

COM ENSENYEM A PARLAR EL NOSTRE ALUMNAT? Formació des de la metodologia conversacional

**Marta Gràcia, Manuel Sánchez-Gano,
Maria-José Galván-Bovaira, Ruth Galve**

RESUMEN

El desenvolupament de la competència oral comunicativa, no depèn tant d'introduir unes activitats d'expressió oral – de vegades de manera forçada – com de pensar en una metodologia que treballi els continguts des de l'oralitat. Aleshores, hem pensat que donar a les iniciatives de formació dels docents un format coherent amb els principis que es volen posar en pràctica és una manera eficaç que hi hagi transferència del coneixement. Tanmateix, conscients que en el resultat de les activitats de formació intervenen un bon nombre de variables, hem pensat en un instrument d'avaluació que ens ajudés a identificar i relacionar aquests processos que, de vegades, passen inadvertits.

ABSTRACT

The development of the oral communicative competence does not depend so much introducing few activities of oral expression – sometimes in a forced way – as thinking about a methodology that works the contents from the orality. This way, we have thought that to give to the initiatives of training the teachers, a coherent format with the principles that are wanted to put into practice is an effective way in order that the transfer of knowledge takes place. At the same way, conscious that in the result of the training activities take part a great number of variables, we have designed a tool of evaluation to help us to identify and match those processes that, sometimes, remain hidden.

INTRODUCCIÓ

Fa ja uns quants anys que el nostre grup de recerca compta, entre els seus objectius prioritaris, amb el desenvolupament de la llengua oral pels valors que comporta en si mateixa i com a mitjà de comunicació en el treball dels diferents continguts curriculars. Dins les nostres senyes d'identitat es troben el marc interactiu de l'ensenyament i aprenentatge, la construcció conjunta dels coneixements i la metodologia conversacional com a mitjà de treball on la llengua oral articula el treball d'ensenyar i aprendre en general i el de l'expressió oral de manera més concreta. La nostra participació en xerrades, assessoraments i activitats de formació desenvolupa aquest objectiu primordial.

Més d'una vegada hem fet la reflexió que el format d'aquestes activitats ha de ser un viu reflex de l'objectiu que volem transmetre. És a dir, si ens proposem que el docent incorpori la metodologia conversacional de manera integrada al desenvolupament dels continguts; nosaltres, els primers, hem d'adoptar aquesta metodologia en el format de l'activitat de formació. Si pensem que l'estructura del coneixement s'ha de construir conjuntament, a partir dels conceptes, concepcions prèvies, motivacions i circumstàncies de l'aprenent, el nostre assessorament no pot obviar aquesta circumstància. En altres paraules, cal dur a la pràctica allò que prediquem des de la teoria, o expressat de forma més planera: cal predicar amb l'exemple.

En aquest article volem descriure, d'una banda, un model de formació fonamentat en la col·laboració amb els docents, i d'altra, presentar una forma d'entendre el treball de la llengua oral a l'aula: la metodologia conversacional. Així, la natura d'aquest treball es pot mirar com les dues cares d'una moneda; ja que s'analitza com es duu a terme la l'activitat

formadora a través de l'assessorament i, alhora, es treballa amb una mirada dirigida a la millora de les competències conversacionals de l'alumne (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010).

Endinsant-nos en aspectes més concrets, volem comunicar els resultats i les reflexions que es deriven de la nostra tasca d'assessorament i de formació als centres que, a través de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, han sentit la necessitat de plantejar-se com treballar-hi la llengua oral i han demanat la nostra intervenció. Ens centrem en l'experiència duta a terme aquest dos darrers cursos acadèmics en diverses escoles d'Educació Primària del Garraf i de l'Alt Penedès.

I tot això com s'implementa?

Tot reflexionant sobre el model de formació, vàrem pensar convertir-lo en objecte d'estudi amb la finalitat d'evidenciar determinats processos interns o/i externs que, tot i sovint passar desapercebuts, decanten la trajectòria de l'activitat cap a resultats diferents.

Amb aquesta filosofia de punt de partida, pensem en els següents objectius:

1. Implementar un model de formació caracteritzat pel treball en col·laboració entre els formadors i els docents, fonamentat en les raons anteriorment expressades d'enfortir la coherència entre plantejaments teòrics i realització pràctica.
2. Provar la utilitat d'un instrument elaborat per a analitzar els resultats de la formació entre els docents d'aquestes

escoles amb característiques relativament diferents.

