sessió és de grup petit i que, encara que l'anàlisi queda centrat en les intervencions de la mestra i l'alumna, les intervencions adreçades a les companyes també tenen la seva influència.

Pel que fa a les estratègies que utilitza la mestra, es pot veure com en la primera i la segona sessió, més d'un 50% dels seus enunciats contenen elements d'expansió o de correcció. De la mateixa manera, una quarta part dels seus enunciats representen indiquen la perseveració intencionada en una mateixa estructura lingüística, element morfològic o terme lèxic. No es donen substitucions instructives ni tampoc les sobreinterpretacions de manera explícita. La sobreinterpretació segueix tenint el valor d'estratègia subjacent a la resta d'estratègies de feedback comunicatiu. En canvi, els encadenaments d'enunciat iniciats per la professora, també és una de les estratègies utilitzades amb freqüència.

Pel que fa a la sessió enregistrada amb l'entrevistador, el ventall d'estratègies és més ample i la freqüència d'utilització més escassa. L'objectiu de la sessió també és diferent.

## EEIV Alumna

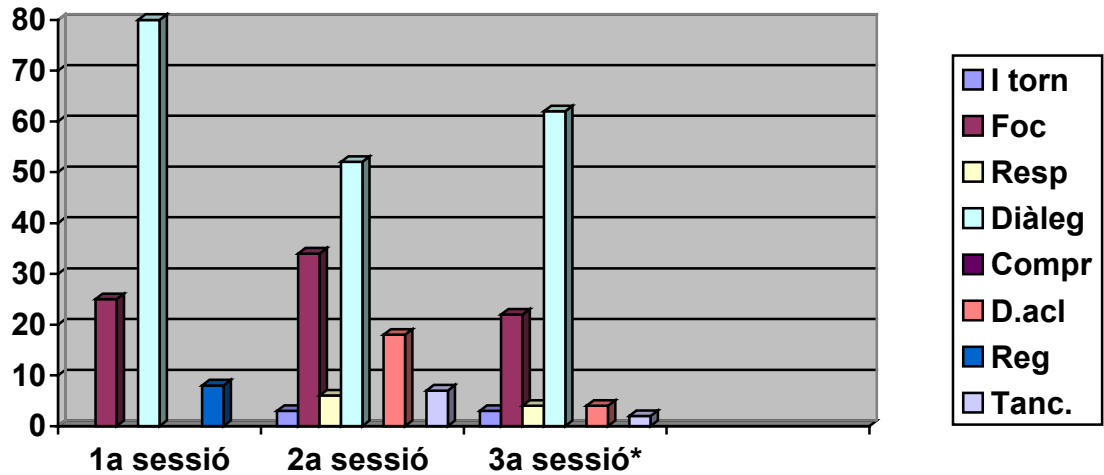


Pel que fa a les estratègies que utilitza l'alumna, no deixa de cridar l'atenció que quan a penes porta un mes d'estada a l'escola un 22 % dels seus enunciats incorporin elements de correcció aportats per la mestra. Si fem la comparació entre els torns que aporten correccions per part de la mestra i els que incorporen les correccions per part de l'alumna, el percentatge encara és més aclaparador: l'alumna incorpora el 75% de les correccions que aporta la mestra en els seus enunciats. També cal destacar que sol continuar la majoria d'enunciats que el seu interlocutor inicia. Aquests són aspectes importants que reflexen com l'alumna s'implica en el seu propi procés d'aprenentatge.

La tercera sessió que es realitza entre l'alumna i l'entrevistador, l'alumna utilitza altres estratègies per a comunicar-se i suplir la manca d'elements lingüístics, com són: el recurs als elements paralingüístics, les perífrasis, les demandes directes d'ajuda quan no se li acut una paraula o expressió, el recurs a expressions en la seva llengua nativa, el sentit de l'humor, etc.

## La gestió de la conversa

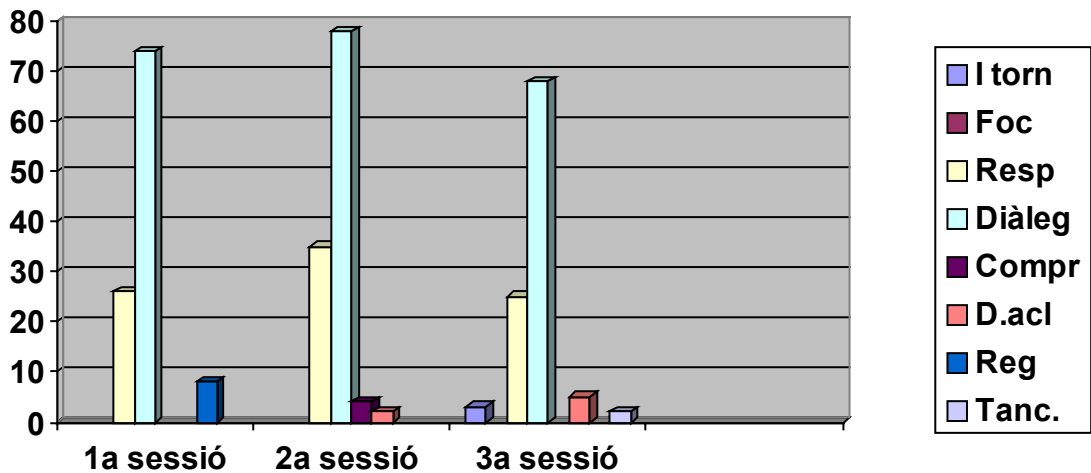
Mestra.



Al llarg de les tres sessions predomina l'estructura dialogal dels intercanvis de conversa entre alumne i infant. Els torns destinats a focalitzar l'atenció de l'alumna o a demanar una informació concreta i determinada hi són presents però no és la tònica dominant de la conversa, que ve centrada en l'intercanvi d'informacions amb torns d'estructura dialogal. El docent, en la segona sessió i l'entrevistador, en la tercera, també emeten respostes, la qual cosa indica que l'alumna també fa preguntes per demanar informació.

En la primera sessió cal regular alguns petits aspectes d'ordre, No obstant, en la segona i la tercera, aquests aspectes no cal regular-los i la sessió es pot dedicar íntegrament als continguts de treball. Per últim, destaquem que en la primera sessió no s'ha considerat inici ni tancament de torn, atès que s'han transcrit fragments de treball d'una sessió ja iniciada.

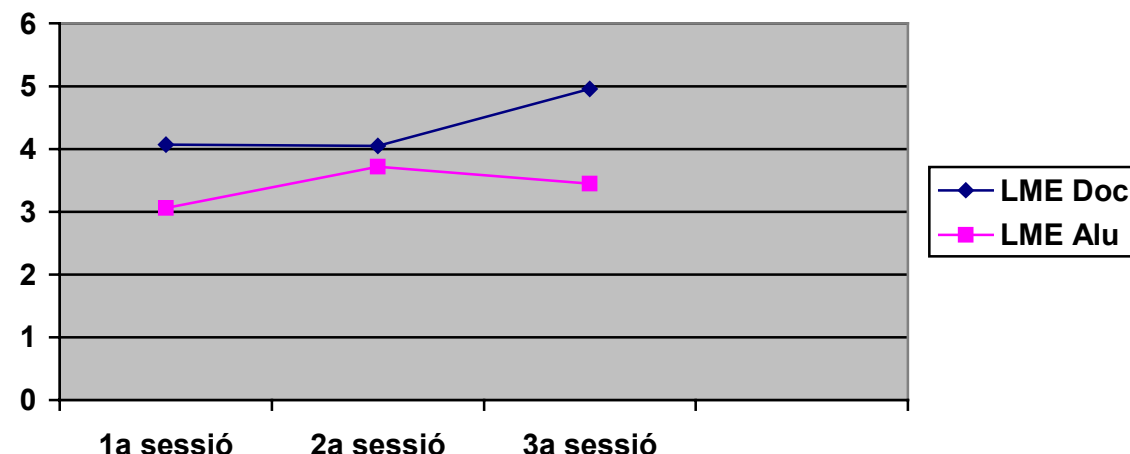
Alumna



La intervenció en la conversa per part de l'alumna té un caràcter dialogal. Respon les preguntes que l'adult formula en els seus torns per a, de seguida portar la conversa cap a l'intercanvi comunicatiu que suposa l'estructura dialogal dels seus torns. Com es pot apreciar, la conversa agafa de seguida una tendència cap a la simetria en la gestió per part de tots dos interlocutors, amb tot el que això representa de benefici per a facilitar l'ús de les estratègies d'interacció verbal.

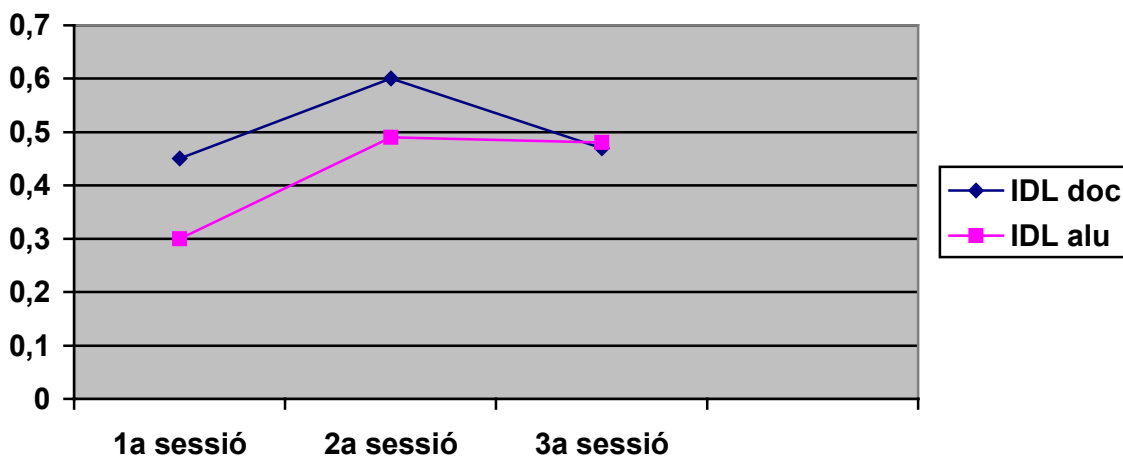
### Característiques formals.

#### LME



A les dues primeres sessions es comença a veure l'ajustament entre docent i alumna, amb un apropament entre les LME de tots dos interlocutors. No obstant, cal tenir en compte que l'alumna ja comença amb una LME de 3,6, com correspon a una alumna d'11 anys que té assolida la primera llengua i que es troba en situació d'immersió en una segona llengua. A la tercera sessió, amb un altre interlocutor adult, les LME agafen una major distància, a tenor de l'objectiu de la sessió.

