

# **L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LA COMPETÈNCIA ORAL EN UN CENTRE DE SECUNDÀRIA. CONTINGUTS, METODOLOGIES I CREENCES**

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació  
Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament  
d'Idiomes (especialitat de Llengua i Literatura Catalana i Castellana)

Mireia Berga Puig

Tutora: Mariona Casas Deseuras

Curs 2020-2021

Universitat de Vic, 4 de juny de 2021

## **RESUM**

La investigació identifica les indicacions del currículum en relació amb la competència oral a l'educació secundària, observa quins components específics d'aquesta competència es treballen a Llengua catalana, Llengua castellana, Anglès i Francès a l'IE Salvador Vilarrasa de Besalú i determina si les estratègies difereixen entre les llengües primeres i les llengües estrangeres. També s'analitzen les creences del professorat envers l'ensenyament-aprenentatge de la competència oral. S'utilitzen tècniques de recollida de dades pròpies de la metodologia qualitativa, l'entrevista semiestructurada i l'observació a l'aula, que s'analitzen, principalment, mitjançant la codificació axial. Els resultats indiquen que, gràcies a l'avaluació competencial, hi ha una tendència a abandonar la idea que la competència oral en català i castellà s'adquireix espontàniament, tot i que encara té molt pes la improvisació en les pràctiques educatives. Tot i així, els grups reduïts d'alumnes i la figura de l'assistent de conversa, a Anglès, permeten fer un treball més planificat, específic i sistemàtic. També es constata que en llengües estrangeres té més pes la concepció de la llengua oral com a vehicle de comunicació, i no com a objecte específic d'estudi. La recerca conclou que els resultats segueixen la línia de les orientacions curriculars i de les investigacions anteriors. Finalment, es fa èmfasi en la idea que cal apropar la realitat dels centres de secundària a la recerca universitària, i viceversa, per assolir l'èxit en la consolidació de la competència oral dels alumnes.

Paraules clau: competència oral, currículum, llengües primeres, llengües estrangeres, creences.

## **ABSTRACT**

The research identifies the indications of the curriculum in relation to oral competence in secondary education, observes which specific components of this competence are worked on in Catalan, Spanish, English and French subjects at IE Salvador Vilarrasa in Besalú, and determines whether strategies differ between first and foreign languages. Teachers' beliefs towards teaching and learning oral competence are also analysed. Data collection techniques typical of qualitative methodology, semi-structured interview and observation in the classroom, are used, which are mainly analysed through axial coding. The results indicate that, thanks to competence assessment, there is a tendency to abandon the idea that oral competence in Catalan and Spanish is acquired spontaneously, although improvisation in educational practices still plays a key role. However, the small groups of students and the figure of the conversation assistant, in English, allow for a more planned, specific and systematic work. It is also noted that in foreign languages, the oral language is regarded as a vehicle for communication, more than as a specific object of study. The research concludes that the results follow the line of curricular guidelines and previous research. Finally, emphasis is placed on the idea that the reality of secondary schools must be brought closer to university research, and vice versa, in order to achieve success in consolidating the oral competence of students.

Key words: oral competence, curriculum, first languages, foreign languages, beliefs.

## 1. INTRODUCCIÓ

Al llarg de la història la comunicació oral sempre ha tingut un paper molt més rellevant que la comunicació escrita. De fet, hi ha llengües que no tenen sistema escrit. Fins fa poc, quan la societat encara no estava tan digitalitzada, la comunicació oral era la que caracteritzava la majoria de converses quotidianes o informals – actualment hi comencen a haver estudis que suggereixen que la comunicació escrita utilitzada a les xarxes socials va guanyant cada vegada més terreny a la comunicació oral en aquests àmbits o, fins i tot, que s'està convertint en un nou gènere a cavall d'aquests dos (Bach i Costa, 2020).

També s'observa que els alumnes de secundària, com la resta de persones, utilitzen la llengua oral constantment amb finalitats concretes. De fet, com indica el Departament d'Ensenyament (2018a), “saber escoltar i saber parlar bé són qualitats imprescindibles per poder desenvolupar unes bones relacions personals i socials. Als alumnes els facilitarà un millor aprenentatge i, de ben segur, un bon desenvolupament professional al llarg de la vida” (p. 42). Per tant, és necessari que els docents treballin amb una metodologia didàctica adequada.

L'objecte de recerca d'aquest treball és la comunicació oral. En concret, i aprofitant que a l'autora del treball se li va assignar l'IE Salvador Vilarrasa de Besalú com a centre de pràctiques del Màster, es duu a terme un estudi de cas a l'entorn del procés d'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral a secundària en aquest centre. S'observen les pràctiques educatives orals dins les matèries de Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Anglès i Francès i es comparen, segons el que marca el currículum i altres investigacions d'experts consultades, les creences i estratègies dels docents a l'hora de fomentar la competència oral d'acord amb les necessitats dels alumnes.

Precisament, l'àmbit temàtic que es relaciona amb aquesta recerca és el de metodologies didàctiques. És essencial conèixer i aplicar els recursos i les eines de treball pertinents per tal que els alumnes puguin dominar la competència oral, la qual “facilita, mitjançant els intercanvis amb els altres, l'elaboració d'idees, opinions i sentiments, i la construcció del propi pensament” (Departament d'Ensenyament, 2018a, p. 42). A més, el docent sempre ha d'estar preparat per adaptar els seus recursos a les necessitats dels alumnes, així que ha de conèixer bé de què disposa i ser creatiu.

Els objectius que es plantegen en aquest treball són:

- Identificar les indicacions del currículum en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la competència oral a les aules de llengua d'educació secundària obligatòria (ESO).
- Observar la metodologia que es porta a terme a les aules de les matèries de Llengua i literatura catalana, Llengua i literatura castellana, Anglès i Francès a l'hora de treballar la competència oral.
- Investigar si les estratègies per fomentar la competència oral difereixen entre matèries, principalment entre les llengües catalana i castellana i les llengües estrangeres.

## 2. MARC TEÒRIC

### 2.1. La comunicació oral en les competències bàsiques

El *DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria* (Departament d'Ensenyament, 2015a) explicita que la finalitat d'aquests estudis és l'assoliment d'unes competències clau que esdevenen objectius d'aprenentatge de final d'etapa; per tant, es parla d'una educació competencial. Les matèries, a través de les quals s'assoleixen les competències, s'agrupen en àmbits de coneixement. L'àmbit lingüístic inclou les matèries de Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Aranès, Llengües Estrangeres (Anglès, Francès i Alemany) i Llatí. Per al propòsit d'aquest treball, en tractar-se d'un estudi de cas realitzat a l'IE Besalú, se centra l'atenció en Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Anglès i Francès.

La dimensió comunicació oral, per a Llengua catalana i literatura i Llengua Castellana i literatura (Departament d'Ensenyament, 2015b), recull les tres competències que més informació aporten al marc teòric de la recerca, tot i que no són les úniques a les quals s'ha de parar atenció. A continuació es mostra una taula amb la informació destacada de cadascuna d'aquestes competències implicades.

DIMENSÍO	COMPETÈNCIA	CONTINGUTS CLAU	ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES
<b>Dimensió comunicació oral.</b> - Capacitat de comprendre i expressar els missatges	<b>Competència 7.</b> Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi	- CC6: Processos de comprensió oral (reconeixement, selecció, interpretació, anticipació,	- Activitats acadèmiques ordinàries, presentacions de treballs, reunions formals i informals, debats, taules rodones, entrevistes, notícies, reportatges, programes de mitjans individuals. - Missatge breu (idea central, propòsit, dades importants i significat final); diàleg (qui, què, per què, com, on, quan); intervencions o exposicions formals i valorar aspectes positius i

<p>orals tenint present la situació comunicativa.</p> <p>- Elaborar i expressar idees, opinions i sentiments, i construir el propi pensament i desenvolupar l'expressivitat i la fluïdesa.</p> <p>- Promoure la competència oral en contextos relacionats amb la vida acadèmica i de l'entorn.</p> <p>- Produccions audiovisuals.</p>	<p>els elements prosòdics i no verbals.</p>	<p>inferència, retenció).</p> <p>- CC7: prosòdia i codi no verbal.</p> <p>- CC8: formalitat i planificació.</p> <p>- CC16: cortesia i respecte en les interaccions orals.</p> <p>- CC19, CC20, CC21, CC22: pragmàtica fonètica i fonologia, lèxic i semàntica, morfologia i sintaxi.</p> <p>- CC23: llenguatge audiovisual.</p> <p>- Treball integrat i coordinat, transferència de coneixements i habilitats.</p>	<p>millorables; debat o programa televisiu (llenguatge verbal i no verbal, defensa d'idees), sentit figurat (ironia).</p> <p>- Exemple: pronòstic del temps. Propòsit, què pot passar, què és habitual... Reflexionar i formular hipòtesis, buscar possibles causes i valorar les conseqüències.</p>
	<p><b>Competència 8.</b> Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p>	<p>- Exposicions de treballs, actualitat, en equip (debat), ús formal de la llengua fora de l'aula (actes, exposicions, festes), mitjans de comunicació i xarxes (models útils i motivadors). Activitats per atendre la comunicació no verbal.</p> <p>- Enregistrar i visionar activitats per revisar i millorar. Elaborar indicadors (guia, rúbrica) conjuntament per veure les característiques de la bona expressió oral.</p> <p>- Exemple: exposició d'una part d'un projecte de recerca en equip.</p>	
	<p><b>Competència 9.</b> Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.</p>	<p>- Diàlegs i debats per comunicar-se, espontanis o planificats (temes d'interès, d'actualitat o polèmics).</p> <p>- Enregistrament per comprovar l'ús adequat d'estratègies. Analitzar propis o de ràdio o televisió per destacar estratègies i valorar, a partir d'indicadors elaborats conjuntament.</p> <p>- Èmfasi en saber iniciar, mantenir i enllestir un discurs, saber demanar aclariments i solucionar malentesos.</p> <p>- Simulació, jocs de rol o dramatitzacions. Amb humor, motivació i actituds de respecte i cordialitat.</p> <p>- Exemple: anàlisi d'un debat sobre un tema d'actualitat, com l'ús de la bicicleta (avantatges i inconvenients). Comprovar el grau d'assoliment mitjançant una pauta (salutació, escolta, torn de paraula, cooperació en el manteniment del tema, demanda i oferiment d'aclariments, conclusions i comiat).</p>	
<p><b>Dimensió literària.</b></p> <p>- Literatura com a fet artístic i creació d'expressió humana a través de la paraula.</p> <p>- Com a producte social i cultural.</p>	<p><b>Competència 11.</b> Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.</p>	<p>- CC5: Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació.</p> <p>- CC7: prosòdia i elements no verbals.</p> <p>- CC8: formalitat i planificació.</p> <p>- CC11: lectura i comprensió de textos.</p> <p>- CC16: cortesia i respecte en les interaccions orals.</p> <p>- CC19, CC20, CC21, CC22: pragmàtica fonètica i fonologia, lèxic i semàntica, morfologia i sintaxi.</p> <p>- CC23: llenguatge audiovisual.</p>	<p>- Comentari de text centrada en intervencions orals (debats, exposicions, impressions...).</p> <p>- Context, resum i estructura textual (recursos temàtics i propòsit). Opinió crítica.</p> <p>- Capacitat de parlar i escriure raonadament sobre una obra literària.</p> <p>- Exemple: preguntes sobre la lectura de Romeu i Julieta (W. Shakespeare): gènere, per què, valoració...</p>
<p><b>Dimensió actitudinal i plurilingüe.</b></p> <p>- Predisposició mental a comportar-se d'una manera consistent i persistent davant determinades situacions. Components cognitius i comporta-mentals.</p>	<p><b>Actitud 2.</b> Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.</p>	<p>- CC16: Cortesia i respecte en interaccions orals.</p>	<p>- De lectures, d'actualitat, de mitjans de comunicació. De temes variats.</p> <p>- Simulacions, jocs de rol, dinàmica de grups (diferents punts de vista). Presentacions i narracions.</p> <p>- Rols de lideratge, sentit de l'humor, clima adequat, tolerància, integració de tots.</p> <p>- Participació, escolta, opinió, respecte, comoditat, responsabilitats, col·laboració, elements no verbals adequats.</p>

Taula 1: Competències bàsiques de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura relacionades amb la comunicació oral (Departament d'Ensenyament, 2015b).

