

LES ESTRATÈGIES DE GESTIÓ DE LA CONVERSA AMB ELS ALUMNES NOUINGUTS

MANUEL SÁNCHEZ CANO
Creda. Delegació de Barcelona-Comarques I

Introducció

Un dels objectius prioritaris que es planteja el centre és l'aprenentatge de la llengua i, dintre d'aquest, l'adquisició del lèxic i de les estructures morfosintàctiques. És a dir, es planteja l'ensenyament de la llengua a partir dels elements formals i semàntics: que conegui el vocabulari bàsic, començant per l'entorn més immediat; l'estructura de frase, començant per les estructures senzilles, etc, mantenint, potser com a hipòtesi implícita, que els elements comunicatius i pragmàtics s'adquireixen de manera més o menys espontània.

Tanmateix, sense negar la importància a l'adquisició d'un lèxic que li permeti adquirir uns referents lingüístics comuns als dels seus companys, ni una estructura sintàctica que li permeti ordenar-los de manera que pugui transmetre els missatges d'acord amb les intencions comunicatives, no es poden descuidar els altres factors de caire pragmàtic que regulen els intercanvis comunicatius. Aquests elements, que també s'aprenen i s'ensenyen, condicionen en bona part les possibilitats d'integració a l'entorn, ja que es mouen en el terreny en què són més fortes les relacions entre la cultura i la llengua. D'aquí la necessitat que en el currículum educatiu i en el pla d'acollida dels centres es dissenyin de manera explícita activitats educatives que promoguin el desenvolupament dels aspectes comunicatius i pragmàtics.

Les dades i les conclusions que es presenten en aquest escrit formen part d'un treball d'investigació més ample que aprofundeix en les estratègies que utilitzen els docents i els alumnes en la situació d'ensenyament i aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola que, per als alumnes nouvinguts, representa la segona o tercera llengua.

Descripció del marc del treball

El present text se centra en la situació educativa constituïda per una díada que es compon d'una mestra i un alumne nouvingut d'origen marroquí que té l'àrab com a llengua familiar. L'alumne té 6 anys, està escolaritzat al primer curs d'educació primària i la situació triada per a l'observació té lloc a l'emplaçament de suport, la qual cosa permet analitzar acuradament els elements interactius entre l'alumne i la mestra. Es va incorporar a l'escola a P-5, procedent del Marroc. Així doncs, al moment de començar l'experiència fa un any que és a Catalunya. De tota manera, durant aquest primer any, no assisteix amb regularitat a l'escola.

Hi ha tres sessions setmanals de treball que són les que l'escola té establertes dins l'organització global dels suports als alumnes immigrants. Les sessions les hi dedica la mestra d'educació especial, ja que hi ha un altre mestre de suport que és qui fa el reforç dels alumnes nouvinguts. L'observador hi participa, com a norma general, en una sessió setmanal i n'enregistra una sessió quinzenal durant el primer trimestre, com a observació inicial, i el segon i tercer trimestre, com a intervenció i assessorament.

El centre es troba situat en un entorn social obrer, format per una població immigrant en la seva majoria. Cap els anys 70 es tractava d'una immigració procedent del sud d'Espanya i, aquests darrers anys, del nord d'Àfrica. D'aquesta manera, la població escolar autòctona en aquest centre és minoritària. El centre té, doncs, experiència en la incorporació d'alumnes immigrants ja sia a l'inici de curs o a qualsevol època de l'any.

Hi ha elaborat un pla d'acollida que ajuda el centre a organitzar la resposta educativa quan arriba algun nou alumne. En matèria d'aprenentatge de la llengua, els objectius se centren en l'adquisició de les estructures lingüístiques bàsiques que permetin a l'alumne incorporar-se el més aviat que es pugui al ritme de la classe. D'aquesta manera, la sessió de suport està concebuda com una activitat de treball específic i reforç dels aprenentatges bàsics de la llengua. Això explica que, en alguns casos, les sessions de suport s'adrecen a alumnes nous juntament amb algun altre alumne que, a causa d'un retard maduratiu, té dificultats en l'adquisició de la llengua i, per a un major aprofitament dels recursos organitzatius, es pensa que poden ser subsidiaris del mateix tractament.