#### IDL



La primera sessió ofereix una IDL amb poca diversitat de lèxic, donant voltes alumna i mestra sobre uns mateixos termes lèxics i estructures gramaticals, que representen els objectius que es proposen treballar. De fet, hi ha una certa correspondència amb l'estratègia de perseveració insistint sobre unes mateixes expressions que es troben en procés d'aprenentatge. En la segona sessió es pot apreciar una estructura global força similar a aquesta primera.

## EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

### Context de treball. Antecedents

L'alumne que és objecte d'observació, fa primer d'ESO. Ara ens trobem al primer trimestre i porta a Catalunya des del curs passat. Així doncs, es va incorporar a 6è a educació primària i ara inicia l'educació secundària. A l'institut s'han trobat amb un bon grupet d'alumnes magribins a primer d'ESO i a l'hora de distribuir els cursos, han decidit de posar-los tots junts en un mateix grup, amb la intenció d'ajustar més els recursos i la metodologia a les seves necessitats. A més del grup classe, que té unes característiques especials, tenen suport de llengua catalana en grup petit per a treballar "les seves mancances" i també tenen com a suport extra, una auxiliar de conversa enviada pel SEDEC que ve els dimecres per la tarda i els treballa continguts específics amb ells.

L'entrevista es presenta com a avaluació de la seva competència comunicativa i lingüística i es fa al departament d'Orientació a les hores convingudes amb el cap del departament. En principi, les estones acordades per a fer aquestes entrevistes, serien les hores d'una major disponibilitat d'aquell espai. No obstant, a l'hora de la veritat, al departament d'orientació té la seu el cap d'estudis i els professionals del departament, psicopedagog i professora de pedagogia terapèutica, també tenen allà la seva seu de treball i de vegades atenen algun alumne. La psicòloga de l'EAP també realitza entrevistes en aquell espai i, amb certa freqüència, envien els alumnes que tenen algun part de disciplina a parlar amb el cap d'estudis, que també els rep allà. D'altra banda, el departament d'Orientació té una actitud acollidora envers els alumnes que presenten més dificultats d'aprenentatge, adaptació, comportament, disciplina, etc. Per aquest motiu, alguns alumnes venen espontàniament a veure si troben el professor o la professora que els pugui escoltar. Com a conseqüència, segons paraules dels propis professionals de la casa, "això és el metro en hora punta".

Tot això per a explicar que les condicions de les entrevistes, més d'una vegada no s'han dut a terme en les millors condicions i, a més de no tenir la intimitat suficient per a tractar els temes necessaris, la cinta d'àudio enregistra més sorolls del compte, amb la conseqüent necessitat de passar uns quants cops extra, el mateix fragment de conversa per a poder transcriure'l.

## primera sessió

Aquesta primera sessió és de pressa de contacte amb l'alumne i d'avaluació inicial. Es proposa una conversa de temes generals sobre com es troba i se li proposa uns dibuixos sobre els que mantenir un petit diàleg.

ENT: Quants anys portes aquí.

NOU: Un any i tres mesos

ENT: I dius que venies del Safa.

NOU: Sí

ENT: Al Safa, quant temps vas estar?

NOU: Com?

ENT: Quant de temps vas estar, quants cursos?

NOU: Eh sixt, un

ENT: Un curs

NOU: Un curs, sixt.

ENT: Tu entens el català?

NOU: Una miqueta

ENT: Una miqueta. Què parles normalment a casa?

NOU: A pué al meu germà català i castellà, amb la meva mare en ma[rroquí].. parlo àrab.

ENT: Molt bé!, Veus molt la televisió?

NOU: Sí, cada nit,

ENT: Què veus?, què és el que més t'agrada?

NOU: Pele, pel·lícules i xxx

ENT: I normalment, en quina llengua veus la televisió?

NOU: A les nou, en català, canal 33 i a les 5 a les 6 més o menys, a la primera en castellà.

ENT: Digue'm algun programa o alguna pel·lícula que t'agradi

NOU: Eh.. eh.. esa señora que se llama Paloma, cuando seas mía.

ENT Aja, i de què tracta?

NOU: Que, que, hi ha un señor que dos mujeres y una es fea y una guapa y le gusta la otra. Ha casado con una y con otra no está casado.

ENT: I com acaba aquesta història?

NOU: Ya, por la tarde voy a ver como acaba, que cada dia viene, menos el viernes, menos el sábado y el domingo.

ENT: O sigui que és una novel·la?

NOU: Bueno, sí.

ENT: Bé, Nouridine, Jo ara t'ensenyo aquests dibuixos d'aquí i em vas dient què veus.

NOU: Sí.

ENT: Aquest dibuix que representa?

NOU: Una puerta.

ENT: Una porta, però aquí què hi ha?

NOU: Toc, toc,

ENT: Perquè vol dir que hi ha algú,

NOU: Sí, toc toc, què hi ha algú?

ENT: Què hi ha algú? Qui pregunta: què hi ha algú?

NOU: La niña

ENT: La niña, La nena pregunta: què hi ha algú?

NOU: Què hi ha algú?

ENT: Sí, sóc jo.

NOU: Sí, sóc jo.

ENT: Què es deuen dir aquest nen i aquesta nena?

NOU: Esta?

ENT: Sí. Posa-li un nom. Imagina que es digui Joan.



NOU: Hm, Elena,  
 ENT: Elena?  
 NOU: Elena i Joan.  
 ENT: Vale, Elena i Joan. Què li diu l'Elena?  
 NOU: Li diu, bon dia Joan!  
 ENT: I el Joan què li diu?  
 NOU: Bon dia, Elena.  
 ENT: Ara, imagina que la convida a jugar.  
 NOU: Vamos al parc, al parque.  
 ENT: Sí, com li diria?  
 NOU: Vamos al parque.  
 ENT: Vols venir al parc?  
 NOU: Vols venir al parc?  
 ENT: I ella què diria?  
 NOU: Voy a preguntar a meva mare.  
 ENT: I la mare li diu: D'acord, però torna d'aquí a mitja hora. Què li diria?  
 NOU: Anem al parc.  
 ENT: Ara, mira aquests dibuixos d'aquí.  
 NOU: Que, pom pom.  
 ENT: I d'on surt aquest pom pom.  
 NOU: De estos chicos.  
 ENT: Sí, però això què és, és una porta o què és?  
 NOU: És una alfombra  
 ENT: Ah, és una alfombra, és una catifa. El soroll surt de sota la catifa  
 NOU: Sí.  
 ENT: I aquests dos, quina cara fan?  
 NOU: Uh.. i els amics truquen d'abaix i fan pum pum. Cuando el Joan ha subido la alfombra, eh i va riendo los compañeros  
 ENT: Aixeca la alfombra i surten tots. Ara anem amb una altra. A veure Nourdine, El Joan i l'Elena estan aquí. I aquest podria ser el seu pare.  
 NOU: Sí.., o el abuelo.  
 ENT: O el abuelo. Què hi ha sobre la taula?  
 NOU: Tarta, pis, frutas, unas bambas, pastel, color, colores, jabón i tot això.  
 ENT: Què representa tot això?  
 NOU: Comer, això, pa comer.  
 ENT: O sigui, aquest dibuix representa...  
 NOU: Representa..  
 ENT: Que estan..  
 NOU: Comiendo.  
 ENT: D'acord, que estan a la taula, que estan menjant.  
 NOU: Però, menjant bambes no.  
 ENT: No, clar. Això vol dir que aquí hi ha moltes coses que no són de menjar. Què els deu estar dient el abuelo?  
 NOU: Oh, que quiere comer.  
 ENT: Imagina que l'Elena vol menjar les magdalenes. Com li demana?  
 NOU: Com?  
 ENT: Què li diu?  
 NOU: El abuelo?  
 ENT: Sí..  
 NOU: Menja't el pasté  
 ENT: Ella  
 NOU: Sí.  
 ENT: Es vol menjar les magdalenes  
 NOU: Si,  
 ENT: Com li demana?

NOU: Abuel, yo quiero menjar las magdalenas.  
ENT: Avi, vull menjar les magdalenes. El Joan vol menjar xocolata. Què li diu?  
NOU: Abuel, yo quiero menjar la xocolata.  
ENT: Avi, vull menjar la xocolata.  
NOU: Avi, vull menjar la xocolata  
ENT: I l'Avi els diu que esperin a acabar-se la sopa. Què els hi diu?  
NOU: Ei nens, espereu hasta vamos a menjar la sopa.  
ENT: Espereu, eh, espereu que mengem...  
NOU: Espereu que mengem la sopa.  
ENT: D'aquest dibuix, digue'm les parts del cos que coneixes.  
NOU: La boca, e buch  
ENT: Boca, boca.  
NOU: Boca, nes.  
ENT: Nas.  
NOU: Nas, uis.  
ENT: Ulls.  
NOU: Ulls, el cabells, els cabells  
ENT: Cabells,  
NOU: Cabells, peu, planxa.  
ENT: La panxa.  
NOU: Panxa, mà.  
ENT: La mà.  
NOU: Les orells.  
ENT: Orelles.  
NOU: El coll.  
ENT: El coll.  
NOU: El pech  
ENT: El pit.  
NOU: El pit.. el pe..  
ENT: El peu. I aquí per on dobleguem la cama?  
NOU: Rodill.  
ENT: Saps com se diu?  
NOU: No.  
ENT: El genoll.  
NOU: El genoi?  
ENT: El genoll, sí.  
NOU: Genoll.  
ENT: I aquí per on dobleguem el braç?.... eh?.... el colze  
NOU: El colze.  
ENT: I ara, aquest altre d'aquí.. Què fan aquests nens.  
NOU: Joan i Elena, fer a la classe.  
ENT: Van a la classe.  
NOU: Van a la classe  
ENT: I ara?  
NOU: Suben las escaleras.  
ENT: Pugen les escales.  
NOU: Pugen les escales.  
ENT: I després?  
NOU: Dixen las chaquetas  
ENT: Deixen les jaquetes, les... pengem  
NOU: Les pengem  
ENT: Pengem les jaquetes i...  
NOU: Cogen la mochila i ir a la classe.  
ENT: Què veus aquí en aquesta classe?.