3. Detectar aspectes del model de formació que poden ser millorables per a conèixer la seva utilitat en relació a l'aprenentatge per part del docent en aspectes vinculats amb l'ensenyament de la llengua oral.

Per a donar cos al segon i tercer objectiu, vàrem pensar en un instrument d'avaluació que donés cabuda a aspectes que, al nostre entendre, no es tenen en compte en els qüestionaris oficials, ja que són massa generals i no contempnen gaire les situacions particulars d'un centre concret que inicia una tasca de formació concreta.

En les línies que segueixen a continuació, passarem a descriure allò que constitueix els aspectes centrals de com enfoquem el treball de la llengua oral al centre i de com veiem la nostra interacció com a formadors amb els professionals docents, per acabar exposant les nostres reflexions en relació al desenvolupament de l'activitat formadora.

El que cal fer per aplicar la metodologia conversacional

A partir de les aportacions d'autors com Lomas (1999); Vilà, (2002, 2005) o Waite, Jackson i Diwan (2003) i de treballs del nostre propi grup de recerca (Sánchez-Cano, 2007, 2009; 2010; Gràcia et al., 2011; Galve, 2011) parlem de metodologia conversacional com una manera d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge a l'aula a través, principalment, de la llengua oral comunicativa. Això vol dir per a aprendre i ensenyar totes i cadascuna de les matèries del currículum i també, de manera específica, l'expressió oral. Per a assolir aquests objectius, s'han de tenir en compte aquests punts:

- Cal fer explícits els resultats de l'aprenentatge de la matèria en qüestió i també els de llengua oral. S'han de desenvolupar diferents objectius com: a) Les funcions comunicatives del llenguatge, com p. ex., donar i obtenir informació, regular l'acció de l'altre o reflexionar en veu alta sobre l'ús del llenguatge, entre altres (del Rio, 1993); gestionar la comunicació a través de l'alternança de torns, usar les frases adequades que permeten continuar la seqüència comunicativa, b) Les estratègies educatives com analitzar, sintetitzar, reformular, organitzar activitats de debat, en petit grup i grup classe, etc.
- Les funcions comunicatives esmentades, així com les estratègies s'han d'aplicar igualment en les diferents matèries del currículum, p. ex., l'alumnat ha de treballar la funció de donar i obtenir informació, argumentar i/o formular interrogants sobre continguts de matemàtiques, educació física o altres. A la vegada, el professorat de les diferents matèries ha d'ensenyar a analitzar, sintetitzar els continguts i les competències de l'assignatura.
- La comunicació oral entre l'alumnat i el professorat a

través del llenguatge ha de ser l'instrument mediador de tot el procés.

- La comunicació cal establir-la en xarxa, per la qual cosa, cadascú es dirigeix a qualsevol membre de la classe i no tan sols al mestre/a.
- La distribució de l'alumnat, així com la disposició del mobiliari s'ha d'adaptar, segons l'activitat, i tenint en compte de forma sistemàtica aquesta comunicació en xarxa en la qual tots s'han de poder veure.
- Les normes de comunicació cal que siguin consensuades i s'ha de prioritzar que l'alumne vagi assolint competència en l'autoregulació de les seves intervencions.
- L'avaluació dels objectius de llengua oral ha d'estar prevista en el disseny de la instrucció.
- Tot això, sense oblidar els aspectes lingüístics formals en els quals la correcció morfosintàctica i l'ús del lèxic adequat al context comunicatiu són fonamentals en el procés.

Quan els professionals es parlen cara a cara en la formació: La col·laboració com a model formatiu

Partim de la base que el conjunt de persones – inclòs el formador/a – que es troben amb l'objectiu de desenvolupar determinades competències formen un equip, la qual cosa té diversos implícits, que intentem descriure a continuació.