Les estratègies educatives

En altres treballs anteriors (Sánchez-Cano, 1999) sobre la intervenció amb alumnes que presenten dificultats en l'adquisició del llenguatge i en aquest mateix, distingim diversos grups d'estratègies, com poden ser les

- a) d'adaptació i modificació de l'entorn educatiu que tenen com a finalitat crear les condicions que facilitin més bé la comunicació,
- b) de gestió de la conversa que tenen com a objectiu augmentar les competències de l'alumne en aquesta activitat i
- c) d'interacció verbal, que tendeixen a enriquir el *feedback* i a través d'aquest, influir en l'adquisició de llenguatge de l'alumne.

En aquest escrit es vol aprofundir sobretot en l'anàlisi de la gestió de la conversa amb la doble finalitat de deixar palès el tipus de pautes que es donen entre els diversos interlocutors i de suggerir les estratègies adequades per a desenvolupar el seu ús. Des d'aquest treball es considera que cal comptar amb un desenvolupament bàsic de les competències pragmàtiques a fi que els intercanvis orals siguin interactius. En altres paraules, cal comptar amb una estructura de conversa participativa perquè es puguin donar els mecanismes de construcció conjunta dels aprenentatges.

La gestió de la conversa

Una bona part dels intercanvis verbals a l'escola agafen l'estructura de conversa, de manera que aquesta es converteix en una eina de primer ordre d'influència educativa, de transmissió de coneixements i de convivència en el centre. La gestió, és a dir, com es regulen els intercanvis comunicatius entre els interlocutors no és una qüestió iniqua sinó que té una importància cabdal, ja que a la vegada que es trameten els continguts sobre allò que s'està treballant, s'ensenya i s'aprèn a participar en la conversa, s'usa el llenguatge i es donen, per tant, oportunitats d'aprendre a través de l'ús.

La importància del desenvolupament de la competència en la gestió de la conversa és perquè es tracta d'estratègies que confereixen un major domini de la pragmàtica del llenguatge i obre les portes a una oportunitat més àmplia d'usar el llenguatge i aprendre a través de la comunicació.

Per a analitzar la gestió de la conversa entre el docent i l'alumne en situació educativa, s'han identificat unes categories en les quals es puguin incloure els diversos intercanvis comunicatius que tenen lloc en els torns de conversa. Aquestes categories es mostren en el següent esquema:

		Mestra	Alumne
Iniciativa de torn			
Manteniment de tema	Focalització		
	Resposta		
	Diàleg		
	Comprovació		
	Demanda d'aclariment		
Regulació			
Tancament			

A grans trets, una conversa té un inici, un cos en què es desenvolupen els continguts objecte de l'intercanvi comunicatiu i un tancament o canvi de tema. Aquí ens centrarem a descriure les variables que entren en el manteniment de tema i remetem el lector a treballs anteriors en què es desenvolupen els aspectes d'iniciativa i tancament (Sánchez-Cano, 1999). Així doncs, pel que fa al manteniment de tema, s'elaboren les següents categories d'anàlisi: focalització, resposta, diàleg, comprovació, demanda d'aclariment i regulació.

Focalització

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

Quan l'estil de conversa del docent està excessivament centrat en la focalització a través de preguntes, la participació de l'alumne es redueix a contestar en el sentit que intueix que el docent vol que s'expressi. Aleshores els torns de diàleg són escassos i la iniciativa de l'alumne està supeditada a respondre les preguntes del docent. La intervenció del docent està centrada en els continguts d'aprenentatge més que en els aspectes comunicatius.

Els torns de focalització es caracteritzen, perquè:

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

- Solen estar formulades en un format de *pregunta tancada*, que demanen una resposta, també tancada.

Resposta

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

En els resultats d'aquest treball es constata que els alumnes que presenten uns avenços més notables en l'adquisició de la llengua, pel que fa a la seva participació en la conversa, es caracteritzen per:

- La presència de preguntes de l'alumne.
- L'increment de torns de diàleg i de torns mixtos, que es componen per la resposta a la pregunta del docent i l'afegit d'algun punt del seu interès.
- L'inici i proposta de nous temes de conversa per part de l'alumne.
- L'aportació de nous continguts d'informació en els seus torns, de manera que l'alumne no es limita a contestar les preguntes que fa el docent.
- La inclusió d'aspectes que indiquen un cert sentit de l'humor per part de l'alumne.
- La negociació de temes de conversa.

Exemple 1

Fragment que correspon a una transcripció del primer trimestre duta a terme a l'emplaçament suport. Hi són presents la mestra, un alumne magribí i un alumne amb retard en l'adquisició del llenguatge. A la taula tenen una capsa amb peces de diversos colors i formes i una fitxa de treball sobre la que han d'executar diverses instruccions. En aquest fragment, HIC (Hicham) és l'alumne magribí i CRI (Cristina), la mestra que interactua amb ell.