NOU: La professora està explicant i el Joan està escuchant i l'Elena no està escuchando  
ENT: El Joan escolta?  
NOU: Sí.  
ENT: On està el Joan?  
NOU: Aquí.  
ENT: A veure, el Joan escolta i l'Elena...  
NOU: No escolta.  
ENT: Si no escolta, vol dir que està...  
NOU: Està jugant.  
ENT: Està distreta.  
NOU: Distreta, jugant. I un nen està distret amb el mosquit.  
ENT: I el professor, què fa?  
NOU: El professor està explicant, els deures i tot això.  
ENT: Imagina que els diu que escoltin. Què els hi dirà?  
NOU: Eh, nens escolteu porfa.. Si us plau, escolteu, nens  
ENT: Escolteu, si us plau.  
NOU: escolteu tots una miqueta.  
ENT: Clar. Aquesta nena està xerrant. Imagina que li diu que calli.  
NOU: Eh si us plau, calláis. Eh, els nens que estan darrera, calláis, por favor.  
ENT: Ara els hi diu que facin un dibuix.  
NOU: Eh, tots els nens i les nenes, fent un dibuix i una casa.  
ENT: Escolta, vius molt lluny d'aquí?  
NOU: Una miqueta,  
ENT: Explica'm què hi veus des de casa teva a l'escola. Per on passes?  
NOU: Passa del ayuntamiento. Paso directamente per lo mercat... i vaix hasta l'institut.  
Voy directamente a l'institut.  
ENT: Quines botigues trobes en el camí?  
NOU: Las casa, la botiga de ese que vende cartolines, chuches tot això. Paso por ahí.  
Paso por la mércat, y bajo directamente hasta el instituto.  
ENT: I trobes molta gent?  
NOU: Sí, els nens que van al Joan Maragall, els nines, els nens van aquí a l'institut, mayores, bueno no molt, però una miqueta mayors, pero porque ellos van a las ocho a la classe.  
ENT: Parles amb algú?  
NOU: Sí, algunas veces sí. Algunas veces no.

## Estratègies educatives d'Interacció Verbal.

	Entrevistador	Alumne
Sobreinterpretacions	1	
Expr. Valoratives	2	
Imitacions idèntiques	9	17
Correccions	18	5
Expansions	3	2
Substitucions	5	
Encadenaments	8	4
Perseveració	4	

La interacció verbal amb aquest alumne es presenta en forma d'entrevista fluïda en la que entrevistador i alumne intercanvien informacions sobre els temes al voltant dels quals s'organitza la conversa. Així, doncs, el desenvolupament de la mateixa fa que el context situacional afavoreixi la interpretació de les respostes de l'alumne i que, com a estratègia explícita s'utilitzi només en una sola ocasió, que ve ser com una reformulació conceptual de la intervenció precedent de l'alumne. De la mateixa manera, les expressions valoratives en forma de: Molt bé! o fórmules equivalents són mínimes, ja que en el cas d'una conversa fluïda amb un alumne de secundària, podria semblar artificial.

L'estratègia de la imitació idèntica és amplament utilitzada per l'entrevistador i, encara més per l'alumne. La utilització per part de l'entrevistador assumeix les funcions de valorar les darreres produccions verbals de l'alumne i enllaçar-les amb el nou enunciat que ha de donar peu al següent torn de conversa. La imitació idèntica per part de l'alumne sol venir després d'una correcció implícita, d'una substitució instructiva o una expansió d'enunciat que ha fet l'entrevistador a l'enunciat precedent. Considerem que aquest tipus d'imitació té un valor estratègic, ja que indica que la correcció feta pel seu interlocutor, no ha estat "tan implícita" per a l'alumne, sinó que aquest ha percebut diferències entre la seva expressió i la de l'adult. A més, aquestes diferències les percep com a millores en l'expressió de l'enunciat. Aleshores la imitació té el sentit de voler incorporar aquestes millores al seu enunciat. D'alguna manera, la imitació de vegades en veu baixa i d'altres, en un to normal de conversa, és un intent de processar i incorporar al seu repertori les expressions de l'interlocutor a qui atribueix una major competència lingüística de la que ell té en aquests moments.

No deixa de cridar l'atenció que, de vegades, la imitació de l'alumne de les expressions del seu interlocutor vagin precedides d'un: ah sí!, com indicant el retrobament amb un terme o expressió que ja coneixia, però que en aquest moment no havia encertat amb el seu ús.

Es descriuran alguns exemples d'imitacions que es donen en aquesta conversa:

### Exemple 1

NOU: Suben las escaleras.

ENT: Pugen les escales.

NOU: Pugen les escales.

L'alumne construeix el seu enunciat en castellà i l'interlocutor fa traducció del mateix. Aleshores l'alumne el repeteix en català, que és la llengua en la que s'ha plantejat aquesta conversa.

### Exemple 2

NOU: Joan i Elena fer a la classe.  
ENT: Van a la classe.  
NOU: Van a la classe

Just, uns quants torns de conversa abans d'aquesta seqüència, Nouridine construeix un enunciat com a Joan i Elena fer a la classe, que és corregit per l'entrevistador. La conseqüent repetició per part de l'alumne revela que ha copsat que la correcció de l'adult afecta la construcció errònia del seu enunciat i, per això, imita l'estructura de l'enunciat que li acaben de donar.

### Exemple 3

NOU: La boca, e buch  
ENT: Boca, boca.  
NOU: Boca, nes.  
ENT: Nas.  
NOU: Nas, uis.  
ENT: Ulls.  
NOU: Ulls, el cabells, els cabells  
ENT: Cabells,  
NOU: Cabells, peu, planxa.  
ENT: La panxa.

Nouridine està enumerant les diferents parts del cos que coneix en un dibuix que representa un ninot articulad. La seva manca de lèxic li fa recórrer al francès, llengua en la que havia estat escolaritzat alguns cursos anteriorment, o a aventurar la formació de neologismes quan no recorda la paraula. Els intents no reeixits de Nouridine, són corregits per l'entrevistador i, tot seguit, imitats per l'alumne.

### Exemple 4

NOU: Abuel, yo quiero menyar las magdalenes.  
ENT: Avi, vull menjar les magdalenes. El Joan vol menjar xocolata. Què li diu?  
NOU: Abuel, yo quiero menyar la xocolata.  
ENT: Avi, vull menjar la xocolata.  
NOU: Avi, vull menjar la xocolata  
ENT: I l'Avi els diu que esperin a acabar-se la sopa. Què els hi diu?  
NOU: Ei nens, espereu hasta vamos a menyar la sopa.  
ENT: Espereu, eh, espereu que mengem...  
NOU: Espereu que mengem la sopa.

Aquest darrer exemple és força demostratiu de com l'alumne incorpora en les seves imitacions, dins l'espai de la memòria a curt termini, els elements de feedback educatiu que contenen els enunciats de l'interlocutor. Nouridine utilitza per dues vegades consecutives el terme "abuel" amb què ell catalanitza la paraula que coneix: abuelo. L'entrevistador persevera en la utilització de avi i a la tercera ocasió que s'ha d'utilitzar aquest terme, l'alumne l'incorpora al seu enunciat. Als torns següents de conversa, també incorpora els elements gramaticals necessaris per a construir l'enunciat: espereu que mengem la sopa. En efecte, per iniciativa pròpia, elabora l'enunciat: espereu hasta vamos a menyar la sopa i amb la correcció de l'entrevistador, fa l'elaboració correcta. Tots aquests exemples mostren la influència de les estratègies educatives en l'adquisició de la segona llengua per part dels alumnes nouvinguts.

L'entrevistador també utilitza la correcció com a estratègia de feedback conversacional, les correccions comptabilitzades a la casella de l'alumne es podrien

anomenar com a correccions reeixides. És a dir, enunciats que incorporen els elements corregits per part de l'adult. A l'exemple 4 del paràgraf anterior, es pot veure com l'alumne quan diu: espereu que mengem la sopa, incorpora la conjunció que i la formació del temps verbal que correspon a un enunciat d'aquest estil.

Les expansions d'enunciat que incorporen els elements que s'havien omès en el torn de l'altre interlocutor, com l'article o el verb, són més freqüents en l'entrevistador, encara que també hi són presents en alguns torns de l'alumne que expandeix algun enunciat del seu interlocutor.

Pel que fa a l'encadenament, l'entrevistador inicia en 8 dels seus torns el que podria ser la continuació de l'enunciat per part del seu alumne i, en quatre d'aquestes ocasions, aquest encadenament es pot considerar reeixit. És a dir, un enunciat que és iniciat per l'entrevistador i acabat per l'alumne.

En aquesta anàlisi de les interaccions verbals, no es poden ometre les perseveracions en diferents termes, estructures gramaticals o utilització de fórmules socials per afermar el seu ús i adquisició per part de l'alumne. Així, doncs, cal considerar com a estratègia verbal la perseveració en el terme: avi, en l'estructura espereu que... vols venir... que hi ha algú?, etc.

### Gestió de la conversa

Nº total de torns de conversa: 162

Torns de conversa de l'entrevistador: 81

Torns de conversa de Nourdine: 81

Densitat de torn de l'entrevistador: 1,48

Densitat de torn de l'alumne: 1,27

Equilibri de torns Entrevistador/entrevistat: 1

		Ent	Alumne
Iniciació de torn		1	1
Manteniment de torn	Focalització	27	
	Resposta	2	23
	Diàleg	53	53
	Comprovació	2	1
	Dem aclariment		2
	regulació		
Tancament		1	1

En aquesta conversa els torns d'estructura dialogal són els que predominen entre els participants. El 65% dels torns d'ambdós participants tenen aquesta natura. L'entrevistador és, en general, qui proposa els temes de conversa en base a intervencions que focalitzen l'atenció de l'alumne cap a aspectes nous o per aprofundir en temes que s'ha donat poca informació. El 33% dels torns de l'entrevistador contenen enunciats en format pregunta amb la finalitat esmentada. Els torns de pregunta-focalització per part de l'entrevistador solen anar seguits d'enunciats amb la finalitat de respondre la demanda d'informació feta per l'entrevistador. No obstant, l'entrevistat aporta informació en les seves intervencions respostes aporta informació

que no es limita estrictament a respondre les instàncies proposades per l'entrevistador. També fa observacions, aporta idees, demana aclariments i comprova les respostes de l'interlocutor.

D'altra banda, la conversa manté l'equilibri de torns, la qual cosa suposa que ambdós interlocutors es van alternant seqüencialment en l'ús de la paraula. Pel que fa a la densitat de torn, també és força equivalent. Per a cada interlocutor, la majoria de torns es componen d'un sol enunciat i en ocasions que han de fer una explicació més completa, contextualitzar un fet o aportar dades complementàries s'utilitzen torns de 3 o 4 enunciats.

### **Característiques formals**

LME Entrevistador: 5,23. L-Max: 14

LME alumne:4,36. L-Max: 12

IDL Entrevistador: 0,63

IDL Alumne:0,67

Tipus d'enunciat. Característiques.