- Ja des de la primera sessió de treball, tothom participa parlant sobre les qüestions del seu interès, experiència o/i preocupació. Això vol dir que es trenca el model de començar amb les explicacions teòriques per passar després als comentaris o la posada en comú de les experiències o exercicis pràctics. A partir de les preguntes que es plantegen es reflexiona sobre els principis teòrics que poden aportar orientacions i sobre les premisses i adaptacions per dur a la pràctica.
- El punt de partida el constitueixen les pràctiques quotidianes, la feina de l'aula i els projectes que el centre educatiu té entre mans en el moment de la formació (Imbernón, 2007; Arenas, Gea i Teixidor, 2011; Tusón, 2011; Manzaneres y Galván-Bovaira, 2012).
- S'analitzen conjuntament les activitats de llengua oral que es duen a terme en la matèria en qüestió.
- Es prenen decisions conjuntament a partir de l'anàlisi i avaluació contínua de les pràctiques habituals que són debatudes en grup.
- S'introdueixen progressivament canvis que es con-

sensuen en equip i es discuteix el seu funcionament.

- S'intenta que el docent sigui cada cop més autònom en relació a l'anàlisi de la seva pràctica, a la detecció dels aspectes que cal millorar, a les propostes de canvi i, finalment, s'intenta que els canvis s'incorporin de manera que es puguin utilitzar posteriorment amb grups, matèries, cursos i situacions diferents (Sanmartí i Masip, 2011).
- Finalment, s'avalua el procés global una vegada acabades les sessions de formació. L'instrument d'avaluació "fet a mida" per a copsar el moment actual de l'activitat formadora (veure Annex) l'hem elaborat en coherència amb el principi d'integrar les necessitats experimentades i les expectatives generades a l'entorn de la formació amb l'objectiu d'avançar conjuntament en la millora de la pràctica docent en l'àmbit concret de la llengua oral a l'aula.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest darrer apartat compartim amb el lector les reflexions generades arran l'anàlisi de les respostes donades pels participants en les diferents formacions realitzades al llarg dels últims dos cursos. Les hem agrupades en tres apartats: aspectes organitzatius previs; desenvolupament de la formació i competències adquirides.

- **En relació als aspectes organitzatius previs a la formació**

Els aspectes organitzatius vénen a ser com el continent que condiona en una bona mesura el contingut que s'ha de desenvolupar. Ens referim a processos tan importants com la presa de decisió sobre la formació que es demana, la informació prèvia que tenen els docents, la motivació que els porta a demanar-la i l'horari en què es realitza.

És evident que quan els motius principals se centren en els beneficis en forma d'acreditar punts, el grau d'implicació en l'activitat formativa és molt diferent que quan es vol millorar la pràctica docent i trobar estratègies per aportar a la vida de l'aula. Cal dir que en la majoria de casos, aquesta darrera ha estat la motivació principal dels professors que hi han intervingut.

La informació prèvia té molt a veure amb com el centre elabora i transmet la demanda de formació als respectius Centres de Recursos per al Professorat. De vegades partim de la base que la demanda de formació prové d'una resposta consensuada entre els diferents membres del claustre. No obstant, a mesura que les sessions de treball avancen, constatem que en aquesta etapa del procés hi ha diferents graus d'implicació i que, malgrat que els canals d'informació han funcionat correctament, en la majoria de casos, no tothom s'ha sentit igualment informat. Això ens suggereix dedicar, durant les primeres sessions, el temps necessari per a explicitar les posicions de cadascú en relació a aquesta activitat i contextualitzar

la demanda al moment en què es dona resposta. Pot ser, entre altres coses, que el grau de motivació i de necessitat entre quan es va presentar la demanda i quan es duu a terme, hagi variat l'ordre de prioritats. Pel que fa a l'horari de realització, normalment després de la jornada laboral, estem molt lluny, ni tan sols de plantejar aquesta activitat dins l'horari de treball, com es fa a alguns països.

Un altre tema a valorar és la modalitat de formació (curs, taller curs-seminari, assessorament, jornada...) amb la qual se senten més a gust. Entenem que aquest aspecte contribueix en gran mesura a treure'n beneficis. El curs, en el seu sentit més restrictiu d'impartir coneixements, és la modalitat en la qual la majoria de docents se sentiria més incòmoda. Els formats més participatius, en canvi, són els que compten amb major acceptació. No obstant, cal aprofundir com cadascú es representa el que hi ha darrera de cada modalitat, ja que això ve donat per l'experiència prèvia en la formació en etapes i llocs diferents. La reflexió que això ens suggereix és que, més enllà de les denominacions de les activitats, també ha d'entrar en les negociacions prèvies i acordar el paper de cadascú en l'activitat que volem dur a terme.