HIC: Aqueta?

CRI: Negre.

HIC: Aqueta?

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

HIC & JMN: Aqueta, yo aqueta...

CRI: Aquesta per què la treus, Hicham?

HIC: Que sí.

CRI: I de quin color és?

HIC: Eta.

CRI: Aquesta de quin color és?

HIC: Azú.

CRI: A veure Hicham.

HIC: Blau.

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

HIC: Blau.

CRI: I aquesta de quin color?

HIC: Vermel

CRI: Doncs, aquesta no. *Vale?* Aquesta com és gran o petita?

HIC: Petita.

CRI: Doncs, aquesta aquí. I aquesta?

HIC: Questa? De petit.

CRI: I on la posem?

HIC: Aquí. Queta, queta. Casa aquesta.

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

Com es pot veure, la intenció de la mestra és que l'alumne doni una resposta concreta, que ha de coincidir amb el que s'entén com a "resposta correcta". Amb aquest objectiu, no es detecten les estratègies d'interacció verbal com correccions implícites, reformulacions, imitacions idèntiques, etc. Només a la darrera intervenció es fa una expressió valorativa que s'aprofita per a donar una nova instrucció.

Aquest exemple il·lustra com es produeixen les preguntes de focalització per part de la mestra i el tipus de resposta que indueix per part dels alumnes. Com es pot veure, no hi ha lloc a torns de negociació per part de l'alumne, ni tan sols a preguntes de comprovació o demanda d'aclariment. Només donar la resposta exacta a la pregunta formulada.

Diàleg

Les característiques dels torns de diàleg es caracteritzen perquè:

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

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

Exemple 2

Fragment de transcripció de l'enregistrament que té lloc al 3r trimestre del curs. Hi ha els mateixos participants i la conversa s'organitza al voltant d'un conte que ja l'han treballat alguna ocasió anterior.

HIC: No està s'haanat.

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

HIC: Això? ... Una classe.

CRI: Quina classe?

HIC: Què?... A classe pimer.

CRI: La classe de primer. Qui són aquests?

HIC: A nens pimer.

CRI: Els nens de primer.

HIC: Pimer.
CRI: Els nens...
HIC: Pimer
CRI: De primer.
HIC: Pimer.
CRI: I aquesta?
HIC: Senyo.
CRI: Explica-ho bé, que després el David m'ho haurà d'explicar. Qui és aquesta?
HIC: Senyodeta.
CRI: La senyoreta. I aquí que passa, a veure. Què passa aquí?
HIC: Li va espica una cosa, està minant.
CRI: Està mirant.

En aquest segon exemple, la interacció creada provoca que apareguin diverses estratègies verbals. La mestra fa imitacions idèntiques, expandeix enunciats i assenyala amb la seva entonació els elements que l'alumne ha de corregir. D'altra banda, les seves intervencions no precisen una focalització de resposta per part de l'alumne tan directiva com la que hem vist al primer fragment. Abans d'iniciar un nou torn, recull l'expressió de l'alumne en el torn anterior, el reformula si és necessari i afegix l'enunciat que ha de donar peu a la intervenció de l'alumne.

Torns d'estructura mixta: diàleg/focalització

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

MAR: *Per córrer, per pegar la pilota.*

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

Comprovació

De vegades el docent vol comprovar si l'alumne està convençut de la seva resposta i fa una pregunta que l'obliga a revisar i comprovar el que ha dit. És a dir, és una pregunta que no busca una informació nova, sinó que l'alumne ratifiqui o modifiqui la resposta que ha donat, ja que potser contesta de manera poc reflexiva o amb poc coneixement de causa. En certa manera, no deixa de ser una nova focalització de tema.

Demanda d'aclariment

La majoria de preguntes que fa l'alumne tenen com a finalitat demanar aclariment sobre les instruccions o informacions que anteriorment li ha proporcionat el docent. La majoria d'aquestes intervencions solen ser del tipus: com, quan, aquesta, va aquí, això primer?, etc.