El 67% dels enunciats de l'entrevistador contenen 4, 5, 6 o 7 elements. Els enunciats amb un nombre superior o inferior a aquests elements no és gaire significatiu. El tipus d'enunciat més freqüent per a l'alumne conté tres elements i, en conjunt, els enunciats de 3, 4 i 5 elements abasten el 50% dels seus enunciats.

La diversitat lèxica que utilitzen entrevistador i entrevistat és força elevada: 0,63 i 0.67 respectivament, ja que es tracta d'una entrevista que toca diferents punts de conversa alternativament.

### **Segona sessió**

Aquesta segona sessió, com especifiquen els primers torns de conversa té lloc el dia abans de Sant Jordi, aspecte que s'aprofita per a iniciar l'entrevista i intercanviar uns quants torns de conversa al voltant de les activitats que s'organitzen a l'institut.

ENT: A veure,Nourdine, quin dia és avui?

NOU: Avui és 22 d'abril de 2002.

ENT: Quan és St. Jordi?

NOU: eh, marte, demà.

ENT: Demà. Què fareu per St. Jordi, quins tallers fareu.

NOU: Yo, faré eh, jocs mundials, o cómo se dice, com es diu? Jocs mundials.

ENT: Jocs mundials. Abans m'explicaves un joc que es diu salva, no?

NOU: Sí.

ENT: Com se juga a salva.

NOU: Tenemos que que hacer, hacer dues rodones i después temos que hacer dues equipos, dos equipos, per per exemple: el meu equip és lladre no? i el altre equip és policia.

ENT: Ja

NOU: Entonces ellos tienen que parar y los otros tienen que correr.

ENT: O sigui que feu dues rodones...

NOU: Dues rodones

ENT: Que són dos equips.

NOU: Dos equipos. Aquesta és la carcel de lladres i aquesta la carcel de a policia e cuando, per exemple yo voy a escapar o a robar algo, per exemple, la policía me

sigue de atrás voy coriendo y el va coriendo en mí, tienes que dar la vuelta a todo, a todo el pueblo, o donde quisieras. Si te pillan que vas a cárcel hasta que te salva tu amigo. Te va a salvar tu amigo, si no tienes que quedarte hasta que termine el partido, cárcel.

ENT: Molt bé! Qui guanya i qui perd?

NOU: Si, per exemple, si ellos nos pillan a todos, perdemos nosaltres y vamos a pillar, a parar nosaltres. Aleshores, si nos pillan ellos, guanyan ellos, si nos pillan a nosotros, perdemos.

ENT: Quants nens hi juguen?

NOU: Quan, si hay molta gent... bueno, hacemos una redona molt gran y, sino tenemos que, las redonas tienes que separarlas. Tiene una que ahí, y otra ahí... Si hay 10, entre 10.

ENT: O sigui, es fan dos equips de 10,

NOU: O de seis o de tres.

ENT: Dos equips del mateix número de gent. Molt bé!. Escolta, també m'han dit que fareu un taller de Henna. Què és això.

NOU: Henna, una cosa que lo hacen los árabes.

ENT: Quins àrabs, perquè alguns m'han dit que són argelins, altres que son saharauís, qui ho fa?

NOU: Tots els àrabs, musulmans tots.

ENT: Musulmans, en general. I en què consisteix?

NOU: Hay moltes... los homes també, però lo hacen para la barba.

ENT: Aja,

NOU: Lo hacen hay que canviar de color.

ENT: Ah, els homes que ho fan, a la barba?

NOU: Sí, i al cabell també.

ENT: I al cabell

NOU: I las hembras lo hacen a les mans, tambien lo hacen a les mans i hacen cosas, por ejemplo ángulos y todo, aquí flores, aquí...

ENT: Sí, ho fan a les mans, però què fan a les mans?

NOU: Fan tatuajes.

ENT: Fan tatuatges, o dibuixos, no?

NOU: Dibuixos i tot i ponen letras en árabe.

ENT: Molt bé! Tu et faràs un?

NOU: No.

ENT: No t'agrada.

NOU: La meva mare sí, si que fe. També cuando a una persona le duele el pie, la cabeza, no se, o le duele la mano tie que hacer esto, mejor o...

ENT: Ah sí?

NOU: Lo ha dicho mi madre, no se.

ENT: Vols dir que això serveix per treure el dolor?

NOU: Sí, mi padre le duele el pie i l'ha hecho eso y

ENT: O sigui, té mal de peu, li fan un tatuatge i...

NOU: No, no. Cuando te duele algo, solo coges así lo xxx toda la mano.

ENT: I lo?

NOU: xxx toda la mano. Coges esa y coges esa... de color negro, pero cuando seca es de color rojo.

ENT: O sigui, ficas la mà dintre d'aquesta pasta i no et fa mal.

NOU: Sí.

ENT: Escolta, torna a explicar-me en què consisteix operació triunfo.

NOU: Per a què?

ENT: Si vols, m'expliques algun altre programa de TV.

NOU: Hay dibujos i tot. Chin chan...

ENT: Em vols explicar Chin Chan?

NOU: Si.



ENT: Doncs vinga.

NOU: És un nen petit, maleducat que es un nin espabilat i siempre ve cosas que nadie ve. Siempre, per exemple, si la seva mare

ENT: Siempre inventa cosas, no?

NOU: Siempre inventa cosas de la seva.... Per exemple si la seva mare parla, el también tiene que hablar otra cosa.

ENT: Sempre inventa cosas que tot són entremeliadures.

NOU: I le gustan las chicas.

ENT: Explica'm alguna travesura del Chin chan

NOU: Chin chan?

ENT: Alguna de les seves entremeliadures o dels seus invents.

NOU: Ah, vale. A ver, un dia su madre fue a pedir también carnet de conducir no? i la seva mare, i Chinchan estava dormint, passa per l'autobús i dice: Chin chan, Chin chan, el estaba dormido i la seva mare també y ha perdido l'autobús, l'ha perdido l'autobús i aleshores su madre ya tiene carnet de conducir i ahora però que ella todavía no sabe conducir, no sabe el camí bien. Dice: hola Chin chan, te voy a traído al cole hoy, dice aguanta bé. I Chin chan dice, ui, ui, ui, que me voy a morir, que no sabes conducir. Entoces fue al cole, e la mare s'ha equivocat, se fue de una autopista, se fue a otro sitio. No se Japon, se fue, se perdieron. Aleshores, s'ha vuelto, s'ha vuelto al cole i no ha encontrao el cole otra vez, se fue en otra calle, s'ha buscao la misma calle, s'ha ido a l'autopista. Entonces Chin chan, tiene, tiene pipí, tiene que haber i dice, Mamá quiero ir al autobús al lavabo i él estaba en el coche. Su madre no puede parar en autopista y baja la ventana... i s'hace el pipí. L'ha mojado toda la ropa. Entoces fue a una tienda, l'ha comprado ropa nueva y ya está.

ENT: Sempre diuen que les aventures d'aquest noi no s'han d'imitar, eh que no?

NOU: És molt maleducat.

ENT: Oita, molt ràpid. Explica'm aquest dibuixos d'aquí.

NOU: És una nina i un nen.

ENT: Comença per aquí.

NOU: Aquí ha vingut un nen, a la casa d'aquesta nena, l'ha trucat. Fa toc toc i, i, fue la nena abre la puerta, ha dit quien és? quien ha tocat la puerta. Ha dit. Sóc el teu amic. No se cómo se llama, Tomás o Raúl. L'abrió la puerta i li ha dit hola. Li ha dit hola, avui yo ha vingut al teu aniversari i ma adelante quan li ha dit gracias l'han entrat.

ENT: O sigui, li ha dit: he vingut al teu aniversari

NOU: Ha venit a casa i ellos fueron juntos, escuchan debajo de l'alfombra pum pum. Que he escuchado un soroll o algo así. Dice síi yo también. Abre la puerta, cuando ha subit, cuando sube esta alfombra ha encontrao molta gent allí, molts nens i nines abaix.

ENT: (Una altra làmina) Assenyala'm les parts del cos que coneguis.

NOU: Orelles, ulls, nas, cabells, boca, coll, al colç, al colç...

ENT: El colze

NOU: Colze, genoi, no me acuerdo, panxa, mà, peu, cabeza, cap.

ENT: Cap. I aquí aquesta part del peu?

NOU: Ginoy, no?

ENT: No, el genoll està aquí. Aquí on recolzem el peu és el taló.

NOU: Taló.

ENT: I ara, això. Les cosas que no són de menjar.

NOU: La pamba, el metro, pinta, la pintora, jabón, el domi... domino.

ENT: Dau, un dau

NOU: Dau, colors, ¿cómo se dice esto?

ENT: Pasta de dents.

NOU: Pasta de dents. Ya está. Y esto?

ENT: Un cactus.

NOU: Un cactus.  
 ENT: La nena vol menjar madalenes, com li demana?  
 NOU: Pare, vols madalenes?  
 ENT: No, és ella la que las vol menjar?  
 NOU: Ah, vale. Pare me puc, un madalena d'aquestes. Li contesta el seu pare  
 ENT: Puc menjar, o em pots donar...  
 NOU: Em pots donar una madalena d'aquestes. I li diu que sí.  
 ENT: El nen vol menjar xocolate, com li demana.  
 NOU: Qué es este, tio.  
 ENT: Sí.  
 NOU: Tio, pots dar una mica de xocolate?  
 ENT: Donar, eh donar. Em pots donar?  
 NOU: Em pots donar una mica de xocolate?  
 ENT: Val, què fan aquests nens d'aquí?  
 NOU: Eh subi, eh pujar les escales.  
 ENT: Pugen les escales. I aquí.  
 NOU: Ponjant, eh, penjant el abrigo al penjador.  
 ENT: Pengen la roba al penjador i...  
 NOU: Entren a la classe.  
 ENT: A la classe. Oita, tots els nens estan atents a la classe?  
 NOU: No, tots no.  
 ENT: Per exemple, aquest què fa?  
 NOU: Aquest està, està, l'està molestant una oia  
 ENT: Està distret mirant...  
 NOU: A una oia  
 ENT: Una mosca  
 NOU: Una mosca.  
 ENT: Doncs mira, aquest està escrivint.  
 NOU: Sí, està escrivint.  
 ENT: I aquest no sap què hi ha de deures.  
 NOU: Sí  
 ENT: Per tant li pregunta.  
 NOU: Sí, avui té.. avui hi ha deures? Li ha dit que sí. Le contesta que sí.  
 ENT: Val. I aquest no té goma i li demana al del costat.  
 NOU: Me pots, si us plau, me pots deixar la goma?  
 ENT: Veus aquestes noies tan xerraires?  
 NOU: Sí.  
 ENT: Estan quedant per quan acabi la classe.  
 NOU: Avui te voy a... bueno, a les cinc te voy a picar, dónde t'encontraré. Me encontrarás en la calle estacion.  
 ENT: Bé, Nourdine, ens en anem cap a la classe.  
 NOU: Vale, d'acord.