Pel que fa a les llengües estrangeres (Departament, d'Ensenyament, 2015c), les competències bàsiques que tenen a veure amb la comunicació oral es resumeixen en la taula següent.

DIMENSÍO	COMPETÈNCIA	CONTINGUTS CLAU	ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES
<p><b>Dimensió comunicació oral.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre i expressar missatges orals tenint en compte el destinatari, propòsit i situació comunicativa.</li> <li>- Fonamental per aprendre llengües estrangeres: significat, forma, negociació.</li> <li>- Habilitats per comunicar-se en situacions habituals.</li> </ul>	<p><b>Competència 1.</b> Obtenir informació i interpretar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CC3: Estratègies de producció oral.</li> <li>- CC4: estratègies d'interacció ora.</li> <li>- CC20, CC21, CC22, CC23, CC24: pragmàtica; fonètica i fonologia; lèxic i semàntica; morfologia i sintaxi; estratègies verbals i no verbals per superar malentesos.</li> <li>- C1: CC1, CC2, CC6: comprensió oral, estratègies de comprensió oral; distinció de variants fonètiques i fonològiques.</li> <li>- C2: CC5: lectura en veu alta.</li> <li>- C3: vincles amb C1 i C2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ús de la llengua estrangera per part del docent, complexitat del llenguatge adequada al nivell cognitiu i lingüístic dels aprenents, acompanyat d'elements prosòdics i no verbals. Audicions amb varietat de parlants, temàtiques, fonts i suports i gèneres de text i adequades a l'edat i als interessos de l'alumne.</li> <li>- Activitats de comprovació, revisió i verificació de la comprensió oral: lectures addicionals, formular preguntes i respostes, comparar resultats, negociar un resum amb un company, encoratjar a veure sèries, vídeos, documentals, escoltar cançons, etc. en versió original fora de l'aula per practicar aquestes estratègies.</li> <li>- Exemples (anglès, francès i alemany): escoltar un diàleg, respondre preguntes i omplir buits (lectura prèvia, 2 cops d'audició i un altre per comprovar amb la transcripció).</li> </ul>
	<p><b>Competència 2.</b> Planificar i produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos monologats de diferents tipus (descripcions, exposicions, narracions, explicacions, instruccions).</li> <li>- Planificació i organització d'idees, coherència, registre adequat i lèxic apropiat i precis.</li> <li>- Activitats pautades i activitats d'improvisació. Resumir i valora tasques dels companys.</li> <li>- Exemple per a Anglès: crear una agència de viatges en grup i exposar ofertes per al viatge de final de curs. Elecció, disseny, publicitat, rúbrica de producció oral: <i>Planning, contents, oral fluency, accuracy, complexity, body language</i>. Taula amb informació resumida i plenari per decidir.</li> <li>- Exemple per a Francès: presentar la ciutat a través d'un monòleg en suport vídeo. Visualització a classe i coavaluació amb rúbrica (similar a la d'Anglès).</li> </ul>	
	<p><b>Competència 3.</b> Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextos comunicatius variats. Projecte amb objectiu final: intercanvi amb una escola internacional o un viatge; tasca en el marc d'una altra assignatura; situacions de gestió d'aula, organització o desenvolupament d'activitats a l'aula (es repeteixen i facilita l'aprenentatge).</li> <li>- Situacions de quotidianes (comprar en una botiga, dinar familiar en un restaurant...), entrevistes, petites investigacions, resolució de problemes (organitzar una festa d'aniversari o una sortida al cinema, planificar un itinerari entre dues localitats...), jocs de rol, dramatitzacions, converses de grup guiades sobre temes propers.</li> <li>- Exemple per a Anglès: activitats dins l'intercanvi. Primer, individualment; després, decidir i planejar en parelles i en grups. Per torns, suggerir, discutir, mostrar acord i desacord, dubte. Arribar a una entesa. Presentació o enregistrament i avaluació amb rúbrica (similar a l'exemple de C2, sense <i>Planning</i>).</li> <li>- Exemple per a Francès: Argumentar a favor i en contra d'eliminar les notes a l'escola. Documents d'àudio i escrits. Preguntar, ajudar a fer avançar la conversa o el debat, construir frases complexes i mostrar competència.</li> </ul>	

<p><b>Dimensió literària.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activitat creativa de comprensió i producció, causar reacció emocional i estètica.</li> <li>- Tradició oral: cançons, frases fetes, embarbussaments, rodolins, raps, contes, endevinalles, jocs de paraules, dites, acudits, representacions dramatitzades i moviments corporals o dansa.</li> </ul>	<p><b>Competència 10.</b> Reproduir oralment, recitar i dramatitzar textos literaris adaptats o autèntics.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CC18: interpretació oral, recitació, cant-</li> <li>- CC21: fonètica i fonologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ventall de tipus de textos i suports visuals.</li> <li>- Motivació per escoltar, llegir i reproduir oralment textos literaris. Dedicar regularment temps per a la lectura en veu alta i la recitació. Periòdicament representacions en parelles o grups.</li> <li>- Segons les necessitats, la motivació, els interessos i els referents culturals.</li> <li>- Planificació dins i fora de l'aula. Seguiment amb graelles de control i fitxes. Espai virtual per a recomanacions.</li> <li>- Escoltar i opinar. Fomentar el gaudi. Joc dramàtic. Assaig previ i enregistrament per a valorar. Ús de la tecnologia.</li> <li>- Exemple per a Anglès: <i>Learning a Language is like...</i> Pluja d'idees, lectura d'un poema relacionat. Vocabulari, <i>poetry slam</i>...</li> <li>- Exemple per a Francès: lectura d'un poema i tria dels millors recitadors. Rúbrica de coavaluació.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibuixos, pel·lícules, sèries, anuncis, videoclips, tràilers...</li> </ul>	<p><b>Competència 11.</b> Comprendre i valorar textos literaris adaptats o autèntics.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CC1 i CC2: Comprensió oral i estratègies de comprensió oral.</li> <li>- CC15: producció creativa.</li> <li>- CC19: comentaris orals sobre literatura.</li> <li>- CC20, CC21, CC22, CC23, CC24: pragmàtica; fonètica i fonologia; lèxic i semàntica; morfologia i sintaxi.</li> </ul>
<p><b>Dimensió transversal actitudinal i plurilingüe.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitat d'usar el coneixement i l'experiència lingüística per a una comunicació eficaç amb un interlocutor determinat.</li> <li>- Introduir continguts de funcionament de llengües de manera sistemàtica i reflexiva i facilitar la transferència d'aprenentatges. Respectar i valorar la diversitat com a element de riquesa.</li> <li>- Llenguatge no verbal, comparacions de lèxic i estructures lingüístiques, coneixements bàsics de llengua i sociolingüística, modificació de paraules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents en diverses llengües, AICLE, transferència de coneixements. Anàlisi i reflexió de lectures, audicions, converses, debats...</li> <li>- Gesticulació i actituds. Sol·licitar aclariments, demanar que es parli més a poc a poc, comprovar que ens entenen. Perdre la por tot i un domini limitat. Experimentació, reformulació en llengua estrangera per part del professor. Traducció en alguns moments, però tendir a l'adquisició natural.</li> <li>- Diversitat lingüística i cultural del centre i de l'entorn. Despertar la curiositat i l'interès.</li> <li>- Exemples: identificar semblances en vocabulari i estructures; escoltar o llegir textos i produir un text similar; proposar exemples; simular situacions comunicatives quotidianes d'intercomprensió; gèneres discursius; aprofitar recursos TIC i models i exemples.</li> </ul>	

Taula 2: Competències bàsiques de Llengües Estrangeres relacionades amb la comunicació oral (Departament d'Ensenyament, 2015c).

A banda de les competències de l'àmbit lingüístic, altres àmbits també recullen competències relacionades amb la comunicació oral. De l'àmbit de cultura i valors (Departament d'Ensenyament, 2015d) n'hi ha dues. Dins la dimensió personal, la *Competència 3: qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi*, i dins la dimensió interpersonal, la *Competència 6: aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau*. Pel que fa l'àmbit personal i social (Departament d'Ensenyament, 2015e), dins la dimensió aprendre a aprendre hi ha la *Competència 3: desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de*

*l'aprenentatge al llarg de la vida*, i dins la dimensió participació, la *Competència 4: participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable*.

Així doncs, la informació recollida en aquesta apartat ja permet assolir el primer objectiu de la investigació: s'identifiquen les indicacions del currículum en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la competència oral a les aules de llengua d'ESO. Es pot constatar que el currículum té en compte la competència oral, no només dins la dimensió comunicació oral de l'àmbit lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2015b; Departament d'Ensenyament, 2015c), sinó també dins la dimensió literària i la dimensió actitudinal i plurilingüe dels mateixos documents. De la mateixa manera, algunes competències de l'àmbit de cultura i valors (Departament d'Ensenyament, 2015d) i de l'àmbit personal i social (Departament d'Ensenyament, 2015e) també fan referència a l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral dins l'aula.

## **2.2. La competència oral en altres documents i recursos institucionals**

El *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, 2018a) segueix la línia d'indicacions i orientacions de les competències bàsiques del Departament d'Ensenyament. De fet, el capítol 4 se centra en la importància i les característiques principals de la comunicació oral. A més, al document també s'especifica que en acabar l'ESO els alumnes han d'assolir un nivell de coneixement de català, castellà i occità –si escau– corresponent al B2 del Marc Europeu Comú de Referència (MECR) i un B1 en la primera llengua estrangera. El document també parla del treball de la competència comunicativa en matèries no lingüístiques, mitjançant el Tractament Integrat de Llengua i Coneixement (TILC) o l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE), i fent èmfasi en l'enfocament comunicatiu i la planificació d'activitats orals de manera sistemàtica.