Regulació

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

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

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

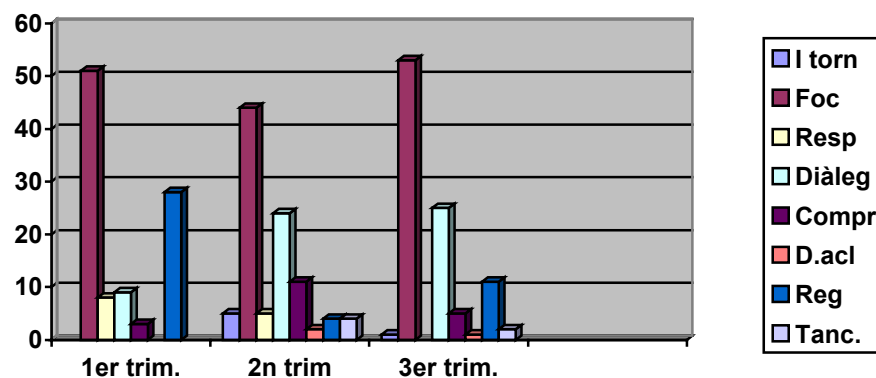
La regulació és, en sentit ample, una correcció a través de la qual el docent vol influir en determinats aspectes de la competència lingüística que considera millorables en l'alumne. Des d'aquest punt de vista, la regulació és també una eina educativa en mans del docent.

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

Algunes dades

A continuació, s'exposaran les dades referents a la díada mestra-alumne sobre la qual s'han exposat alguns fragments de transcripció. S'exposen les dades corresponents a la gestió de la conversa i la utilització de les estratègies educatives d'interacció verbal. Pensem que aquests blocs de variables estan força relacionats i ambdós exerceixen una forta influència en el desenvolupament de les característiques formals del llenguatge. Les sessions han estat observades i enregistrades per l'investigador, que ha anat assessorant la mestra sobre l'ús de les estratègies més apropiades per a cada situació. Les dades corresponents al primer trimestre reflecteixen el tipus d'interacció que es dona abans d'incidir a través de l'assessorament que es fa de manera continuada a través del segon i tercer trimestre.

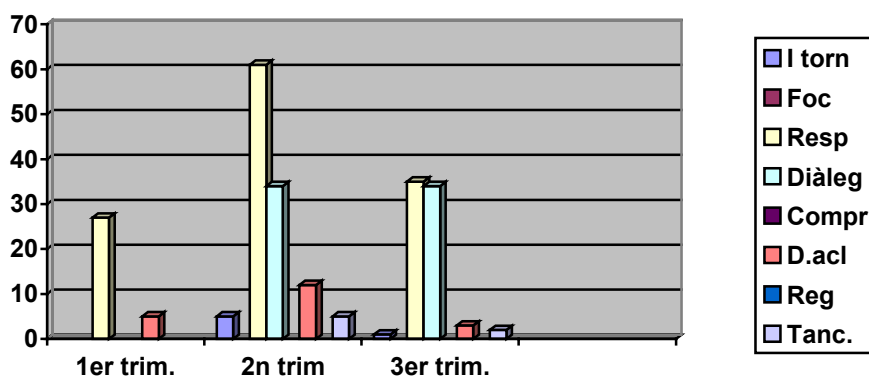
a) Gestió de conversa del docent



Graf. n^a 1: Gestió de la conversa per part de la mestra

Encara que els torns que tenen com a objectiu focalitzar la resposta de l'alumne són els més nombrosos en els tres enregistraments, en la primera sessió els torns de diàleg no superen el 10% del total d'intervencions. En canvi, a la segona i tercera sessió, aquest tipus de torn supera el 20%. També cal remarcar com al primer trimestre, la mestra dedica vora un 30% dels seus torns de participació per a regular el comportament de l'alumne.

b) La participació de l'alumne en la gestió de la conversa.