### Estratègies educatives d'interacció Verbal

	Entrevistador	Alumne
Sobreinterpretacions	5	
Expr. Valoratives	3	
Imitacions idèntiques	6	12
Correccions	7	6
Expansions	4	
Substitucions	3	
Encadenaments	2	2
Perseveració		

En aquesta sessió l'alumne participa activament en la conversa i a més de seguir els punts suggerits per l'entrevistador, s'extèn amb explicacions sobre les anècdotes que se li proposa que expliqui, centrades en els seus interessos i vivències personals.

Les sobreinterpretacions que apareixen en aquesta sessió amb una major freqüència que en les altres, venen a ser una mena d'interpretació-resum del paràgraf o anècdota que ell explica a la seva manera: sense ordenar les accions que intervenen en el fet que vol exposar, amb una estructura de frase mancada d'elements essencials i lèxic amb sobre generalitzacions, termes inapropiats, autocorreccions, canvis de castellà a català i manca de seguretat personal en allò que està dient. Aleshores, aquesta estratègia d'alguna manera ve a donar-li la seguretat de que allò que ha dit, ha estat entès per part de l'interlocutor.

Exemple 1:

NOU: Quan, si hay molta gent... bueno, hacemos una redona molt gran y, sino tenemos que , las redonas tienes que separarlas. Tiene una que ahí, y otra ahí... Si hay 10, entre 10.

ENT: O sigui, es fan dos equips de 10,

NOU: O de seis o de tres.

ENT: Dos equips del mateix número de gent.

Exemple 2:

NOU: Aquí ha vingut un nen, a la casa d'aquesta nena, l'ha trucat. Fa toc toc i, i , fue la nena abre la puerta, ha dit quien és? quien ha tocat la puerta. Ha dit. Sóc el teu amic. No se cómo se llama, Tomás o Raúl. L'abrit la puerta i li ha dit hola. Li ha dit hola, avui yo ha vingut al teu aniversari i ma adelante quan li ha dit gracias l'han entrat.

ENT: O sigui, li ha dit: he vingut al teu aniversari

Les expressions valoratives que de manera explícita expressen: Molt bé!, etc., que en els alumnes d'Infantil i Primària són més abundants i més freqüents, en els alumnes de Secundària solen anar de manera implícita en les imitacions idèntiques per part de l'adult, en recollir les seves paraules i continuar el discurs, etc. Les expressions que aquí es recullen de manera explícita, van acompanyades d'alguna imitació idèntica, correcció implícita o la continuïtat del discurs. No obstant, les valoracions en termes de comunicar-los que veiem que han avançat força, que estan aprenent a parlar, que han millorat des de l'altra vegada, etc., no els deixa indiferents. Al contrari, troben que es reconeix el seu esforç.

Les imitacions idèntiques són més nombroses en l'alumne que en l'entrevistador, perquè aquell inclou en aquesta estratègia les correccions i les expansions que incorpora als seus enunciats. Considerem que la presència d'aquesta estratègia en l'alumne és un bon indicador de la seva implicació en l'aprenentatge.

L'alumne, per la seva banda, també incorpora elements corregits per l'entrevistador en els seus enunciats, com a resultat de percebre discrepàncies entre l'enunciat que ha expressat ell, i el retorn de l'entrevistador. Aquesta estratègia també forma part del que entenem com a implicació positiva en l'aprenentatge. El mateix hem de comentar en els enunciats que enllaça amb els que ha iniciat l'adult.

## Gestió de la conversa

		Ent	Alumne
Iniciació de torn		3	3
Manteniment de torn	Focalització	13	3
	Resposta	3	46
	Diàleg	46	
	Comprovació	1	
	Demarcament		1
	regulació	1	
Tancament		1	1

En aquesta conversa, l'entrevistador més que preguntar, apunta o suggereix temes i l'alumne els explica amb interès. Això dona peu a que en la seva intervenció se'n registren paràgrafs sencers en què explica com es duu a terme un joc determinat o algunes de les trapelleres de Shin Chan.

L'estructura de conversa es pot considerar com a força simètrica i la gestió com a compartida. L'entrevistador introdueix els temes i focalitza l'atenció cap a uns temes determinats, l'alumne també pregunta els aspectes sobre els que necessita informació: *cómo se dice esto?* i els torns de diàleg són els que dominen l'estructura de la conversa.

### Característiques formals

LME ENT: 5 L-max: 10  
LME NOU: 6,4 L-max: 12

IDL ENT: 0,67  
IDL NOU: 0,65

En aquesta conversa, la LME de l'alumne està per sobre de la LME de l'entrevistador. Es pot considerar que, donada l'estructura de la conversa, en què l'alumne té més ús de la paraula que l'entrevistador, fa intervencions més llargues i per tant, una densitat de torn major que la de l'adult, també ofereix una LME i una L-max per sobre.

Les IDL de l'un i de l'altre són força semblants i es troben per sobre del 0,50 com a resultat de la diversitat de temes que surten en la conversa.

### Tercera sessió

ENT: Què Nourdine, com ha anat el curs?

NOU: Bé, bé.

ENT: Què és el que ha anat més bé?

NOU: Les naturals, socials,...

ENT: I què és el que més t'agrada de l'institut?

NOU: De tot?  
ENT: Sí, de tot el que es fa a l'institut, què és el que més t'agrada?  
NOU: Plàstica, Biblioteca, gimnàstica,  
ENT: Sii  
NOU: I moltes coses, els ordinadors..., tot, internet.  
ENT: Com?  
NOU: Internet.  
ENT: I el que t'agrada menys de tot?  
NOU: Com?  
ENT: El que no t'agrada o el que t'ha agradat menys de tot.  
NOU: El patio.  
ENT: Ah, sí?  
NOU: Sí.  
ENT: Per què?  
NOU: Aquí sí, però esto sí, a fuera no me agrada, no se.  
ENT: No t'agrada el pati?  
NOU: No.  
ENT: Que no tens amics?  
NOU: Sí que me gusta el patio, aquí dentro sí. Però afuera me da, me da el sol i no m'agrada.  
ENT: A què jugues tu al pati?  
NOU: A tot. M'agrada molt el futbol.  
ENT: Ja he vist que t'agrada el futbol eh?  
NOU: Sí.  
ENT: Jugues a futbol en algun equip?  
NOU: Ara, eh... fa molt temps... En febrer sí, però ara no.  
ENT: Amb quin equip jugaves?  
NOU: Jugava con La Llagosta.  
ENT: I com és això, com és que ara no jugues?  
NOU: Perquè la gent és mal educada.  
ENT: I et diuen alguna cosa o què?  
NOU: Sí, m'insulten i tot.  
ENT: De què jugaves tu?  
NOU: De sala.  
ENT: Sí, però de què jugaves, de porter, de davanter...  
NOU: De... com es diu... defensa.  
ENT: Defensa. De primera divisió, quin defensa t'agrada a tu?  
NOU: El kluiver, Rivaldo, Raúl... moltes.  
ENT: A veure, el teu nom és Nourdine, no?  
NOU: Sí.  
ENT: El saps deletrejar?  
NOU: Com?  
ENT: Saps dir les lletres?  
NOU: Sí, Ene, o, u, erre, dos des, i, ene, e.  
ENT: Molt bé!. Nourdine, on aniràs de vacances?  
NOU: Me'n vaig a... a Marroc.  
ENT: Ah, sí?  
NOU: Sí, però ara no. A l'agost.  
ENT: Al mes d'agost.  
NOU: Sí, me'n vaig a visitar els meus avis i tot.  
ENT: Ahà. Tens ganes d'anar-hi.  
NOU: Sí, molt.  
ENT: Explica'm qui i aneu i com hi aneu?  
NOU: Anem tota la..la meva família. Yo i la meva mare i els meus pares i els meus yermans en el cotxe del meu pare... ya està.

ENT: Quants germans tens?  
 NOU: Tres  
 ENT: Tres i tu quatre?  
 NOU: Sí com crec que anem el meu tio, que té els seus fills. Nosaltres, lo mateix.  
 ENT: Que aneu tots en un cotxe?  
 NOU: No, en dues cotxes i les xxx muntades.  
 ENT: Sortiu en cotxe des d'aquí, des de La Llagosta...  
 NOU: A Almeria.  
 ENT: A Almeria?  
 NOU: Sí Ahí suben al bar, al bar... al vaixell..  
 ENT: Sí.  
 NOU: I me'n vaig a Marroc.  
 ENT: Entreu en cotxe al barco..  
 NOU: Sí, entra en cotxe al barco i d'ahí baixarem a Nador, Marruecos.  
 ENT: Tens ganes d'anar-hi, no?  
 NOU: Sí.  
 ENT: Tens molts amics allí.  
 NOU: Sí.  
 ENT: I quan tornes cap aquí?  
 NOU: El meu pare té que... el un de setembre.  
 ENT: L'un de setembre  
 NOU: No quedarem molt, però tres setmanes.  
 ENT: Perquè té que treballar.  
 NOU: Té que treballar en una empresa, el quinse de setembre, però bueno, tres  
 semanas.  
 ENT: De què treballa el teu pare?  
 NOU: Paleta.  
 ENT: I quan acabis els estudis, què t'agradaria fer?  
 NOU: Mecànic.  
 ENT: Mecànic?  
 NOU: Sí.  
 ENT: De cotxes, motos...  
 NOU: Cotxes, motos, tot.  
 ENT: De tot el que sigui. I per mecànic, què has de fer?  
 NOU: Al, al, com es diu, cases d'oficis.  
 ENT: Faràs un curs d'oficis.  
 NOU: Sí, el meu germà este any lo farà, farà mecànic.  
 ENT: El teu germà, ho farà o ho està fent?  
 NOU: Lo farà el any que ve.  
 ENT: Nourdine, has après a parlar molt.  
 NOU: [somriu] Vale  
 ENT: Molt bé!, Nourdine, que t'ho passis Molt bé!.al Marroc  
 NOU: Gràcies.

### Estratègies Educatives d'interacció verbal

	Entrevistador	Alumne
Sobreinterpretacions		
Expr. Valoratives	1	
Imitacions idèntiques	9	7
Correccions	4	4
Expansions	2	
Substitucions	1	
Encadenaments	4	4

Perseveració	2	
--------------	---	--

En aquesta tercera sessió els participants fan una conversa que intenta valorar alguns aspectes del curs que està a punt d'acabar i també es parla dels projectes de futur immediat, com les vacances i les feines que agradaria fer en finalitzar el període d'estudis.