La *Xarxa telemàtica educativa de Catalunya* (XTEC) (Departament, d'Educació, 2021), al seu torn, ofereix diversos recursos per treballar la comunicació oral a l'aula. Dins la secció de Llengua Catalana i literatura s'hi troben un enllaç a l'informatiu infantil i juvenil *InfoK*, un recull de fonètica catalana o recursos per al docent per a l'avaluació d'exposicions orals, entre altres. L'apartat de comunicació oral de Llengua castellana i literatura ofereix propostes per treballar l'expressió oral, informació sobre les llengües d'Espanya o consells pràctics. Per últim, per a les llengües estrangeres, també hi ha un conjunt de recursos classificats per llengües i centrats en la comunicació oral, com ara



pàgines web amb exercicis pràctics o recursos audiovisuals per practicar la comprensió mitjançant la gamificació o a partir de de temes d'interès per als alumnes.

Si bé aquest conjunt de recursos pot ser d'utilitat per als docents, el programa d'innovació *Tenim la paraula!* (Departament d'Educació, 2018b), impulsat amb l'objectiu de millorar la competència comunicativa dels alumnes, engloba un conjunt d'actuacions més àmplies. Per una banda, es presenta un marc conceptual amb bibliografia i també articles de referència sobre la comunicació oral. Per altra, també ofereix recursos variats per a un aprenentatge significatiu en comunicació oral, així com pràctiques de referència que relacionen la comunicació oral amb l'entorn i que ja duen a terme alguns centres, i algunes orientacions generals de pràctiques educatives i d'avaluació. Finalment, també presenta fins a 12 activitats de formació per al professorat en forma de taller, curs, seminari o jornada que s'han ofert aquest curs 2020-2021 i que giren al voltant de diverses línies d'actuació, com ara l'anàlisi d'activitats de llengua oral, la promoció de la reflexió i la conscienciació del professorat sobre l'ús professional de la llengua o l'aplicació d'estratègies d'interacció entre l'alumnat. Al seu torn, els alumnes han pogut participar al concurs *Jo tinc la paraula*, en què havien de penjar un document audiovisual explicant algun component de la comunicació oral.

### **2.3. La recerca sobre l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral**

Són nombroses les investigacions que apunten a la necessitat de dominar la comunicació oral en la vida quotidiana. A tall d'exemple, Arredondo (2017) sosté que la llengua oral és una eina bàsica i necessària, i que un dels objectius d'ESO i batxillerat és que els alumnes adquireixin “la habilidad fundamental, la de comunicarse e interrelacionarse con el resto de personas con el fin de negociar, llegar a acuerdos o, simplemente, de integrarse social y culturalmente” (p. 84). En la mateixa línia, Casas *et al.* (2011) defensen la utilitat de la comunicació oral a l'aula: a l'alumne li cal per aprendre i relacionar-se amb els companys i docents i, al professor, per construir coneixement i per gestionar les relacions dins l'aula.

Ara bé, confirmar aquesta necessitat de treballar la comunicació oral als centres educatius no significa que es plasmi a la realitat. Alguns autors (Castellà i Vilà, 2014; Gutiérrez, 2012) constaten que en la societat i, en concret, en l'educació, hi ha una tradició de llengua escrita. Sempre s'ha prioritzat l'ensenyament-aprenentatge de la lectura, l'escriptura, la gramàtica i l'ortografia, i s'ha deixat de banda la pràctica de l'oralitat, considerant que ja

es desenvolupa espontàniament fora de l'aula. Precisament, com apunten els experts, s'ha de superar la improvisació en aquest aspecte: cal crear un marc de referència per a una pedagogia de l'oralitat fonamentada i contextualitzada (Gutiérrez, 2012) i donar el lloc de pes que requereix la comunicació oral, també per a les primeres llengües (Vilà, 2011). Ja el 1994, Vilà i Vila parlaven de la llengua oral com a vehicle i alhora objecte del procés d'ensenyament-aprenentatge, i no només en usos informals, sinó també formals.

La pràctica de la comunicació oral, doncs, requereix un enfocament planificat a l'aula. De fet, ja s'ha de començar a treballar a primària i se n'ha d'anar augmentant el nivell de complexitat o formalitat segons les habilitats i els objectius que corresponen a cada edat (Casas *et al.*, 2011; Castellà i Vilà, 2014). Però, un cop a secundària, com s'ha d'enfocar? Per començar, cal definir bé la competència oral, per tenir-ne clars tots els aspectes. Gutiérrez (2012) defensa que cal tenir en compte la paralingüística (els elements que acompanyen la comunicació verbal), la cinèsica (el llenguatge corporal) i la proxèmia (l'ús de l'espai personal). Al seu torn, Vilà (2011) classifica i descriu els components específics de la competència oral, que actualitza més tard (Castellà i Vilà, 2014). Recentment, Casas *et al.* (2020) ofereixen estratègies i recursos d'oratoría que precisament cobreixen aquests components.

COMPONENT ESPECÍFICS DE LA COMPETÈNCIA ORAL	DESCRIPCIÓ
1. Component conceptual	Tema, nocions, contingut, saber de què es parla.
2. Component organitzatiu	Estructura global, inici i conclusió, guió de la intervenció, control del temps.
3. Component contextual	Adequació a l'audiència, registre, formes de cortesia.
4. Component psicològic	Personalitat, seguretat, nervis, emoció, carisma, autoestima, respecte pels altres.
5. Component no verbal	Mirada, gestualitat, posició en l'espai.
6. Component prosòdic	Veu, fluïdesa, ritme, velocitat, to, entonació.
7. Component estratègic	Relat, explicació, argumentació, descripció, improvisació.
8. Component lingüístic	Correcció fonètica, selecció lèxica, cohesió, frases inacabades, repeticions.

Taula 3: Components específics de la competència oral (Castellà i Vilà, 2014).

Com es constata, són molts factors que condicionen l'èxit de la comunicació oral. Seguint amb la publicació de Castellà i Vilà (2014), que inclou un bon nombre de recomanacions i d'exemples, no s'ha de centrar l'atenció en l'execució del discurs oral, sinó en els passos previs i posteriors: la planificació i l'avaluació. Per una banda, s'han de treballar tots els components de manera específica i sistemàtica, de la mateixa manera que ho fem amb qualsevol objecte d'ensenyament-aprenentatge; si bé la competència oral és útil i necessària en la societat, també ho és aprendre a fer-ne un ús adequat a la situació comunicativa. Per altra banda i, de fet, per aprendre a controlar aquests components de la comunicació oral es necessita una regulació del procés i, per tant, entren en joc l'avaluació

reguladora del procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, formativa i formadora, de què parla Sanmartí (2010), contraposades a l'avaluació qualificadora. D'aquesta manera, es fa èmfasi en les correccions i deteccions de dificultats per part dels professors (avaluació formativa), que han d'orientar l'alumne contínuament perquè vagi avançant, i en la presa de decisions de l'alumne sobre el propi procés d'aprenentatge, mitjançant l'autoavaluació o la coavaluació (avaluació formadora).

## **2.4. Preguntes de recerca**

Un cop identificades les prescripcions i orientacions del currículum en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral, així com els components específics d'aquesta competència i les perspectives dels experts en recerques anteriors, aquest estudi de cas, centrat en l'IE Salvador Vilarrasa de Besalú, té l'objectiu de respondre les preguntes següents, que segueixen la línia dels objectius descrits a la introducció:

- En les matèries de Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Anglès i Francès se segueixen les indicacions i orientacions metodològiques del currículum?
- Quins components específics de la comunicació oral es treballen en aquestes matèries?
- Hi ha variació de metodologia i continguts segons la matèria?
- Quines són les creences dels docents de llengua envers l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral?

Al llarg d'aquest document, es detalla la metodologia utilitzada per dur a terme la investigació de l'estudi de cas, així com l'anàlisi dels resultats i la posterior discussió, que permeten respondre a totes aquestes qüestions, així com assolir els objectius establerts.

## **3. METODOLOGIA**

### **3.1. Metodologia general**

En tractar-se d'un estudi de cas centrat en les pràctiques educatives orals dels docents de llengua de l'IE de Besalú, s'utilitza una metodologia qualitativa, que permet aprofundir en uns casos concrets. A més, és molt eficient per a estudis de processos o comportament i, en el cas d'aquesta investigació, es pretén contrastar la teoria amb les pràctiques docents

a l'aula, així és, analitzar el seu comportament i la seva organització. Arredondo (2017) sosté que la majoria d'investigacions qualitatives tenen un caràcter inductiu, perquè a partir de la generalització de les dades recollides es vol arribar a una conclusió. No obstant això, “las generalizaciones derivadas de los estudios de casos deben hacerse con precaución. [...] los estudios de caso deben relacionarse con un marco de trabajo teórico, que a su vez deben ajustarse a medida que los resultados del estudio de caso arrojan nuevos datos” (Mikkelsen, 2005, citat a Blaxter *et al.*, 2008, p. 85). Així, les tècniques qualitatives no interactives, que conformen el marc teòric amb què es relacionen les estratègies docents, són els documents oficials i les investigacions existents en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral, i les tècniques qualitatives interactives utilitzades són l'entrevista i l'observació a l'aula.

### 3.2. Participants

A l'IE Besalú hi ha actualment dues línies per al primer cicle de secundària, és a dir, 1r i 2n d'ESO, i una línia per al segon cicle, així és, 3r i 4t. Els docents que conformen la llista de participants en la investigació són: quatre professors de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (tots imparteixen totes dues matèries), una de Francès, dos d'Anglès i, finalment, la psicopedagoga i Cap d'Estudis d'ESO, que fa de suport a Llengua catalana i Llengua castellana. A més, també hi pren part l'assistent de conversa de què disposa el centre, amb motiu de la participació al programa d'innovació Generació Plurilingüe (GEP), tot i que les dades proporcionades per aquesta participant s'utilitzen com a complementació de les pràctiques docents dels professors, en tant que la seva funció és la d'assistir-los en tasques orals.

Les entrevistes individuals i les observacions a l'aula es van realitzar al centre educatiu durant les pràctiques del Màster que va completar la investigadora el març del 2021. A continuació es mostra la llista de participants, amb un pseudònim que els identifica.

PARTICIPANT	CURS I MATÈRIA
Marina	- Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (1r A i grup reduït de 3r).
Elsa	- Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (1r B i 3r).
Raquel	- Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (grup reduït de 1r A) i Ètica (4t).
Anna	- Anglès (1r A, 1r B i 3r).
Laura	- Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (2n B i 4t).
Dídac	- Anglès (2n A, 2n B i 4t).
Nàdia	- Francès (2n A, 2n B, 3r, 4t) i Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (2n A).
Diana	- Assistent de conversa en anglès (primària i secundària).

Taula 4: Participants en la investigació.