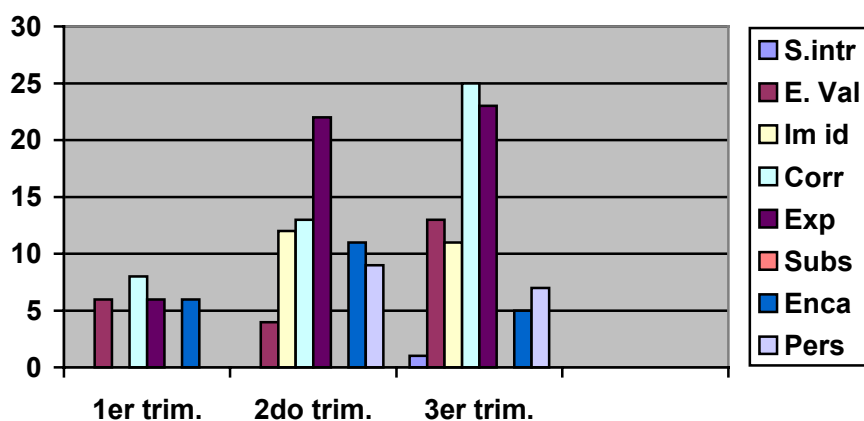


Graf n° 2: Gestió de la conversa per part de l'alumne

Al primer trimestre, l'alumne es limita a respondre algunes preguntes de focalització que li fa la mestra i, en tot cas, demana algun aclariment ocasional. Al segon trimestre apareixen els torns d'estructura dialògic amb els que entra en negociació de diversos aspectes proposats per la mestra o per ell mateix. Al tercer trimestre, hi ha un equilibri entre els torns que resol amb una resposta i els que tenen estructura de diàleg.

Per a ambdós, alumne i mestra, els torns de diàleg hi són presents simultàniament en el segon i tercer trimestre i, tot i que els torns de focalització i els de resposta són els majoritaris per a mestra i alumne respectivament, el ventall de s'enriqueix en el segon i tercer trimestre.

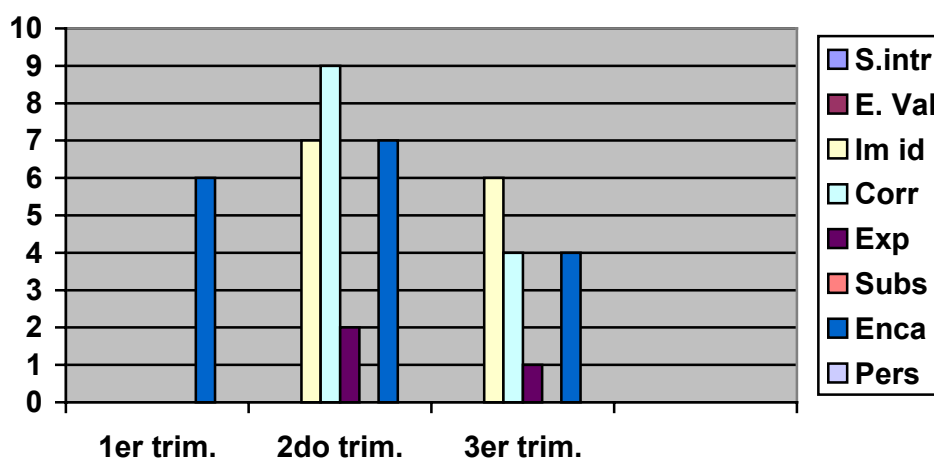
c) Estratègies educatives d'interacció verbal per part del docent.



Graf n° 3: EEIV per part del docent a través dels enregistraments trimestrals

A l'enregistrament que correspon al primer trimestre, a penes hi ha estratègies educatives, ni en el seu conjunt ni en el total de la sessió. En el seu conjunt, només un escàs 25% de les intervencions del docent conté estratègies educatives. Sembla com si l'estil directiu que caracteritza la primera sessió format en base a torns que focalitzen la resposta i que els torns de diàleg són, pràcticament inexistent, no dona lloc a l'aparició de les estratègies que enriqueixen el *feedback* conversacional. En canvi en el segon i tercer enregistrament, es veu com els torns que contenen estratègies educatives superen el 75% dels torns del docent. Entre les estratègies que mostren una major presència es compten les expansions i correccions amb que el docent reformula bona part dels enuncis de l'alumne.

d) La participació de l'alumne en les estratègies conversacionals



Graf n° 4: Estratègies Verbals per part de l'alumne

Al primer trimestre l'alumne es limita a participar en uns encadenaments iniciats per la mestra. En el segon i tercer trimestre, l'alumne fa imitacions de tot a part de l'enunciat de la mestra, incorpora elements corregits per aquesta en els seus enuncis i, fins i tot, alguns dels seus torns no es limiten a imitar la producció del seu interlocutor, sinó que es fa amb un enunciat expandit. Els canvis que es produeixen en l'ús de les estratègies d'aprenentatge quan la conversa és més dialogal, són força eloqüents.

Conclusions i aplicacions de cara a la pràctica educativa

Encara que s'exposa un fragment d'aquest treball, s'anticipen algunes conclusions que es poden tenir en compte de cara a enfocar la interacció amb els alumnes que aprenen la llengua vehicular de l'escola com a segona llengua. De la mateixa manera, s'apunten algunes orientacions que, a partir d'aquest estudi, poden ser d'aplicació a la pràctica educativa.