- **El desenvolupament de la formació**

En l'itinerari de la majoria d'activitats, es poden considerar les fases de: abans, durant i després. En part les qüestions que acabem de comentar al·ludeixen a l'abans. Anem ara a veure alguns processos que tenen lloc mentre es realitza l'activitat, com són la participació en les discussions, les lectures suggerides o la posada en pràctica, entre una sessió i l'altra, d'algunes estratègies suggerides i/o l'acompliment dels "deures" que es posen.

Pel que fa a la lectura de textos suggerits, diríem que no és l'activitat en què hi ha una major implicació. Potser perquè la lectura és vinculada al tema teòric i per tant, prescindible en un entorn eminentment pràctic. En canvi, se solen trobar més a gust participant activament en la discussió de temes, aportant experiències de la seva aula, suggerint activitats i comentant les estratègies que els funcionen o que no els funcionen. D'alguna manera, valoren molt positivament comptar amb un espai de comunicació amb els companys que els facilita aquest entorn i que, potser, no tenen embarcats en la rutina del dia a dia. En aquest mateix sentit, aquesta activitat els permet sorprendre's que alguna companya fa activitats semblants o complementàries a les seves. I els deures que acordem entre una sessió i la següent? En general se solen fer i proporcionen material d'anàlisi compartit amb l'assessor. Per a la majoria, també, les pors a l'enregistrament o ser el centre de les mirades dels companys estan, afortunadament, superades quan s'ha creat un clima de confiança. Raó de més per a negociar en les sessions prèvies els continguts i la metodologia de treball.

Per finalitzar la formació, sempre acabem valorant què hem après, què ens ha mancat i què podríem aplicar a la pràctica docent. La veritat és que fora de les manifestacions i els propòsits que aplicaran tal o qual estratègia, tenim pocs me-

canismes de fer un seguiment i, en el seu cas, fer el suport necessari per a contextualitzar les estratègies acordades.

Entre els mecanismes de seguiment, caldria veure p. ex., si s'incorpora la metodologia conversacional al projecte educatiu de centre, es creen grups de treball que aprofundeixen en el tema, es potencien xarxes d'aprenentatge entre el professorat, o/i es realitzen sessions per a "refrescar la memòria" amb el formador. Des del punt de vista de la recerca, aquesta confirmació ha de contemplar a més, l'anàlisi qualitativa a través d'observacions i mesures de la interacció que es produeix en la situació educativa, pre i post al procés de formació i recollint, de la mateixa manera, mesures sobre els canvis de l'alumnat en relació a les estratègies que utilitzen els seus docents. Es tracta d'una tasca complexa que requereix l'elaboració d'instruments adequats en els quals treballem (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Galve, 2011).

Competències adquirides en la formació

Queda per analitzar encara un aspecte de la màxima importància, com és el de les concepcions prèvies dels docents, que són un dels factors que d'acord amb les recerques realitzades, contribueixen a explicar el per què de la diversitat de les pràctiques educatives i escolars (Richardson, 1996; Hoy, Davis i Pape, 2006).

El terme concepcions inclou els coneixements i creences envers els processos de desenvolupament i aprenentatge infantil, dels factors que expliquen aquests processos, dels contextos que transcorren i del paper dels agents educatius sobre ells (Gràcia et al. 2012).

Hi ha diversos estudis que relacionen les concepcions dels mestres amb les variables relatives a la pràctica educativa de l'aula, com són l'estil educatiu, la metodologia docent, les estratègies pedagògiques o les expectatives en relació als alumnes (Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991; Fenstermacher, 1994). Encara roman obert el debat sobre el grau d'influència de les concepcions sobre la pràctica, donat que aquesta no només es relaciona amb les concepcions dels mestres, sinó també amb altres factors com les polítiques educatives en els centres (Hindman y Wasik, 2008), entre d'altres aspectes.

Sense oblidar les limitacions i els objectius d'aquest treball, ens hem endinsat en alguns aspectes que intenten donar llum sobre si els docents s'adscriuen a unes concepcions més interaccionistes o, pel contrari, més maduracionistes pel que fa a l'adquisició del llenguatge. La definició de llengua oral que tenen i els contextos d'adquisició. La qual cosa explica, en part, alguna de les pràctiques educatives.