La distribució d'estratègies és semblant a les sessions anteriors, en què la imitació idèntica ocupa un paper important per a fer d'enllaç entre els diferents torns i valorar les expressions de l'interlocutor. Per a l'alumne, la imitació idèntica és una de les estratègies per a incorporar les millores que ha trobat a l'enunciat de l'adult.

La incorporació dels elements corregits, a més de les consideracions de tipus cognitiu que es fan al capítol sobre el marc teòric, en l'aspecte de les interaccions entre alumne i adult, també depenen de la perseveració en el tema de conversa que s'està treballant actualment. Així. p. ex., en un fragment d'aquesta conversa l'alumne indistintament de "*me gusta*", "*me agrada*" i després, a partir dels enunciats de l'entrevistador expressa: "*m'agrada, t'agrada*", etc.

NOU: Aquí sí, però esto sí, a fuera no me agrada, no se.

ENT: No t'agrada el pati?

NOU: No.

ENT: Que no tens amics?

NOU: Sí que me gusta el patio, aquí dentro sí. Però afuera me da, me da el sol i no m'agrada.

ENT: A què jugues tu al pati?

NOU: A tot. M'agrada molt el futbol.

ENT: Ja he vist que t'agrada el futbol eh?

A través d'aquesta conversa, es veu que l'alumne està en període d'aprenentatge de les formes apostrofades. Comença a utilitzar-les, sap de la seva existència a nivell de parla i a través de les explicacions de la classe de llengua, però en la seva utilització, encara té molts dubtes que donen com a resultat apostrofar en situacions inadequades.

EX 1:

ENT: Entreu en cotxe al barco..

NOU: Sí, entra en cotxe al barco i d'ahí baixarem a Nador, Marruecos.

Ex 2:

ENT: I quan tornes cap aquí?

NOU: El meu pare té que... el un de setembre.

A l'exemple nº 1 apostrofa "d'ahí" i a l'exemple 2 deixa d'apostrofar "el un". L'alumne encara no té prou referents per a la utilització d'aquesta norma gramatical que és complexa i necessita una major exposició a models gramaticals adequats i que li facilitin els elements cognitius per a entendre el funcionament d'aquesta norma.

Es tracta, com es veu en aquesta ocasió de perseverar en l'ús d'una determinada forma, sense excloure tampoc la possibilitat d'acompanyar la correcció de les explicacions pertinents al cas i ajustades al nivell d'aprenentatge de l'alumne.

En aquesta sessió apareix, com a substitució instructiva, la utilització dels pronoms febles.

ENT: Molt bé!. Nourdine, on aniràs de vacances?  
 NOU: Me'n vaig a... a Marroc.  
 ENT: Ah, si?  
 NOU: Sí, però ara no. A l'agost.  
 ENT: Al mes d'agost.  
 NOU: Sí, me'n vaig a visitar els meus avis i tot.  
 ENT: Ahà. Tens ganes d'anar-hi.  
 NOU: Sí, molt.  
 ENT: Explica'm qui i aneu i com hi aneu?

Els encadenaments, que es poden considerar reeixits, es produeixen en la línia que l'alumne continua un enunciat que l'entrevistador ha deixat obert, o en l'aspecte que l'entrevistador amplia un enunciat que l'alumne ha iniciat.

Ex 1:

ENT: Sortiu des de La Llagosta....  
 NOU: A Almeria

Ex 2:

NOU: No quedarem molt, però tres setmanes  
 ENT: Perquè té que treballar.

### Gestió de la conversa

		Ent	Alumne
Iniciació de torn		3	3
Manteniment de torn	Focalització	19	
	Resposta		14
	Diàleg	27	27
	Comprovació	1	
	Demanda d'aclariment		5
	regulació		
Tancament		2	2

La conversa adopta un estil dialogal en què entrevistador i alumne comparteixen els temes suggerits. Els torns destinats a focalitzar l'atenció corresponen als enunciats que tenen com a objectiu suggerir nous punts de conversa o anar endavant amb els temes proposats. L'alumne demana aclariment en diverses ocasions i l'entrevistador enllaça amb un torn de diàleg. Els torns de diàleg dominen aquesta conversa que com es pot veure, hi ha una participació equilibrada.

### Característiques formals

LME ENT: 4,7 L-max: 11  
 LME NOU: 3,9 L-max: 10

IDL ENT: 0,68  
 IDL NOU: 0,65



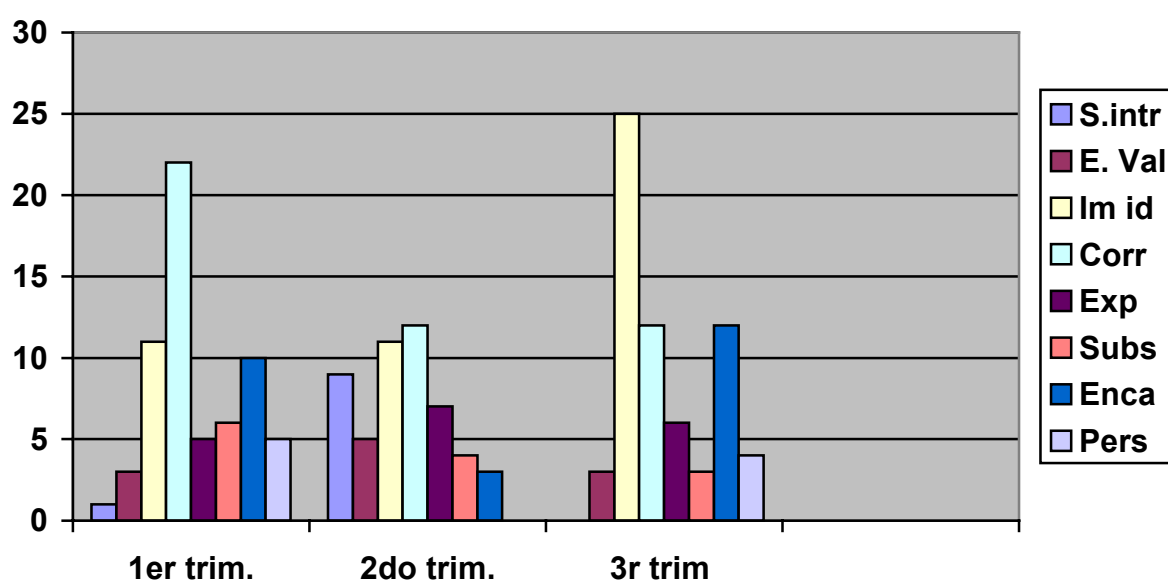
La LME de l'entrevistador és de 4,7 i els enunciats de 4, 5 i 6 elements formen el 52% del total. L'alumne, per la seva banda, té una LME de 3,9 i els enunciats de 3, 4, 5 i 6 elements formen el 50% del total.

Les IDL d'ambdós participants són similar i superiors al 0.5 la qual cosa indica una utilització del lèxic diversa i variada.

## VALORACIÓ GLOBAL

### Estratègies Educatives d'interacció verbal

#### Entrevistador

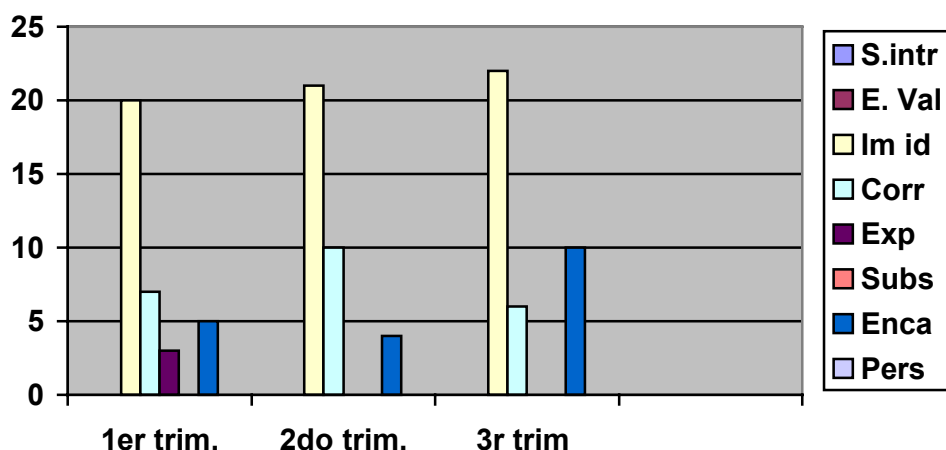


Les estratègies d'interacció verbal, representen un acompanyament a la parla de l'alumne, des del punt de vista que un alt percentatge, com es pot veure en el present gràfic, d'enunciats de cada sessió contenen estratègies que representen una d'ajuda a l'adquisició del llenguatge de l'alumne. Les expressions valoratives que tenen com a objecte celebrar una expressió concreta de l'alumne són menys freqüent que a l'educació primària. En canvi, guanyen terreny com a estratègies, les correccions i les expansions ajustades al tipus de llenguatge que fa l'alumne. Les imitacions idèntiques es mostren com una estratègia d'allò més important, per a valorar de manera implícita l'expressió de l'alumne, donar-li recolzament i animar-lo a anar més enllà en l'expressió.

Les substitucions instructives es donen amb més freqüència que a l'educació primària i, en general, requereixen un major grau d'adquisició del llenguatge.

Les perseveracions es deixen notar, tot i tractar-se d'entrevistes amb finalitat d'avaluació continuada, com a estratègia que intenta assegurar o verificar la comprensió i utilització d'una determinada forma lingüística que està en procés d'adquisició. Per això no és estrany que l'entrevistador repregui en diverses ocasions aquella fórmula que es troba en procés d'aprenentatge.