1. Per part de l'escola, les sessions de treball amb els alumnes nous se solen plantejar com a un ensenyament a alumnes que no dominen la llengua, quan en realitat el que no dominen és la llengua vehicular del centre. Potser, per això, se sol començar pel que consideren l'abecé és a dir, vocabulari bàsic i estructures senzilles. En una bona part dels casos, s'obvia l'ensenyament dels elements pragmàtics que regulen la comunicació, potser pensant, que aquests s'adquireixen de manera espontània. D'altra banda, aquest tipus d'enfocament acostuma anar acompanyat d'un estil interactiu que demana a l'alumne què ha de dir, quan i com.

2. La gestió de conversa d'estil directiu centrada en la focalització, no deixa espai al diàleg, al treball de les habilitats pragmàtiques ni deixa lloc a les estratègies educatives d'interacció verbal amb les quals el docent pot incidir amb les seves correccions, reformulacions o expansions ajustades al nivell d'aprenentatge de l'alumne.

3. L'estil de conversa participatiu dóna peu a una estructura dialogal de torns, en què l'alumne pot incloure preguntes i no es limita a respondre-les. Aquest estil correlaciona amb un major desenvolupament de les competències comunicatives i del llenguatge, en general.

Les intervencions docents que entren en la categoria definida com de diàleg, donen opció que l'alumne hi participi, expressi els seus dubtes o la seva manera d'entendre els missatges que se li adrecen, afavoreixen les estratègies de *feedback* educatiu i, en conseqüència, augmenten les possibilitats d'aprenentatge per part de l'alumne. Aquesta orientació, en tant que implica l'estil interactiu, la persona més hàbil en competències comunicatives ha de considerar que en els seus torns de paraula:

- Hi hagi elements que recullin en tot o en part, la darrera intervenció de l'alumne, com a punt de partida del proper torn de conversa.
- Doni el temps necessari per a que l'alumne pugui elaborar la seva resposta.
- Doni temps per a que l'alumne pugui expressar dubtes, vivències o els processos de construcció del llenguatge en què es troba.
- Eviti convertir la sessió de treball en una tanda de preguntes i respostes.
- Interpreti les possibles errades de l'alumne en funció dels processos d'aprenentatge que està seguint.

4. L'alumne també utilitza estratègies per a aprendre. Les estratègies no són patrimoni del docent. Quan l'alumne imita, total o parcialment les produccions del docent, quan incorpora en els seus enunciats elements de les correccions que se li han fet, o quan encadena els seus enunciats amb els que ha iniciat el docent, ens trobem amb uns indicadors poderosos de la implicació de l'alumne en el seu aprenentatge. L'aparició d'estratègies d'aprenentatge per part de l'alumne està condicionada a un estil de conversa participatiu, en què els torns de diàleg constitueixen el nucli de la sessió.

El docent també pot potenciar que l'aprenent utilitzi estratègies que l'ajudin a incorporar els nous continguts en:

- Observar si l'alumne fa repeticions espontànies de paraules o enunciats de l'adult. Si es dóna aquest fet, cal valorar-lo positivament i si no es dóna, cal animar l'alumne perquè l'incorpori.
- Afavorir la repetició i manipulació dels nous termes i estructures que estan en procés d'aprenentatge.
- Donar models lingüístics acompanyats dels elements cognitius necessaris per a fomentar la memorització i l'ús adequat.
- Elaborar enunciats que permeten a l'alumne fer encadenaments o construccions conjuntes de la frase.
- Tenir en compte, finalment, que l'objectiu general d'adquisició de la llengua per part de l'alumne, requereix un acompanyament continuat, més intens en les primeres passes, i que cal disminuir les ajudes a mida que es troba més segur en la construcció del discurs.

5. L'ensenyament i, fins i tot, la tutorització de les habilitats pragmàtiques de gestió de la conversa i de participació en les activitats de relació amb els adults i companys, són un aprenentatge d'allò més funcional en tant que li donen eines per a interactuar amb més competència a l'entorn en què es troben. Per a ajudar a assolir aquest objectiu, a més de les explicacions necessàries sobre els

usos comunicatius i lingüístics de l'entorn, no s'han de descartar altres activitats com l'assaig, la representació i el *role-playing*.

Bibliografia

COHEN, A. (1996) *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Minneapolis: University of Minnesota.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Ed. Gredos.

SANCHEZ-CANO, Manuel. (1999) *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i al llenguatge a l'escola*. Lleida: Ed. Pagès.

TOUGH, J. (1989) *Lenguaje, Conversación y Educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Ed. Visor.