Per al propòsit d'aquesta recerca, la investigació se centra en les pràctiques educatives orals concretes que s'indiquen a continuació de cada participant:

- Marina: Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura a 1r A.
- Elsa: Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura a 1r B.
- Raquel: reforç de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura a 1r A; Ètica a 4t.
- Anna i Diana: Anglès a 1r.
- Dídac: Anglès a 2n.
- Nàdia: Francès a 2n, 3r i 4t.

### **3.3. Eines i procés de recollida de dades**

La docència ja no es vista com un art, sinó com una ciència, subjecta a principis i mètodes basats en la investigació, a relacions de causa-efecte i, per tant, a l'aplicació de tècniques i mètodes concrets com a garantia de l'èxit del procés (Cots, 2004). A continuació es presenten les eines de recollida de dades amb les quals es pretenen respondre les preguntes de recerca, així com assolir els objectius de la investigació sobre l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral.

#### **3.3.1. Entrevista semiestructurada**

L'entrevista semiestructurada parteix d'un guió, tot i que és flexible segons la dinàmica de l'entrevista. En aquesta investigació, es realitzen a l'inici del procés de recollida de dades, és a dir, abans de l'observació a l'aula, per tal de prendre contacte i detectar possibles aspectes que no s'havien contemplat i que serà interessant d'observar, així com per contextualitzar la pràctica docent.

Les preguntes de l'entrevista (Annex 1), estan estructurades per tipologia, tal com suggereix Hernández-Sampieri (2014): generals i fàcils, complexes, sensibles i delicades, i de tancament. Això permet aprofundir més segons el moment de l'entrevista. En concret, primer es plantegen les preguntes que tenen la intenció d'esbrinar quina importància té l'ensenyament de la comunicació oral i quina utilitat tenen els documents i indicacions oficials o, de fet, les creences que els docents en tenen. A més, s'incita a la reflexió de l'organització personal i l'adaptació d'aquestes indicacions als alumnes i al grup-classe en general.

En segon lloc, es plantegen un seguit de preguntes que tracten les pràctiques i les metodologies emprades a l'aula. D'aquesta manera, es contrasta la percepció que es té sobre l'ensenyament de la comunicació oral i l'aplicació real que es fa a les aules. Al mateix temps, s'intenta esbrinar quins continguts o components per a la comunicació oral es treballen i quines són les estratègies més emprades o més ben valorades a l'hora de fomentar la competència oral a l'aula. A continuació, s'intenta observar quin és el grau de coordinació entre els docents a l'hora de treballar la comunicació oral. Finalment, es planifica un espai de tancament de l'entrevista, en què l'entrevistat pot ampliar les seves creences i explicacions. Aquest apartat és clau en les entrevistes semiestructurades, ja que s'intenta aconseguir el major grau d'aprofundiment en les respostes i, per tant, també és una oportunitat per a l'entrevistadora per acabar de recollir aquelles dades que es considerin necessàries.

Arrendondo (2017) justifica que l'enregistrament i la transcripció de les entrevistes permeten ordenar les dades amb la finalitat de facilitar la determinació i l'anàlisi dels coneixements i concepcions principals dels docents entrevistats. Així, es duen a terme aquestes dues tècniques. Pel que fa a les transcripcions, a causa de la seva extensió, no es comparteixen en la seva totalitat, però estan disponibles si es requereix. Tanmateix, a l'Annex 2 s'hi presenten fragments de l'entrevista a la Raquel, la psicopedagoga i Cap d'Estudis d'ESO del centre i alhora professora d'Ètica a 4t i de Llengua Catalana i Llengua castellana al grup de reforç de 1r A.

Cal mencionar que a la Diana, l'assistent de conversa, no se li realitza la mateixa entrevista, sinó una de no estructurada, ja que les dades proporcionades serveixen com a complementació de les recollides amb els participants principals i, per tant, per a l'anàlisi, s'inclouen dins les dades de cada professor amb qui es coordina.

### **3.3.2. Observació a l'aula**

Un cop feta l'entrevista, es duu a terme una observació a l'aula per a cada docent. Segons les classificacions de Fuertes (2011), es realitza una observació a l'aula directa, no participativa, estructurada, de camp i individual. En tractar-se d'una tècnica que permet investigar amb profunditat, es realitzen un diari escrit i enregistraments d'àudio durant la sessió. A més, per ajudar la investigadora a dirigir la recerca cap a on més interressi, es recull informació classificada en els quatre tipus de notes de camp que descriu Bisquerra (2004): notes personals, teòriques, metodològiques i reflexives. Finalment, les dades

s'ordenen en una graella com la que es mostra a continuació, creada a partir dels exemples de pauta d'observació de Fuertes (2011).

<i>Data:</i> _____	<i>Pseudònim del docent:</i> _____	<i>Matèria i curs:</i> _____
<i>Objectiu de la sessió:</i> _____		<i>Continguts clau principals:</i> _____

Agent	Dinàmica de la sessió	Sí / No	Escala de Likert*	Observacions
Docent	Explicació de la sessió			
	Estratègies / activitats clares			
	Guiatge i seguiment			
	Atenció als dubtes			
	Avaluació			
Alumnes	Atenció			
	Motivació			
	Participació			

Taula 5: Graella d'observació a l'aula.

\*Escala d'apreciació que recull el comportament de persones o l'evolució d'activitats. El grau 1 representa un nivell negatiu, nul o molt baix i el grau 5 representa un nivell positiu, excel·lent o molt alt.

### 3.4. Anàlisi de dades

L'anàlisi de les dades i posterior interpretació permetran respondre les preguntes de recerca, així com assolir els objectius plantejats. Es fa principalment a partir d'una codificació axial, ja que es pretén contrastar les dades entre la teoria i la pràctica i també entre matèries. S'utilitzen doncs, etiquetes extretes de la fonamentació teòrica de la investigació per tal de determinar les categories tancades d'anàlisi de dades: els continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic de la dimensió comunicació oral (Departament d'Ensenyament, 2015b; Departament d'Ensenyament, 2015c) i els components específics de la comunicació oral (Castellà i Vilà, 2014). A més, també s'utilitza una codificació oberta, per a la qual es creen etiquetes segons les creences dels docents sobre l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral observades en la recollida de dades –principalment, de les entrevistes semiestructurades. Per tant, en aquest cas, es tracta de categories emergides durant el procés de recollida.

## 4. RESULTATS

Les dades recollides mitjançant les dues tècniques interactives, les entrevistes semiestructurades i les observacions a l'aula, es presenten en les cinc taules d'anàlisi següents a mode de resultats: una per als continguts clau de les competències bàsiques de la dimensió comunicació oral que treballen els docents de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura (Taula 6); una per als continguts clau de les competències bàsiques de la dimensió comunicació oral que treballen els docents de llengües

estrangeres, és a dir, Anglès i Francès (Taula 7); dues taules en què es recullen els components específics de la comunicació oral treballats a les aules de Llengua catalana i Llengua castellana (Taula 8) i d'Anglès i Francès (Taula 9), i una última taula amb la relació de les creences dels docents envers l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral (Taula 10), extretes principalment a partir de les entrevistes. A l'apartat següent s'expliquen les taules que es mostren a continuació i s'interpreten els resultats obtinguts.

CONTINGUTS CLAU DE LA DIMENSIÓ COMUNICACIÓ ORAL PER A LLENGUA CATALANA I LLENGUA CASTELLANA						
Competència	Contingut clau	Marina	Elsa	Raquel	Laura	Nàdia
C7, C8, C9	<b>CC6. Processos de comprensió oral</b>	Anècdotes i experiències dels companys, àudios i vídeos (millor amb suport visual).	Àudios i vídeos. Costa parar atenció i entendre el contingut.	Comprensió notícies i altres vídeos.	Vídeos ocasionalment. Escoltar els companys.	Vídeos i cançons, però de forma esporàdica.
	<b>CC7. Prosòdia i elements no verbals</b>	Per a les presentacions orals. Lectura en veu alta.	Èmfasi en la posició i els gestos.	Sistemàticament. Lectura en veu alta.	Explicacions i resums improvisats.	Lectura en veu alta: entonació, ritme.
	<b>CC8. Formalitat i planificació</b>	Preparació d'un guió a partir d'un exemple. Usos formals (exposicions) i informals (jocs).	Normalment s'utilitzen guions.	Preparació d'un guió si escau, o improvisació. Usos formals (sistemàticament) i informals (jocs).	Improvisació, principalment.	Improvisacions.
	<b>CC16. Cortesia i respecte</b>	Èmfasi en el respecte dels torns de paraula.	No es menciona.	Coordinació formal entre els presentadors.	Èmfasi en els torns de paraula.	No es menciona.
	<b>CC19. Pragmàtica</b>	Expressions adequades al context.	No es menciona.	Discurs entenedor i adequat, respecte per i de l'audiència.	Segons el context de l'activitat.	No es menciona.
	<b>CC20. Fonètica i fonologia</b>	Lectura en veu alta.	No es menciona.	Comunicació entenedora. Lectura en veu alta.	No es menciona.	En la lectura en veu alta.
	<b>CC21. Lèxic i semàntica</b>	Feedback i correccions immediates en intervencions improvisades. Significat del lèxic amb paraules pròpies.	No es menciona.	Coneixement del tema. Feedback i correccions immediates en intervencions improvisades.	Es treballa més al segon cycle d'ESO: més vocabulari i més raonament.	Vocabulari en les lectures en veu alta.
	<b>CC22. Morfosintaxi</b>	Feedback i correccions immediates en intervencions improvisades.	No es menciona.	No es menciona.	No es menciona.	No es menciona.



	<b>CC23. Lenguatge audiovisual</b>	Comprensió i utilització de suports digitals.	Comprensió i utilització de suports digitals.	Comprensió de notícies i altres vídeos.	Treball esporàdic.	Vídeos, però de forma esporàdica.
<b>Observacions</b>		Treball sistemàtic, però no complet. La rúbrica de pauta és útil per fer treball específic.	La motivació dels alumnes és important.	Grup de reforç	Importància de la llengua com a instrument de comunicació.	Èmfasi en les pràctiques educatives a Francès.

Taula 6: Continguts clau de la dimensió comunicació oral per a Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura.