## Alumne



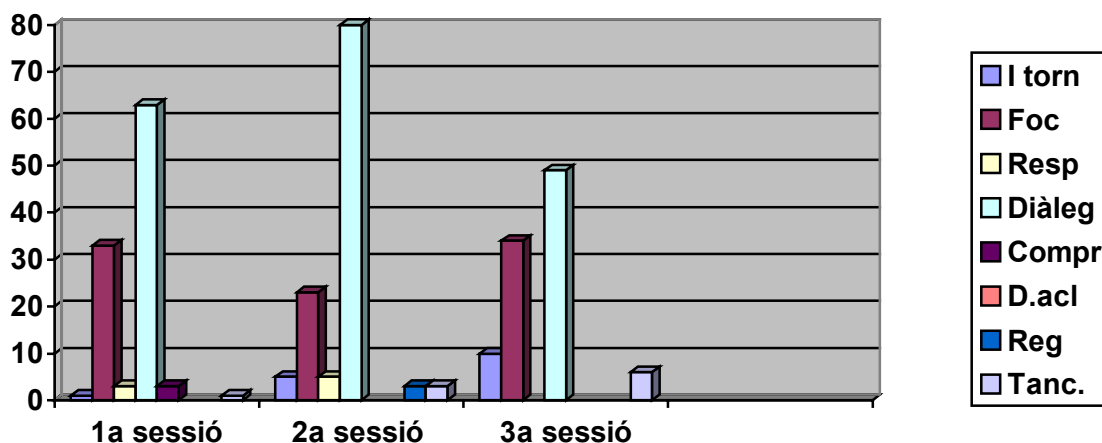
Són tres les estratègies d'aprenentatge que utilitza l'alumne en la seva interacció amb l'adult. La imitació idèntica que és la que agafa una major rellevància inclou factors de relació amb el docent, factors cognitius de recollida i interiorització de l'enunciat que vol aprendre i la incorporació dels elements corregits per l'adult en els enunciats anteriors. Es tracta, doncs, d'una estratègia potent, l'ús del qual es pot potenciar per part del docent com a una eina d'aprenentatge.

Les altres estratègies que acompanyen la imitació idèntica són les correccions i els encadenaments d'enunciat. La correcció que enregistrem en aquesta anàlisi és l'enunciat que l'alumne fa incorporant elements corregits pel docent. Aquest fet revela un grau d'implicació en l'aprenentatge que, òbviament, requereix la necessària per part de l'alumne per a poder-ho fer.

L'encadenament requereix, com s'ha explicat en altres ocasions, la comprensió global del missatge per a poder continuar un enunciat que l'altre interlocutor deixa obert.

## Gestió de la conversa

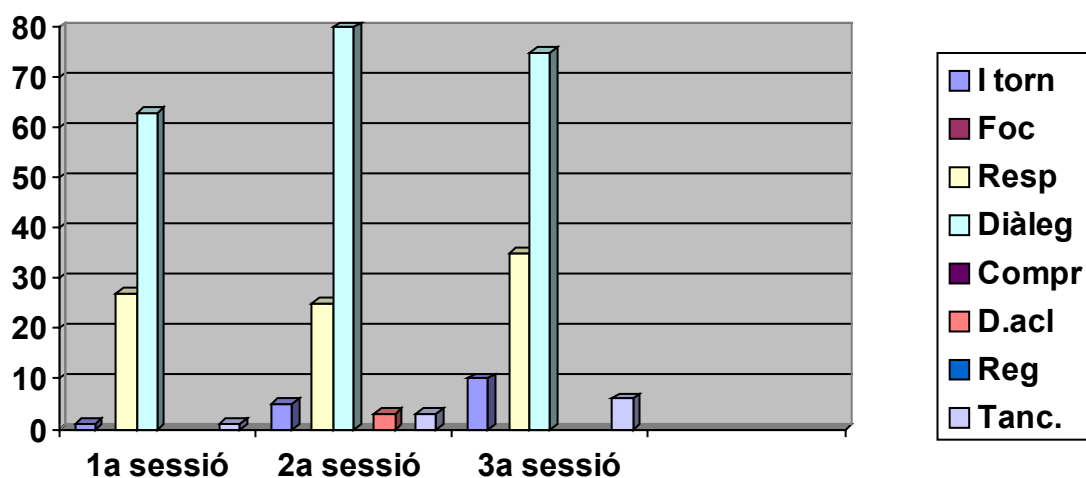
### Entrevistador



L'aspecte dominant de la gestió de conversa és el caràcter dialogal de les sessions en el cas de l'enregistrament que correspon a la segona sessió, els torns que tenen enunciats de caire dialogal arriba al 80%. En aquesta sessió, el ventall de les EEIV és més diversificat, donant peu a que s'apliqui una major varietat d'estratègies per part del docent. Així mateix, en aquesta sessió la densitat de torn de l'alumne és superior a la del docent i permet paràgrafs en què pot estendre's en les seves explicacions.

Els torns que contenen enunciats adreçats a focalitzar l'atenció assoleixen el percentatge necessari per a introduir, suggerir i proporcionar la fluïdesa necessària per a una conversa dinàmica.

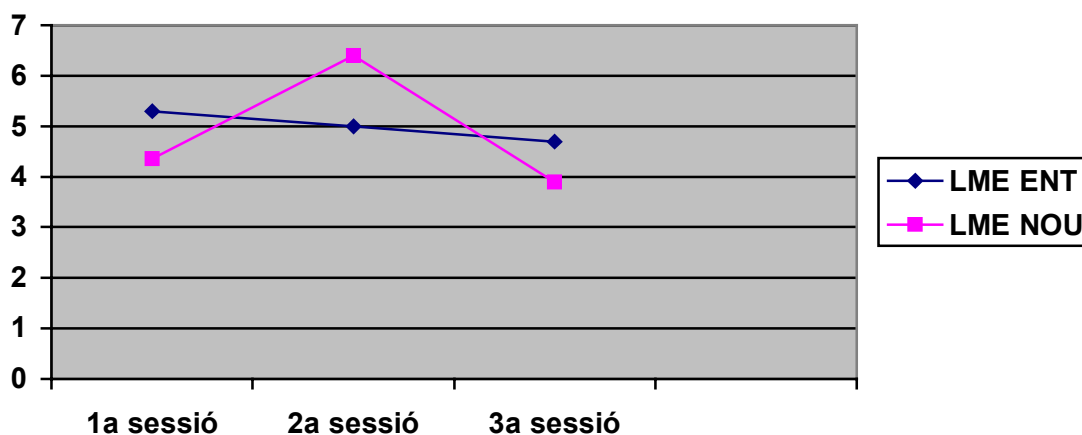
### Alumne



De cara a l'alumne es podria fer la mateixa lectura. Els torns de conversa venen dominats per l'estructura dialogal i el segon aspecte de major incidència ve marcat per les respostes als torns de focalització que es troben al perfil del docent. L'alumne en aquest tipus d'estructura, es pot mostrar més receptiu a les estratègies d'ajuda que utilitza el docent i, a la vegada, té majors possibilitats d'usar estratègies d'aprenentatge.

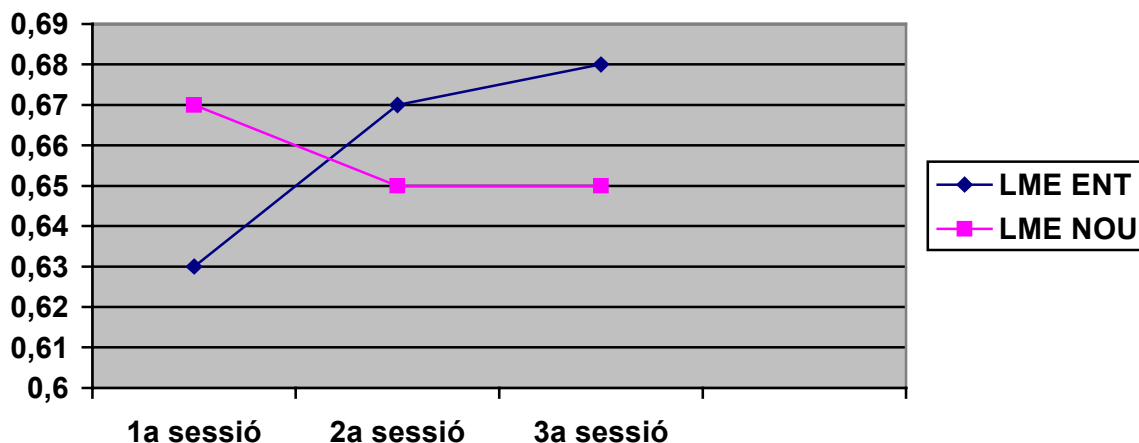
### Característiques formals

#### LME



La LME del docent marca una línia de descens progressiu i ajustada a la de l'alumne, llevat de la segona sessió, que, com ja s'ha explicat diverses vegades, el tema i el plantejament d'aquesta sessió es presta a que l'alumne augmenti la seva expressivitat, s'estengui en les seves explicacions i usi el llenguatge per a comunicar les seves vivències. Es pot considerar que això fa que, en aquesta sessió la LME de l'alumne sigui superior a la de l'entrevistador.

#### IDL



L'IDL de l'entrevistador és, en la primera sessió lleugerament inferior a la de l'alumne, com a conseqüència que en aquest primer moment, l'entrevistador presenta una major redundància de termes, i l'alumne es concentra més en el paper d'interlocutor que ha de respondre a les preguntes que se li fan o temes que se li suggereixen. A les altres dues sessions l'IDL de l'entrevistador augmenta i la de l'alumne es manté estable. Ambdues IDL es troben per sobre de 0,5 i indiquen una varietat i diversitat lèxica important.

## Conclusions

Quan s'ha treballat en un tema tan complex com aquest, resulta agosarat parlar d'unes conclusions que puguin sonar a definitives. Més aviat, cal considerar que es fa una pausa en un camí de llarg recorregut, que es recapitulen alguns dels itineraris que s'han seguit i que cal prendre un temps de reflexió per a què, a partir de les anàlisis que donen les dades actuals, decidir com es podrà cobrir una nova etapa.

L'adquisició de la llengua per part dels alumnes immigrants escolaritzats en els centres de Catalunya és un tema polièdric, que es pot mirar des de molts punts de vista i que forma part d'una realitat molt més complexa encara, en la que intervenen una gran quantitat de variables. Per això, encara que l'investigador ha de parcel·lar i delimitar un camp d'estudi concret, pot quedar el dubte si s'ha abastat prou, si s'ha fet una bona anàlisi o si s'ha adoptat la perspectiva adequada per a mirar aquesta realitat.

Mai es pot perdre de vista que l'objectiu principal d'aquest estudi és cercar les estratègies que el docent pot incorporar en la seva pràctica quotidiana, a la seva manera de parlar i comunicar-se per a ajudar els aprenents que, vinguts d'arreu del món, formen part de l'alumnat de la seva aula, participen del projecte educatiu del centre i conviuen a l'escola constituint un nou nosaltres, que inclou a tothom.

Com s'ha comentat a la introducció i al marc teòric, per a fer aquest treball, no es partia de zero. Es comptava amb l'experiència prèvia d'una investigació que, compartint els mateixos objectius, estava realitzada amb un alumnat que presentava necessitats educatives diferents. Després de constatar l'eficàcia de les estratègies i enfocament adreçades als alumnes amb dificultats per adquirir el llenguatge, derivades de retard maduratiu, hem volgut adaptar aquestes mateixes estratègies als alumnes immigrants que han d'aprendre una segona llengua. S'ha de precisar que adaptar no vol dir copiar, ja que es tracta de contextos diferents. Vol dir partir del mateix marc teòric, de la mateixa referent del valor de la interacció social entre els que dominen la llengua i els que l'estan adquirint i estudiar sobre el terreny de les circumstàncies d'aquests alumnes, la millor manera d'ajustar-se al seu procés d'aprenentatge.