Pel que fa a la definició de llengua oral, encara que apareixen respostes que posen l'èmfasi en els aspectes formals de la llengua, la majoria destaca els aspectes comunicatius i d'ús. No obstant, malgrat la valoració positiva d'aquestes respostes, a l'hora d'analitzar alguns aspectes de la pràctica quotidiana,

veiem que es tracta d'una qüestió que cal estudiar més detingudament.

Pel que fa als contextos d'aprenentatge, hi ha plena coincidència en afirmar que l'aprenentatge de la llengua oral es produeix a la llar i en tots els emplaçaments de l'escola, la qual cosa inclou totes les matèries i no tan sols l'àrea de llengua. Aquesta resposta també requereix un major aprofundiment per a portar la metodologia conversacional al desenvolupament del diferents continguts del currículum.

Els conceptes sobre com s'ensenyava i s'aprèn la llengua oral comunicativa, se centren en l'ús intencionat de les estratègies educatives que utilitza el tutor en el desenvolupament de totes les matèries, així com en l'ús de la llengua oral per part de l'alumnat per a parlar amb el tutor i els companys en els diferents empla-



çaments de l'entorn escolar. La lectura i la imitació també es consideren fonts d'aprenentatge. No obstant, afirmen amb claredat que el factor més important és la interacció entre qui domina el llenguatge i qui es troba en període d'aprenentatge.

Per concloure, cal dir que l'estudi de les concepcions prèvies és un tema de gran calat i del qual no hem fet més que un breu tast. Tot i això, ha donat llum sobre alguns processos que es donen en el transcurs de la formació. Les qüestions que hem plantejat sobre aquest tema, s'han fet en una activitat de valoració general del curs en 3 de les 4 formacions. En el dar-

rer cas, s'han fet a l'inici i al final de l'activitat per a detectar moviments de posició. Constatem que, encara que no es pot parlar de canvis radicals, sí que determinats mestres es qüestionen les idees prèvies que tenien sobre l'adquisició del llenguatge i el paper dels agents comunicatius. De vegades, no cal plantejar el canvi com a posició inicial vs posició final. Els comentaris i valoracions al llarg de les sessions ja revelen moviments de posició que cal anar reforçant a través de l'anàlisi de la pràctica i el contrast amb les opinions dels participants (per a una revisió d'altres treballs nostres centrats en el canvi conceptual veieu Gràcia et al. 2012).

Pel que fa a la visió global del treball, els resultats que aquí comentem, ens esperonen a millorar aquests instruments d'avaluació i a aprofundir en la metodologia de treball col·laboratiu amb els mestres.



Referències bibliogràfiques

- Arenas, M. J., Gea, P. y Teixidor, M. (2011). Cuando el asesoramiento es el espejo de la vida del centro. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 15-17.
- Del Rio, M. J. (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Fenstermacher, G.D. (1994) The Knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. A L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of Research in Education* 20
- Galve, R. (2011). *L'expressió oral, competència bàsica*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació-Barcanova.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., i Galve, R. (2011). ¿Pode-

mos mejorar la competencia oral de los 976 alumnostrabajando colaborativamente con sus maestros? Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre 978 nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Barcelona, 5-7 de septiembre.

- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M. i Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Gràcia, M., Ausejo, R. i Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 184-193.
- Hindman, A.H. i Wasik, B.A. (2008). Head start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Hoy, A. W., Davis, H. A., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition (pp. 715-737).
- Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. 2v
- Manzanares, A. i Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. A J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Sánchez-Cano, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En: M. J. Bonals i Sánchez-Cano (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 771-810). Barcelona: Graó.
- Sánchez-Cano, M (2009) (coord) *La conversa en grups petits a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Cano, M. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 178-183.
- Sanmartí, N. y Masip, M. (2011). ¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 10-14.
- Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, 66-74.
- Vilà, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor. El equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de innovación educativa*, 111, 18-22
- Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó
- Waite, W. M., Jackson, M. H. y Diwan, A. (2003). The conversational classroom. *ACM Technical Symposium for Computer Science Education*, 127-131. Association of Computing Machinery.

Correspondència amb els autors:

- Marta Gràcia, E-mail: mgraciag@ub.edu.
- Manuel Sánchez-Cano, E-mail: sanchezcano.manuel@gmail.com.
- Maria-José Galván-Bovaira, E-mail: MariaJose.Galvan@uclm.es.
- Ruth Galve, E-mail: ruth.galve@fje.edu