CONTINGUTS CLAU DE LA DIMENSÍO COMUNICACIÓ ORAL PER A LLENGÜES ESTRANGERES: ANGLÈS I FRANCÈS					
Competència	Continguts clau	Anna i Diana	Dídac	Nàdia	
C1	<b>CC1. Comprensió oral</b>	Vídeos, <i>listenings</i> del llibre, Diana. Però de vegades cal repetir en català (segons nivell).	<i>Listenings</i> .	Cançons, àudios i vídeos.	
C1	<b>CC2. Estratègies comprensió oral</b>	Triar opcions, omplir buits, contestar preguntes per escrit o oralment. Els més grans miren sèries i tenen exposició a casa.	Respondre preguntes orals o escrites, resums i recapitulacions.	Omplir buits, respondre preguntes, fer resums.	
C1, C2, C3	<b>CC3. Estratègies producció oral</b>	Activitats orals amb la Diana. Exposicions i presentacions orals a l'aula.	Presentacions. Planificació. Explicacions clares (sense llegir). Fluïdesa.	Exposicions i presentacions orals segons les necessitats. Varietat per treure la por de parlar. Planificació i enregistrament.	
C1, C2, C3	<b>CC4. Estratègies d'interacció</b>	Conversa improvisada amb la Diana, resolució de tasques en equip.	Debats. Planificació d'un intercanvi escolar.	A segon cicle d'ESO, debats i jocs de rols.	
C2	<b>CC5. Lectura en veu alta</b>	No es menciona.	No es menciona.	Exercicis, lectures.	
C1	<b>CC6. Variants fonètiques i fonològiques</b>	Assistent de conversa d'Estats Units d'Amèrica.	Assistent de conversa d'Estats Units d'Amèrica (primer trimestre, no observat).	No es menciona.	
C1, C2, C3	<b>CC20. Pragmàtica</b>	Segons la situació comunicativa que es planteja.	No es menciona.	Adequació a la situació comunicativa.	
C1, C2, C3	<b>CC21. Fonètica i fonologia</b>	Preguntes a la Diana mentre conversen. Repetició amb models.	Pronunciació, pregunten dubtes.	Treball específic i sistemàtic.	
C1, C2, C3	<b>CC22. Lèxic i semàntica</b>	Preguntes a la Diana mentre conversen. Repetició amb models.	Vocabulari correcte en les presentacions orals.	Treball específic i sistemàtic. Camps semàntics. Repeticions.	
C1, C2, C3	<b>CC23. Morfosintaxi</b>	Preguntes a la Diana mentre conversen. Repetició amb models.	Gramàtica correcta en les presentacions orals.	Treball específic i sistemàtic. Preguntes, repeticions.	
C1, C2, C3	<b>CC24. Lenguatge audiovisual</b>	Vídeos per comprensió oral o presentacions per producció oral.	No es menciona.	Vídeos i ús de suports digitals en presentacions.	
<b>Observacions</b>		Depèn molt del nivell, també dins un mateix curs. És difícil	Segons la rúbrica.	Enregistraments per ser conscients dels errors. Nivell	

	parlar anglès sempre (és tutora). Segons la rúbrica.		d'exigència adequat al curs, complexitat augmenta gradualment.
--	--	--	--

Taula 7: Continguts clau de la dimensió comunicació oral per a Llengües estrangeres: Anglès i Francès.

COMPONENTS ESPECÍFICS DE LA COMUNICACIÓ ORAL A LLENGUA CATALANA I LLENGUA CASTELLANA						
Component	Descripció	Marina	Elsa	Raquel	Laura	Nàdia
Conceptual	Contingut	Informació clara i precisa. Poden tenir el guió.		Contingut de qualitat (avaluat anteriorment).	El més important: llengua com a instrument.	No es menciona.
Organitzatiu	Estructura	Discurs ordenat i coherent.		Importància de l'ordre dels continguts.	Normalment improvisat.	No es menciona.
Contextual	Audiència	Mirar el públic.		Mirar el públic.	No es menciona.	No es menciona.
Psicològic	Personalitat	Posició relaxada.		Actitud activa, comunicació desimbolta, no llegir (control del contingut).	No es menciona.	No es menciona.
No verbal	Gest	Bona postura, ús correcte del suport digital.		Posició activa (no recolzar-se), no llegir.	No es menciona.	No es menciona.
Prosòdic	Veu	Bon ritme i entonació adequada per a cada expressió.		Lectura en veu alta, presentacions. Ritme fluït i entenedor, to i pronunciació.	Lectura en veu alta als qui ho necessiten per a una millor comprensió.	Lectura en veu alta. Corregir entonació, to de veu, ritme.
Estratègic	Explicació	Seguir la tipologia textual demanada.		Resums, explicacions.	Raonament i idees clares.	Resums, presentacions i lectura en veu alta.
Lingüístic	Paraula	Cohesió de les idees; lèxic ric, precís i adequat, sense errades ortogràfiques o morfosintàctiques.		Contingut de qualitat i ben explicat (coneixement).	No es menciona.	No es menciona.
Observacions		Components inclosos a la rúbrica, però sense treball específic. A 1r cicle es prioritza la comprensió i l'expressió escrites.		Grup de reforç. Ús de la coavaluació sistemàtica i també feedback constant.	Treball poc sistemàtic, segons necessitats.	Treball poc sistemàtic i regular. Fa èmfasi en la matèria de Francès que també imparteix.

Taula 8: Components específics de la comunicació oral a Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura.

COMPONENTS ESPECÍFICS DE LA COMUNICACIÓ ORAL A LLENGÜES ESTRANGERES: ANGLÈS I FRANCÈS				
Component	Descripció	Anna i Diana	Dídac	Nàdia
Conceptual	Contingut	Temes variats.		Varietat. Adequació.
Organitzatiu	Estructura	Presentació digital.		Organització, bona presentació. Activitats de planificació i activitats d'improvisació.

<b>Contextual</b>	<b>Audiència</b>	Preguntes després d'exposicions.	Contacte visual, moviment per la sala.	No es menciona.
<b>Psicològic</b>	<b>Personalitat</b>	Amb la Diana els alumnes treballen més relaxadament i més confiats. Fluïdesa (sense llegir ni dubtar). Preguntes i feedback sobre sensacions.	Tranquil·litat i fluïdesa, control del contingut i de la forma. El moviment per l'aula ajuda. Comentaris positius del docent.	Superació de la por de parlar. Estratègies variades, sobretot enregistrament i feedback.
<b>No verbal</b>	<b>Gest</b>	Llenguatge corporal.	Porten un pòster a les mans, ajuda a no fer moviments innecessaris.	En jocs de rols variats.
<b>Prosòdic</b>	<b>Veü</b>	Bona pronunciació (coavaluen).	Entonació, discurs clar.	Èmfasi en l'entonació i la pronunciació.
<b>Estratègic</b>	<b>Explicació</b>	Segons situació comunicativa.	Segons situació comunicativa.	Segons la situació comunicativa.
<b>Lingüístic</b>	<b>Paraula</b>	Molta repetició d'estructures i de vocabulari. Feedback immediat sobre lèxic o gramàtica.	Correccions immediates després de la intervenció.	Feedback constant i immediat o a partir d'enregistraments.
<b>Observacions</b>		Es prioritza ser capaç d'entendre i d'expressar-se, no es busca treball específic, però s'inclouen dins la rúbrica d'avaluació.		

Taula 9: Components específics de la comunicació oral a Llengües estrangeres: Anglès i Francès.

CREENCES DELS DOCENTS ENVERS L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA COMUNICACIÓ ORAL A SECUNDÀRIA							
Creença	Marina	Elsa	Raquel	Laura	Nàdia	Anna	Dídac
<b>Importància de l'ensenyament de la comunicació oral a secundària</b>	De les més importants: cada dia ens comuniquem oralment, però està oblidada a l'aula i es generen malentesos. S'hauria de treballar gradualment.	Important perquè entenguin el que han de fer i puguin seguir explicacions. Se n'ha anat veient la necessitat.	Imprescindible, però no prioritària. Es dona per suposada. Important en totes les matèries: competència lingüística.	És important, perquè ens acompanya contínuament, però a la pràctica, no tant. es prioritza la comprensió i l'expressió escrites.	La comunicació oral és bàsica, és com funcionen les coses.	És molt important i necessari, però costa dur-ho a terme (ràtios, nivells, recursos...).	Més que no pas del saber i conèixer, importància de saber transmetre coneixement i d'expressar-se i comunicar-se. Amb el temps, se n'ha anat veient la importància.
<b>Utilitat de les indicacions i orientacions institucionals</b>	Ho registra i permet tenir-ho més clar, però costa trobar recursos i estratègies.	Gràcies al treball per competències es treballa i s'avalua més específicament.	No reflecteixen aquesta necessitat: sí és positiva l'avaluació de la competència oral (principalment presentacions orals), però falten activitats d'aula, com passa a	Tot i que no els consulto, sí que contempen la comunicació oral, però no li donem tanta importància.	Sí, sobretot per a llengües estrangeres. El català ja el porten incorporat a casa.	Per a anglès es reflecteix aquesta importància, té el mateix pes al currículum que les altres competències i jo també ho faig així.	Transmet la idea de la importància, posa èmfasi en la dimensió comunicació oral, però no dona recomanacions.

			primària que hi ha intenció clara.				
<b>Importància de la planificació</b>	Una hora setmanal de comprensió o expressió oral. Cada vegada es planifica més el treball de comunicació oral. Seqüenciar i dedicar hores específiques per treballar-ho millor. Sobretot la comprensió oral, però adaptant-ho contínuament a les necessitats.	Una hora setmanal de comprensió o expressió oral.  Es va treballant sistemàticament.	Per al grup de reforç és absolutament necessari anar coordinat amb el professor d'aula, però amb treball adaptat. I s'incorpora la competència oral en gairebé totes les activitats, no específicament.	Segons les oportunitats o necessitats que sorgeixen i segons el llibre de text (fil conductor). Més èmfasi en castellà que en català, per ser zona catalano-parlant principalment.	És útil i necessària, tot i que sempre t'has d'adaptar a les necessitats o als ritmes dels alumnes.  Treball constant de comunicació oral (a francès).	És útil programar, per tenir una pauta (consensuada amb en Dídac de 2n i 4t), però és necessari adaptar cada sessió segons les necessitats.  Quinze minuts a la setmana amb la Diana (durant un semestre).	Quinze minuts a la setmana amb la Diana (durant un semestre).  És útil tenir una guia, però cal saber quin camí traces. Cal adaptar-se constantment segons el ritme i el nivell.  Comunicació oral cada una o dues setmanes específicament, i llavors ja hi és present contínuament amb les activitats.
<b>Importància de l'avaluació</b>	S'avaluen les exposicions orals amb una rúbrica pautada amb el Departament i adaptada.	A primària ara ja s'avalua la comprensió oral en les proves de competències bàsiques, i a secundària s'avalua per competències.	Com que es fa treball sistemàtic, no tot s'avalua, però si que hi ha feedback (avaluació reguladora).	No s'especifica.	Seguir el currículum, però adaptant-lo sempre als alumnes. Es proposa presentar-se al DELF (francès), la qual cosa motiva i guia les sessions.	Normalment es fan dues o tres activitats puntuables per a cada competència. Normalment, per a la competència oral: dues activitats i un <i>speaking</i> .  La Diana avalua cada sessió amb rúbrica. Al final, avaluació personalitzada.	S'avaluen les activitats programades (exposició i debat), tant de producció, de comprensió com d'interacció.
<b>Importància de l'ensenyament de la comunicació oral: contrast entre llengües pròpies i estrangeres</b>	S'ha millorat en llengües estrangeres, però no se li dona importància a català, castellà i la resta de matèries.	Ja es va treballant tal com es necessita en totes les llengües.	En llengües estrangeres, es treballa més específicament. En català i castellà pensem que ja saben entendre i parlar, i no hi	A català i castellà, la comprensió i l'expressió orals estan més arraonades, no és tan prioritari, tot i que	És important en totes les llengües, però en les estrangeres han d'aprendre a llançar-se a parlar. Per al català, ja tenen més exposició i es	Potser és més útil en llengües estrangeres, potser ha de tenir un enfocament diferent per a català i castellà, ja també dins d'altres	En català i castellà cal ser precis en el llenguatge, en la forma d'utilització i en assolir l'objectiu de la comunicació. En

			ha comprensió ni expressió correctes.	s'hauria de poder treballar tot.	necessita més comprensió escrita.	matèries. Tot i que l'anglès també es treballa en altres matèries.	llengua estrangera, cal, sobretot, que la comunicació sigui efectiva.
<b>Observacions</b>						El centre participa al programa GEP i es fan activitats diverses en anglès que impliquen tota la comunitat educativa.	