La informació sobre el joc que donen les estratègies educatives, així com les particularitats que es deuen a les circumstàncies de cadascun dels casos i etapes, han quedat descrites en els diferents capítols d'aquesta memòria. Tot i tenir present la dificultat que entranya generalitzar a partir d'una mostra tan escassa, cal tenir present que el treball no ha estat plantejat sota el punt de vista experimental, sinó descriptiu. Així doncs, en aquestes darreres planes, es faran les consideracions més globals sobre els aspectes que es poden considerar transversals en aquest estudi.

Conclusions generals a partir del procés adoptat en aquest treball i dels resultats que es descriuen.

1.- L'agrupació de les variables d'anàlisi a l'entorn dels blocs:

- a) Estratègies Educatives d'Interacció Verbal,
- b) Gestió de la conversa i
- c) Característiques formals,

referma la seva validesa, ja confirmada en altres investigacions, de cara a l'estudi de les interaccions verbals i a la intervenció dels docents, en ajuda dels alumnes que es troben en període d'adquisició del llenguatge. Tot i que es tracta d'uns blocs

d'aspectes independents, estan fortament relacionats entre si, de manera que, com es pot veure a partir dels resultats d'aquest estudi, la utilització d'EEIV depèn, en bona part, d'una gestió de la conversa compartida. D'altra banda, la utilització d'estratègies educatives adequades repercuteix en increment de la LME de l'alumne, com a indicador de la millora en el llenguatge.

2.- La taxonomia d'estratègies naturals que Moerk identifica en la relació de l'ensenyament de la primera llengua i que ha estat adaptada en nombrosos treballs de recerca, des d'un enfocament naturalista, per a investigar les interaccions verbals entre els que dominen el llenguatge i els que estan en procés d'adquisició, també pot ser adaptada per a l'anàlisi i per a la intervenció en les situacions d'aprenentatge de la segona llengua.

En aquest treball s'ha pogut constatar com les intervencions orals dels docents amb els alumnes, sobre tot en situació de suport, es poden interpretar dintre de les diferents estratègies d'ajuda a l'aprenentatge i són susceptibles de ser assessorades per a un enriquiment de les interaccions verbals.

El concepte i funcionalitat de cadascuna de les estratègies coincideix amb el que va descriure l'autor, ampliant, però el camp d'interpretació de les estratègies a la situació concreta d'ensenyament aprenentatge.

3.- Aquesta mateixa taxonomia, que en un principi va estar dissenyada per a l'anàlisi de les estratègies que els adults posen en joc com ajuda a l'adquisició del llenguatge dels infants, també és aplicable per a l'anàlisi de les estratègies que els alumnes posen en joc per a aprendre i adquirir la llengua.

Aquest treball mostra com els alumnes sobreinterpreten, fan imitacions idèntiques, incorporen elements corregits pels docents, expandeixen i encadenen enunciats amb els seus docents iniciant-los o conclouent-los, perseveren en les formes lèxico-gramaticals que estan aprenent, etc. És a dir, les estratègies també es poden llegir des del punt de vista de l'alumne. D'aquesta manera, si la presència d'estratègies en l'adult s'atribueixen al doble objectiu de comunicar-se i ensenyar, la presència d'estratègies en l'infant es poden atribuir a la doble finalitat de comunicar-se i aprendre.

4.- La presència d'estratègies en el comportament verbal de l'alumne formen part de la seva implicació en l'aprenentatge. Així doncs, l'anàlisi qualitativa i quantitativa del tipus d'estratègies que utilitza, juntament amb la motivació i actitud, són un excel·lent indicador del procés d'aprenentatge que seguirà.

5.- Hi ha diferències qualitatives en relació al tipus d'estratègies que utilitzen els alumnes, que tenen a veure amb l'edat o l'etapa educativa en què es troben i que es poden trobar en la descripció dels diferents casos. A tall d'exemple, en les etapes d'infantil i primers cursos de primària, les imitacions idèntiques són, principalment repetició, en tot o en part, de l'enunciat del docent. En els darrers cursos de primària i en secundària, una bona part de les imitacions idèntiques dels alumnes incorporen les correccions que han fet els seus docents.

6.- L'ús de les estratègies en la conducta verbal dels alumnes es pot potenciar per part dels docents, instant a determinades imitacions, a incorporar elements de correcció, facilitant elements cognitius i proporcionant indicadors de relació semàntica o explicacions ajustades al seu nivell d'aprenentatge, que facilitin la comprensió d'un determinat ús lingüístic.

7.- L'assessorament als docents sobre l'ús d'aquestes estratègies, implica compartir amb ells els mateixos objectius i acompanyar-los durant el procés d'aprenentatge. Sovint, les demandes dels docents se centren en disposar de materials atractius, de recursos tecnològics o del treball d'especialistes de suport que "ensenyin llengua" a l'alumne. Sense deixar de reclamar els recursos humans i materials que siguin necessaris en els centres escolars, no es pot deixar tota la responsabilitat de l'aprenentatge de la llengua als suports extraordinaris. De la mateixa manera, parlar d'enriquir les interaccions quotidianes, tampoc pressuposa deixar de banda els suports específics.

8.- Per a gaudir d'unes interaccions que incloguin estratègies educatives, cal comptar amb una gestió de conversa compartida. L'anàlisi de les diferents sessions enregistrades en aquest treball mostren que les activitats de conversa més fortament directives en què el major percentatge d'enunciats té com a finalitat focalitzar l'atenció, demanar una resposta concreta, una dada exacta o la repetició mecànica del que ha dit la mestra, a penes contenen estratègies educatives en els seus torns. En canvi, les converses amb una dominància de torns d'estructura dialogal que pretenen compartir informació, negociar situacions, ampliar dades sobre un fet, etc., tenen un nombre significativament més alt d'estratègies educatives en els seus enunciats.

9.- En la majoria de situacions, es constata un ajustament entre les LME dels alumnes i dels docents i es pot comprovar com les diferències entre la LME de l'adult i la de l'alumne tendeixen a trobar la discrepància òptima. És a dir, Després d'unes primeres sessions en què la LME del docent i de l'alumne s'apropen per efecte que el docent disminueix la mitjana d'elements en els seus enunciats i l'alumne els augmenta, en sessions posteriors, totes dues LME avancen amb una distància constant entre elles.

10.- La variabilitat de les IDL dels alumnes i dels seus docents es deu a diferents causes. Les sessions plantejades amb la hipòtesi implícita que l'aprenentatge s'aconsegueix a base de repetir de manera insistent una mateixa estructura o forma lèxica, el docent presenta un IDL de 0,3. És a dir, té una variabilitat del 30% del total de termes que expressa. Aquest aspecte no correlaciona necessàriament amb un major aprenentatge per part dels alumnes, tenint en compte la quantitat d'estratègies d'aprenentatge que aquests presenten. En determinats moments, les sessions plantejades sota aquest esquema, es poden considerar com a pobres, des del punt de vista de les estratègies emprades i la varietat de llenguatge que se li ofereix. Continuant l'anàlisi d'aquestes sessions, els alumnes solen presentar un IDL de 0,6. És a dir, una diversitat del 60% dels termes que utilitzen. La qual cosa, tampoc els facilita l'ús del llenguatge ni suficient ni necessari per a consolidar les expressions que està aprenent.

Com a mostra d'ajustament, aquests IDL s'obtenen a les primeres sessions, ja que a les sessions següents hi ha un ajustament entre els IDL dels docents i els dels alumnes.



## Bibliografía

BIGAS, M., CORREIG, M (2001). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Síntesis. Madrid.

BLOOM, L. (1970): *Language development: form and function in emerging grammar*, Cambridge, MA. MIT Press.

BLOOM, L i LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: John Wiley.

CASSANY, D. (1997). Corregir la ortografía. *Aula de Innovación educativa*, 56. 21

COHEN, A (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. University of Minnesota. Minneapolis

ESSOMBA, M.A (coord) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó, nº 141.

JORDÁN, J. A. (1994) *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

JORDÁN, J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. Ceac.

JORDAN, J. A (Coord) (1998). *Multiculturalisme i educació*. Proa. Barcelona

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid.

KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Cognición y desarrollo humano/6. Barcelona. Paidós.

LOCK,A.J. (1980). *The Guided Reinvention of Language*. England: Academic Press.

MARUNY, L., MOLINA, M (2001) *Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico*. *Textos*, 26. 55-65.

MOERK, E. L. (1983). *The mother of Eve As a first language teacher*. Norwood, Nj: Ablex.

- MOERK, E.L. (1988). Procedimientos y procesos de aprendizaje y enseñanza del primer lenguaje. *Revista de logopedia y fonoaudiología*. VIII (2) 72-83.
- MOERK, E.L. (1991) Un programa de investigación de psicolingüística del desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Num 14 (3).
- MOERK, E.L. (1998) El desatendido tema de los déficits en el input lingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. Vol XVIII, nº 1.
- RIO, M.J. del (1985). La adquisición del lenguaje. Un análisis interaccional. *Estudios de Psicología*, 29, 3, 11-30.
- RIO, M.J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Ice/Horsori.
- RIO, M.J. del (1997) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Martínez Roca. Barcelona.
- RONDAL, J.A. (1983). El conductismo social y los determinantes interpersonales en el aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*. Vol. III (1) 13-24.
- RONDAL, J. A. (1984). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*. Vol IV, (1), 20-26.
- RONDAL, J. A. (1990): *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Méjico. Trillas.
- RONDAL, J.A. i LING, D. (1997). Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: El problema del feedback. *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, vol.XVII, nº1, 11-20.
- RUIZ, U (Ed) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil i primaria*. Síntesis. Madrid.
- SANCHEZ-CANO, M.(1994) La adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials. Un estudi interactiu. *Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona.
- SANCHEZ-CANO, M. (1995). Hablemos claro. Estrategias de ayuda para la comunicación y para el desarrollo lingüístico de los alumnos extranjeros. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 6.117-128.
- SANCHEZ-CANO, M (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i al llenguatge a l'escola*. Pagès. Lleida.
- SEGLER, T. (2001). PhD Research Proposal: Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies i Icall Environments.
- SIGUAN, M., COLOMINA, R. i VILA, I. (1989). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic. Eumo.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, Conversación y Educación*. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- TOUGH, J. (1989). *El Lenguaje Oral en la Escuela*. Madrid. Visor