Taula 10: Creences dels docents envers l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral a secundària.

## 5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

La Taula 6, que presenta els continguts clau de les competències bàsiques que es treballen a les matèries de llengua pròpia (Departament d'Ensenyament, 2015b), constata que tres dels cinc participants parlen d'un treball específic dels processos de comprensió oral (CC6), lligats amb l'ús del llenguatge audiovisual (CC23). Tot i així, si bé alguns especifiquen que als alumnes els costa parar atenció, tampoc no es treballa sistemàticament, i tampoc es fa gaire ús de les TIC –principalment s'utilitza com a suport en les presentacions orals. En la prosòdia i els elements no verbals (CC7), en canvi, sí que hi fan més èmfasi, ja no només en les exposicions orals, normalment planificades i amb guió, sinó sobretot amb la lectura en veu alta. Però a banda d'aquestes activitats més planificades (CC8), dos dels cinc participants també mencionen la improvisació per a la pràctica de la comunicació oral. I pel que fa a la formalitat i a la cortesia (CC8, CC16), gairebé tots destaquen la dificultat dels alumnes a l'hora de respectar el torn de paraula en les interaccions i, per tant, el treball regular que es fa en aquest sentit.

La pragmàtica (CC19) no pren gaire rellevància, si bé tres dels cinc participants parlen de l'adequació del discurs al context (però no expliciten cap pràctica focalitzada). En canvi, mitjançant la lectura en veu alta, es treballa la fonètica i la fonologia (CC20). Alguns professors també expliquen que aprofiten per treballar el lèxic i la semàntica (CC21) mitjançant aquest tipus d'activitat, donant feedback constantment i resolent dubtes. Pel que fa a la morfologia i la sintaxi (CC22), tot i que només hi ha un docent que menciona les correccions i revisions constants en relació amb aquest contingut, es podria considerar que, si corregeixen el vocabulari en les interaccions espontànies, també ho puguin fer amb aquest tipus d'errors.

La Taula 7 ens mostra els continguts clau de les competències bàsiques per a les matèries d'Anglès i Francès (Departament d'Ensenyament, 2015c). Tots tres professors utilitzen els *listenings* de forma sistemàtica (CC1), i dos també mencionen l'ús dels vídeos (CC24). Respecte a les estratègies de comprensió oral (CC2), se n'utilitzen diverses: respondre preguntes sobre un àudio o vídeo, tant de forma oral com escrita, activitats d'omplir buits i triar opcions i fer resums o recapitulacions del que han entès. Per a la producció (CC3), en canvi, principalment s'utilitzen exposicions orals, tot i que la docent de Francès dona molta importància a l'enregistrament com a pràctica i anàlisi de la producció oral. En canvi, per a Anglès, els docents disposen de l'assistent de conversa, la qual cosa facilita aquest treball –la docent de Francès ho valora molt positivament i reconeix que li agradaria disposar d'una figura com aquesta per a la seva matèria.

Per a les interaccions orals (CC4) també s'aprofita molt el paper de la Diana, tot i que, a més, es duen a terme debats a l'aula ordinària; tot i així, els docents mencionen que és molt més fàcil dur-los a la pràctica en el segon cicle d'ESO, quan els alumnes tenen més nivell i més capacitat de raonament. Tot i així, els professors també utilitzen els jocs de rol –dins la classe o amb l'assistent de conversa, en grups reduïts–, per treballar situacions diverses (CC20) en què els alumnes han de conversar improvisadament.

Pel que fa a la lectura en veu alta (CC5), el fet que per a les llengües estrangeres existeixi un contingut clau específic d'aquesta estratègia no representa que se'n faci un ús major. De fet, passa al contrari, perquè ni els dos docents d'Anglès ni la docent de Francès no mencionen explícitament aquesta pràctica.

Mitjançant la figura de l'assistent de conversa, es poden treballar les variants fonètiques o fonològiques de la llengua estrangera (CC6). Per últim, dos professors parlen del treball sistemàtic i l'ús de models i repeticions per a la millora de la pronunciació (CC21), el lèxic (CC22) i la morfosintaxi (CC23), i el darrer no ho menciona, però s'observa que resol dubtes abans, durant i després de les exposicions orals referents a aquests aspectes de la llengua.

En comparació, es constata que progressivament es va introduint mica en mica el treball específic de la comprensió oral en totes les matèries de llengua, ja que en Llengua catalana i Llengua castellana alguns professors afirmen que ho treballen sistemàticament cada quinze dies, aproximadament. Així, en relació amb el que descriuen alguns autors (Arredondo, 2017; Casas *et al.*, 2011; Vilà, 2011; Gutiérrez, 2012), es va abandonant la

idea que l'oralitat es desenvolupa espontàniament i, per tant, se li va donant més pes a l'aula, per tal que l'alumne aprengui a relacionar-se amb els companys i docents i es pugui construir coneixement i, a partir d'aquí, es pugui integrar socialment i culturalment.

Pel que fa la planificació, en canvi, en aquestes matèries hi ha més tendència a la improvisació i a la lectura en veu alta. Per altra banda, tots els professors mencionen el focus en l'adequació del discurs a la situació comunicativa, tot i que en Anglès i Francès es treballa més específicament mitjançant jocs de rols. Per últim, és rellevant la figura de l'assistent de llengua en la matèria d'Anglès, perquè permet fer un treball més específic de la llengua verbal, en poder fer més producció, perquè es treballa en parelles i no en tot un grup-classe a la vegada. A més, molts professors de Llengua catalana i Llengua castellana reconeixen que és mitjançant l'ús de l'avaluació (normalment amb una rúbrica) que es para atenció a aquests continguts clau més lingüístics.

Passant als resultats de la Taula 8, que recull els components específics de la comunicació oral (Castellà i Vilà, 2014) a les aules de Llengua catalana i Llengua castellana, els docents, en general, consideren que el contingut és important, però ja s'avalua i es té en compte anteriorment, i no durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral. Tot i així, la Laura li dona molta més importància, ja que preval la percepció de la llengua oral com a instrument per raonar i no com a objecte d'estudi específic, si bé s'haurien de treballar les dues perspectives, tal com apunten Vilà i Vila (1994). No obstant això, en la majoria dels casos és rellevant l'organització i l'estructura del discurs, a través de les exposicions orals, tot i que també hi ha una tendència a la pràctica improvisada de la comunicació oral, a la qual es fan comentaris d'aspectes lingüístics constantment, per tal que els alumnes regulin la seva producció.

Els components contextual, psicològic i no verbal es treballen de manera similar: la majoria de docents parlen de la importància de mirar el públic, de mantenir una posició relaxada i a la vegada activa i de no llegir el guió mentre es fa el discurs. De fet, com s'ha comentat anteriorment, ja es treballa específicament la lectura en veu alta, amb la qual es revisa l'entonació, el ritme i la pronunciació, cosa que demostra que el component prosòdic és important.

Per a les llengües estrangeres (Taula 9), l'anàlisi dels resultats en relació amb els components específics de la comunicació oral varia. Es fa molt més èmfasi en el treball de continguts variats i, per tant, d'adequació al context i del contacte amb l'audiència,

tant durant el discurs com després, a mode de resolució de dubtes o de consulta de comentaris. Això també significa que es treballen diferents tipus d'estratègies. També es duen a terme més presentacions, que requereixen més organització i planificació.

El component psicològic gaudeix d'una bona atenció en les matèries que disposen de l'assistent de conversa, perquè, com s'ha dit, permet fer un treball més focalitzat, en un ambient de més confiança. Pel que fa al llenguatge no verbal, tan sols un docent li dona importància. En canvi, el component lingüístic pren molta més rellevància: tots tres mencionen un feedback constant sobre el lèxic i la gramàtica, i a Francès s'utilitza molt l'enregistrament de les produccions orals, que permet fer una autoavaluació i una coavaluació del procés.

La darrera taula (Taula 10), que recull les creences del professorat, indica que els participants consideren la competència oral una de les més importants i necessàries de treballar a l'aula, ja que permet comprendre les explicacions sense que hi hagi malentesos i també transmetre coneixement i expressar-se correctament; alhora, és de les més oblidades. Dit d'una altra manera: és imprescindible, però no prioritària. En paraules de la Raquel:

*Passa una cosa curiosa, eh, que és un tipus de comunicació molt present a la vida quotidiana, molt present a la societat, imprescindible de dominar tant el que és l'expressió com la comprensió i, en canvi, no és la prioritària a l'hora de treballar en els centres educatius, sinó que prioritzem l'escrita abans de l'oral. (Annex 2)*

També expressa que s'hauria d'incloure la competència lingüística avaluable a totes les àrees del currículum, en línia amb el que indica el Departament d'Ensenyament (2018a). Altres participants consideren que costa dur a terme aquesta pràctica de la comunicació a l'aula, per les ràtios elevades, els nivells diversos dins un mateix grup o la manca de recursos.

Pel que fa a la utilitat de les indicacions i orientacions institucionals –bàsicament, les dels documents de les competències bàsiques corresponents de cada matèria (Departament d'Ensenyament, 2015b; Departament d'Ensenyament, 2015c)–, en general consideren que el treball per competències ajuda a dur a terme pràctiques educatives orals i, sobretot en llengües estrangeres, el currículum dona el mateix pes a aquesta competència i a la resta. No obstant això, manifesten una dificultat a l'hora de disposar de recursos i estratègies per dur a terme l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral.



Respecte a la planificació, en les matèries de Llengua catalana i Llengua castellana, creuen que cada vegada es planifica més el treball de comunicació oral. Molts opten per dedicar-hi una hora setmanal. De fet, alguns participants expliquen que el llibre serveix de fil conductor i que, a partir d'aquí, van planificant les sessions segons les necessitats i les competències avaluables. A tall d'exemple, com que el centre es troba en una zona principalment catalanoparlant, fan més èmfasi en l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral en castellà. Als grups de reforç, així com en les matèries de llengua estrangera, destaquen que aquesta pràctica és molt més constant, no només per l'ús de la llengua com a instrument sinó també com a objecte d'estudi, és a dir, com a treball específic. A més, en anglès compten amb la Diana, l'assistent de conversa, la qual fa un treball setmanal d'uns quinze minuts amb els alumnes (durant els mesos de setembre a gener va estar amb uns grups i de febrer a juny treballa amb l'altra meitat de cursos).

Els participants valoren molt el fet que la competència oral sigui avaluable. En concret, afirmen que cada trimestre hi ha unes quantes activitats avaluables –majoritàriament són exposicions orals. S'utilitza una rúbrica dissenyada pel conjunt del Departament de llengües del centre, que cada professor adapta a la seva matèria. Per altra banda, com s'ha indicat anteriorment, l'avaluació reguladora (Sanmartí, 2010), encara que cap professor empli aquest concepte, també hi és present: en el grup de reforç i en les matèries d'Anglès i Francès, els docents proporcionen feedback constant (avaluació formativa) i utilitzen, en major o menor mesura, el sistema de coavaluació i d'autoavaluació (avaluació formadora). Com a curiositat, l'Elsa comenta que a les proves de competències bàsiques de primària es va canviar l'avaluació d'un dictat per una comprensió oral.

Finalment, contrastant les pràctiques educatives orals en les matèries de llengües pròpies amb les de llengües estrangeres, es constata que no es dona tanta importància a la competència oral en català i en castellà. Si bé la majoria de docents consideren que és igualment necessària en totes les matèries, i malgrat que encara hi ha la concepció que en català i en castellà ja se sap parlar i escriure, afirmen que no hi ha comprensió i expressió orals correctes. En relació amb aquesta idea, en Dídac fa referència a l'enfocament: en català i castellà, l'objectiu és ser precís en la llengua i la forma d'utilitzar-la i, en llengües estrangeres, que la comunicació sigui efectiva. Per altra banda, també justifiquen que es necessita molta més exposició en Anglès i Francès, perquè els alumnes no hi tenen tant de contacte –de fet, això es percep en el fet que a segon cycle d'ESO els participants noten una millora en la comunicació oral en llengua estrangera dels alumnes, perquè porten més

temps treballant-la. A més, també mencionen que l'anglès, gràcies al programa GEP, s'introdueix en altres àmbits, com en les matèries no lingüístiques, mitjançant l'AICLE, o en activitats per al conjunt del centre que s'organitzen regularment.

En definitiva, els resultats que aporten les dades recollides mitjançant les entrevistes i les observacions a l'aula permeten assolir els objectius de la investigació –el primer, de fet, ja es desplega dins el marc teòric, ja que fa referència a les indicacions de les indicacions del currículum en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de la competència oral a les aules de llengua d'ESO. A més, l'anàlisi de les dades permet respondre les preguntes de recerca plantejades.

Pel que fa al segon objectiu, referent a l'observació de la metodologia que es porta a terme a les aules de Llengua catalana, Llengua castellana, Anglès i Francès del centre a l'hora de treballar la competència oral, i en relació amb la pregunta de recerca que fa referència al seguiment de les indicacions dels documents institucionals per part dels docents, es pot afirmar que la metodologia va bastant en la línia de les indicacions i orientacions. Tot i així, encara fa falta que aquestes siguin més clares. A més, es constata una manca de recursos per als docents. També critiquen les ràtios elevades i la diversitat de ritmes i nivells d'aprenentatge a l'aula, que dificulten la posada en pràctica de les orientacions indicades; si hi haguessin, doncs, condicions més favorables a l'aula, es podria fer un treball més adequat, específic i sistemàtic.

El darrer objectiu pretén investigar si les estratègies per fomentar la competència oral difereixen entre matèries, principalment entre les llengües primeres i les llengües estrangeres. Alhora, es lliga amb les preguntes de recerca que fan referència als components específics de la comunicació oral (Castellà i Vilà, 2014) que es treballen a l'aula, per una banda, i a la variació de metodologia i continguts segons la matèria, per l'altra. A partir dels resultats, s'observa que el component conceptual és més rellevant en les llengües estrangeres, indicant una prevalença de la concepció de la llengua oral com a vehicle de comunicació, més que no pas com a objecte específic d'estudi. En canvi, en les matèries de Llengua catalana i Llengua castellana generalment es fa més èmfasi als components organitzatiu, contextual, psicològic i no verbal. De la mateixa manera, el component prosòdic té més pes en les llengües primeres, si bé el component lingüístic es treballa específicament en totes les matèries lingüístiques, sobretot mitjançant l'avaluació reguladora. Finalment, el component estratègic es treballa més desenvolupadament en les

matèries de llengua estrangera, en què es duen a terme moltes pràctiques de jocs de rol i de temes diversos, en general; en canvi, en les matèries de llengües primeres encara hi ha molta improvisació pel que fa a les estratègies.

És important mencionar que, en tractar-se d'un estudi de cas, els resultats obtinguts amb la investigació no es poden generalitzar, si bé indiquen unes clares tendències que van en línia amb les investigacions existents. A més, el fet d'haver realitzat una única observació a l'aula també limita les dades recollides, perquè cada sessió es desenvolupa de diferent manera i, per tant, potser hi ha algun aspecte que no s'ha pogut contemplar suficientment. Per últim, hauria estat interessant d'observar les opinions dels propis alumnes en relació amb el seu procés d'aprenentatge: per a futures investigacions, es podrien tenir en compte les seves creences, pors o interessos a l'entorn de les diverses pràctiques educatives orals que es duen a terme a l'aula.

## **6. CONCLUSIONS**

A mode de conclusió, la investigació ha satisfet les inquietuds de l'autora del treball, en tant que s'han assolit els objectius i s'han respost les preguntes de recerca plantejades. Tanmateix, es considera que l'enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral pot variar considerablement segons el centre educatiu observat: el context pot determinar quines són les necessitats dels alumnes a les quals s'ha d'adaptar la metodologia i, sobretot, l'equip directiu de cada centre, mitjançant el Projecte Educatiu de Centre (PEC), és qui determina com s'aplica el currículum a les aules.

Tot i així, al que s'ha de fer més èmfasi és a les dificultats amb què es troben els docents per aplicar les indicacions i orientacions del currículum. Per una banda, la ràtio elevada a les aules, que comporta, alhora, molta diversitat de necessitats, obstaculitza la posada en pràctica d'una metodologia adequada per a l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació oral. Això s'observa amb el fet que, quan es disposa d'una assistent de conversa o, simplement, hi ha la possibilitat de desdoblar un grup-classe, es pot fer un treball més específic, planificat i sistemàtic de la competència oral a l'aula.

En relació amb aquesta idea, es constata la importància de treballar adequadament l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral en l'educació primària, per tal d'establir unes bases i, a partir d'aquí, augmentar-ne la complexitat i la formalitat gradualment,

segons les capacitats i necessitats dels alumnes. En aquesta línia, també és important dotar els docents d'eines i recursos adequats, així com oferir-los una formació específica a partir de la qual puguin aplicar la teoria. Com apunta Arredondo (2017), “es necesario modificar la práctica docente de hoy en día, lo que supone cambiar primero las concepciones del profesorado y, por tanto, su actuación docente” (p. 90).

En aquest sentit, cal apropar la recerca universitària als centres de secundària, ja que, com indica Comajoan (2019), hi haurà més probabilitat d'èxit en l'adquisició de la competència oral dels alumnes si s'acosta la teoria a la pràctica. Per altra banda, és igualment necessari conèixer la realitat dels centres de secundària, és a dir, les pràctiques educatives i les creences dels docents, per poder enfocar la recerca educativa més adequadament. Precisament, aquesta també és una de les finalitats d'aquest Treball de Fi de Màster, ja que a la investigadora, en tant que futura professora de secundària, els resultats obtinguts li permetran encarar la pràctica docent amb més coneixement.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- Arredondo, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre la Didáctica de la Lengua oral: estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 81-97.
- Bach, C., Costa, J. (2020). Las conversaciones de wasap: ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(569-591). Repositori UPF.
- Bisquerra R. (2004). *Estrategias de recogida y análisis de la información. Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., i Tight, M. (2008). Consideraciones sobre los métodos. *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó
- Casas, M., Castellà, J. M. i Vilà, M. (2020). *L'oratoría a l'abast de tothom*. Eumo Editorial.
- Casas, M., Comajoan, L., i Puntí, M. T. (2011). La interacció oral entre mestre i alumnes. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 55, 101-114.
- Castellà, J.M. i Vilà, M. (2014): *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Graó.
- Comajoan, Ll. (2019). *Què és la recerca en DLL: tria del tema* [Apunts acadèmics]. Uvic-UCCMoodle.
- Cots, J. M. (2004). ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado. Dins *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lengua*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Departament d'Educació. (2018b). *Tenim la paraula!*. Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació. (2021). *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2015a). *DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana). Identificació i desplegament a l'educació*

*secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2015c). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2015d). *Competències bàsiques de l'àmbit de cultura i valors. Cultura i valors ètics. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2015e). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2018a). *El model educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docència universitària*, 9 (3), 237-258. Universitat Internacional de Catalunya.

Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. Monográfico. *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 59, p. 223-239.

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

Vilà, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *leer.es: Materiales didácticos para todos*, p. 2-7.

Vilà, M i Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, 45-54.

## 9. ANNEXOS

### 9.1. Annex 1: Model d'entrevista semiestructurada als participants de la recerca

<b>Data:</b> _____	<b>Pseudònim del docent:</b> _____
--------------------	------------------------------------

**PRESENTACIÓ**

L'entrevistadora es presenta, introdueix el motiu de l'entrevista i n'explica breument el procediment. També es demana si es pot enregistrar l'entrevista i s'informa que es tractaran totes les dades confidencialment.

**PREGUNTES**

**Preguntes introductòries**

- Quina matèria o matèries imparteixes?
- Quan fa que imparteixes cadascuna de les matèries?
- Quan fa que et dediques a la docència?
- Quina és la teva formació?

**Contextualització teòrica**

- Quina creus que és la importància de la comunicació oral?
- Creus que és necessari l'ensenyament de la comunicació oral a la secundària?
  - Per què?
- Quines creences creus que predominen entre el professoral respecte l'ensenyament de la comunicació oral a l'aula?
- Creus que és útil consultar les indicacions dels documents oficials, com el currículum o Model educatiu de Catalunya per a la pràctica a les aules?

**Organització del docent**

- Creus que la programació didàctica i les seqüenciació didàctica et són útils?
- Tens en compte l'ensenyament de la comunicació oral en la teva organització?
- Quin nivell de planificació o improvisació creus que apliques a les teves sessions?
- Creus que és important adaptar els continguts a les necessitats dels alumnes?
  - Això pot implicar donar més importància a una competència o altra?

**Estratègies per treballar la comunicació oral a l'aula**

- Quin tipus d'activitats relacionades amb la comunicació oral plantejges a l'aula?
- Per què fas aquesta tria?
- En quina periodicitat treballes l'ensenyament de la comunicació oral a l'aula?
- Creus que és important treballar la comunicació a l'aula de forma sistemàtica i metòdica?
- Quines creus que són les dificultats que es plantegen a l'aula a l'hora de treballar la comunicació oral?

**Contrast entre docents i matèries**

- Creus que és igual d'important l'ensenyament de la comunicació oral en totes les llengües?
  - Per què ho creus?
- Hi ha algun tipus de coordinació o suport entre els docents de la mateixa matèria en relació amb la comunicació oral?
  - Entre el mateix curs o entre els diferents nivells?
- Hi ha algun tipus de coordinació o suport entre els docents d'altres matèries lingüístiques en relació amb la comunicació oral?
  - Entre el mateix curs o entre els diferents nivells?
- Creus que és més idoni treballar la competència oral en algun moment en concret de l'educació secundària?
  - Per què?
  - En quina mesura haurien de canviar les estratègies segons el moment de l'etapa?

- Les proves de competències bàsiques creus que serveixen per veure com treballar?

**Programes d'innovació**

- El centre participa al programa GEP. Com funciona?
  - Les matèries que imparteixes inclouen alguna estratègia per dur a terme aquest programa?
  - Rebeu algun tipus de formació?
  - Què en penses?
- Aquí al centre disposeu d'una assistent de conversa. Em podries explicar quin és el seu rol?
  - Què en penses?
  - És més útil en alguna situació que en una altra?
    - Segons el nivell?
    - Segons les necessitats dels alumnes?
    - Segons la matèria?

**Tancament**

- Quines són les teves percepcions generals sobre l'ensenyament de la comunicació oral a les aules de secundària?
- Vols ampliar alguna resposta a les preguntes plantejades?
- Vols afegir algun comentari?

Annex 1: Preguntes per a l'entrevista semiestructurada adreçada als participants.



## 9.2. Annex 2: Fragments de l'entrevista a la Raquel

[...]

Entrevistadora: En general, a la societat, a la vida, quina creus que és la importància de la comunicació oral?

Raquel: És bàsica i essencial. De fet, l'oralitat, jo diria que és la primera forma de comunicació que tenim. Fins i tot abans que l'escripta i la visual. És la més directa, és la més present, és la més fàcil, també, que es doni entre persones. Per tant, és bàsica i essencial.

E: I llavors, per tant, l'ensenyament de la comunicació oral a secundària, també?

R: Passa una cosa curiosa, eh, que és un tipus de comunicació molt present a la vida quotidiana, molt present a la societat, imprescindible de dominar tant el que és l'expressió com la comprensió i, en canvi, no és la prioritària a l'hora de treballar en els centres educatius, sinó que prioritzem l'escripta abans de l'oral.

E: D'útil i necessari ho és, d'ensenyar-se, passa que...

R: Oi tant! de fet, la majoria de mètodes instructius passen per la comunicació oral. Passen com a mitjà de transmissió, però no tant com a mitjà de formació. Ara, des que treballem el currículum més competencialment, ens hi hem fixat més, però la veritat és que ha set la gran oblidada. Donem per suposat que els nostres alumnes tenen comprensió oral i no sempre és així. I que tenen una bona expressió oral, i no sempre és així. I es treballa de forma bastant puntual i poc sistemàtica, i poc intensiva, també.

E: Ja me vas avançant... Perfecte. Per tant, la creença del professorat envers la comunicació oral, seria això, no?

R: Sí, sí. De fet, em va passar una cosa l'any passat, t'ho explico com a anècdota: a partir del currículum competencial, tenim diferents competències, i les notes que anem posant ens van a parar a les diferents competències de llengua. Jo anava avaluant, se m'anaven omplint totes les competències, i al final de trimestre em vaig adonar que no havia avaluat la competència de comprendre textos orals. I vaig pensar: "ostres, què estàs fent?" i vaig començar a introduir aquesta competència de textos orals a l'aula, a través, per exemple, de notícies...

E: Sí, després mirarem les activitats concretes.

R: I em vaig adonar que els alumnes tenien molt poca comprensió oral i ho vaig trobar gravíssim, perquè la donem per suposada, fem la majoria de transmissió de continguts acadèmics de forma oral i, és clar, si no tenen aquesta comprensió, estem segats.

E: Per tant, et vas adonar que la comprensió oral també era necessària.

R: Vaig fer arribar aquesta reflexió a les meves companyes del departament de llengües. Al *tanto* que, si he pogut avaluar que realment hi ha mancances de comprensió oral bàsiques i, per tant, vol dir que la meitat de coses que estem explicant potser no les entenen. I això... això és la gran diferència amb les llengües

estrangeres, en què sí que es treballa aquesta competència de forma específica, o sigui, els *listenings* són ben famosos, i en canvi, nosaltres, en tenir-la de llengua materna, ja donem per suposat que...

E: Que ja saps produir paraules...

R: Sí, que tens una comprensió bàsica. Però no vol dir que tinguis una comprensió correcta del missatge que s'està donant a cada moment.

E: Perfecte. Pel que fa als documents oficials (el currículum, el model lingüístic, el PEC...): creus que són útils per a l'ensenyament de la comunicació oral? Com ho reflecteixen?

R: No ho reflecteixen. Ja he dit abans que és la gran oblidada del currículum. La veritat és que ens ha ajudat el pas de l'avaluació de continguts, o purament curricular a l'avaluació competencial, perquè hi ha tot un apartat destinat a la competència oral. I a partir que hi ha aquest apartat i que veus que una cosa és entendre textos orals, l'altra produir textos orals, l'altra... llavors, a partir d'aquí, quan et diuen "has d'avaluar això" i has de saber si l'alumne és competent en això o no, veus que has de generar tots uns continguts per treballar-ho i per poder avaluar-ho. Això ens ha ajudat molt. El que passa que això que ara comença a estar sobre les programacions, sobre les activitats d'aula, sobre el dia a dia... encara no s'ha traslladat de forma molt evident als grans documents de centre, com pot haver fet, per exemple, la lectura, que sí que hi va haver un moment que la comprensió lectora, la lectura diària, l'hàbit lector... van estar molt en auge i es va traslladar als Plans Lingüístics del Centre, i als PECs les estones de lectura, l'oralitat encara no ho ha fet.

[...]

E: I llavors, dintre de la programació i les teves seqüenciacions, la competència oral també la inclou específicament?

R: Sí. No tant... És a dir, no tant de dir: "dediquem una hora a la setmana a la competència oral", sinó que intento incorporar-la en gairebé totes les activitats que faig a l'aula, ja sigui fent resums orals del que hem estat treballant: "Què vam fer l'altre dia? Explica-li a aquest alumne". Tota aquesta part constantment. Per exemple, com vas veure l'altre dia: fem un dictat, i girem pàgina: comprensió oral. En els exàmens, de vegades hi ha una part d'oralitat. Ara, a Projecte futur han escrit un reportatge i l'hauran de presentar: fan una presentació oral. Quan llegim, hi ha una part de lectura oral que jo avaluo o que ells s'avaluen, també. Per tant, no és tan sistemàtic, sinó que és intentar posar la falca de l'oralitat a tots llocs i tots moments, a vegades avaluable i a vegades, no.

[...]

E: Molt bé, passem ja a estratègies en concret. Ja m'has dit que ho vas introduint a tot arreu... alguna activitat que et funcioni molt o que trobis que és molt necessària?

R: Per exemple, fer presentacions orals és evident que funciona. Jo aquest he començat a sistematitzar – que ho havia fet, però no de forma molt sistemàtica– la coavaluació en l'expressió oral, és a dir: quan un alumne llegeix una redacció –perquè quan dic *expressió oral* no és només presentacions, eh, també és llegir les redaccions que fem o llegir els textos a classe–, els altres alumnes avaluen el seu company. I això és

molt important, no només es fixen en allò que és important de fer, sinó que es fixen també en els criteris d'avaluació i, per tant, en què es demana, què s'exigeix. Això ho trobo molt bàsic. És una eina.

[...]

E: Però en parlen o simplement avaluen?

R: Per exemple, en el programa Additio, tu pots enviar la rúbrica. Els l'envies per correu –també ho pots fer pel Corubrics: hi ha un complement que es pot instal·lar i es pot fer, però és una mica més feixuc. En canvi, amb l'Additio és un moment: ells reben la rúbrica per correu i, senzillament, la mateixa rúbrica que faries tu, l'omplen ells. Quan acabem la lectura o la presentació, comenten. Per exemple: “en Q. vol dir *algo*”. Com que estem sempre en grup petit, es veuen més valents que fer-ho potser amb tota la classe, i són exigents, eh, són més exigents que els professors. Jo també poso nota i sempre la seva nota és més baixa que la meua. I ells diuen: “he trobat que no has interactuat gaire amb el públic” o “el teu to de veu era baix” o “has llegit amb el ritme una mica lent”, i fins i tot ells, fa riure, perquè fan servir els criteris d'adaptació. Per exemple, a 4t, tinc l'A. Que llegeix molt a poc a poc i ella ho sap, que el ritme de lectura que té és lent. Doncs ells, a vegades, quan li avaluen la lectura d'una redacció, per exemple, diuen: “Bueno, el ritme ha set lent, però per ser l'A., ho ha fet prou bé, perquè altres vegades va més lent”. Regulen segons qui llegeix, avaluen d'una manera o d'una altra. I això és divertit eh, perquè veus que... sí, sí. És important, abans de començar-ho a fer, que tu ho hakis fet algunes vegades tu sol, verbalitzant. També s'han d'acostumar a la valoració davant del grup: tu acabes d'explicar una cosa i jo surto i t'explicaré com ho has fet. Perquè si tot és un paperet escrit i particular, cadascú té la seva valoració, però no té una visió general. Ha de saber que aquella persona ho ha fet molt bé això, això i això. Evidentment, sempre intentes buscar alguna cosa positiva i alguna cosa a millorar.

E: Molt bé. I, per exemple, debats o alguna cosa així d'interacció també fas en aquest sentit?

R: A mi em passa, amb els de 4t aquest any que tinc poques horetes. Tinc tres hores a la setmana per fer català i castellà, i necessito que aprenguin a escriure bé per poder anar a fer un cicle i que aprenguin a estructurar un discurs mínim. I llavors no em dona per treballar molt profundament cada... però en canvi, a 4t, per exemple, faig ètica, i llavors sí que aprofito per treballar això des d'ètica, i allà sí que fem debats, exposició oral... potser més que debats, el que sí que fem o que faig de forma sistemàtica és el que et deia abans: resum de sessió anterior, explica-li al company què em fet... això sí que ho faig... recorda'm què vam fer l'últim dia... no perquè no ho tingui apuntat, sinó perquè hagin de fer aquest exercici d'expressió... resumeix-me el que hem treballat avui... això constantment. I també dir amb això que, clar, expressió oral anem treballant de forma transversal en moltes matèries.

[...].