

# L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: lliçons de la recerca i implicacions per a la docència

Didàctica

**En aquest article es descriu el paper de l'anàlisi del discurs en el procés de validació d'una prova d'expressió oral ja existent i en el posterior desenvolupament de tasques per a l'avaluació de l'expressió oral. L'article fa referència a uns estudis portats a terme amb alumnes adults d'anglès de nivell intermedi en el context d'escoles oficials d'idiomes, però tant el desenvolupament de les propostes de recerca com les implicacions dels seus resultats poden resultar útils per a d'altres llengües i nivells educatius.**

**Autora**

Neus Figueras Casanovas  
Departament d'Ensenyament  
nfiguera@pie.xtec.es

## Introducció

L'adopció generalitzada de l'enfocament comunicatiu en el camp de l'ensenyament aprenentatge de llengües i la major atenció a l'oral és possiblement el motiu pel qual a l'hora de dissenyar programes d'avaluació de llengua es té en compte la inclusió d'una prova d'expressió oral. Una de les tasques que es troba en la major part de les proves orals és l'entrevista o conversa semiestructurada, en la qual l'examinador o examinadors plantegen qüestions o preguntes a l'alumne que examinen a partir de diferents reactius, a partir dels quals mantenen una conversa amb l'aprenent candidat (una fotografia, un dibuix, un article, un guió que només té l'examinador, etc.). Els professors/examinadors i, en general, la comunitat educativa, accepten de bon grat l'entrevista semiestructurada i s'hi troben còmodes, sovint molt més que en altres tasques orals, atès que, pel fet d'identificar-la al cap i a la fi amb una conversa, es considera una bona simulació de les situacions comunicatives en què es trobarà l'aprenent en la vida real. Cal recordar que un dels objectius de l'enfocament comunicatiu és facilitar als aprenents futures actuacions en la vida real mitjançant la simulació —a partir de l'operacionalització en activitats d'aula— dels constructes comunicatius tal com tenen lloc a la vida real. En el camp de l'avaluació es fa un pas més enllà en aquesta relació entre les situacions d'aprenentatge i de la vida real. Això comporta l'acceptació dels resultats de l'avaluació de l'actuació dels alumnes en les diferents tasques orals proposades (el mateix succeeix amb els resultats obtinguts en altres parts d'un mateix examen: en exercicis de comprensió escrita, de comprensió oral, d'expressió escrita...) per eme-

tre judicis genèrics sobre les seves capacitats generals. Trobem exemples d'aquesta extrapolació arreu, en el context d'escola oficial d'idiomes, en el context dels certificats de català de la Direcció General de Política Lingüística, i en el context de totes les institucions que certifiquen capacitats lingüístiques. L'exemplificació ajudarà a il·lustrar aquesta situació:

1. A partir de les proves orals de certificat de cicle elemental d'escola oficial d'idiomes, l'actuació d'un alumne en una prova oral amb dues parts (descripció d'una situació o imatge i conversa amb l'examinador sobre el tema suggerit per la imatge de la primera part) permet certificar la capacitat de

Utilitzar amb eficàcia la llengua objecte d'estudi com a mitjà de comunicació en situacions de la vida quotidiana, en situacions d'aprenentatge i com a mitjà d'expressió personal mostrant un domini bàsic dels seus aspectes formals i discursius i una suficient adequació del discurs a la situació comunicativa.

2. En les proves del nivell intermedi de la Direcció General de Política Lingüística, que es consideren equivalents al certificat de cicle elemental d'escola oficial d'idiomes (Ordre CLT/197/2002, de 12 de juny), l'actuació d'un alumne en tres tasques que avaluï tipus d'interacció diferents (en la primera part l'examinand parla sobre un tema, en la segona ha de resoldre amb un altre examinand una tasca i en la tercera segueix una conversa amb l'examinador), permet certificar la capacitat de l'examinand

[...] per afrontar un ampli ventall de situacions de comunicació amb un cert grau d'independència lingüística —no

necessita confiar en estructures i fórmules fixades ni limitar-se a torns breus d'intervenció. Ha de demostrar un grau suficient de recursos lingüístics que li permetin expressar-se de manera prou precisa, fluida i correcta.

Les dificultats per formular hipòtesis sobre les competències dels aprenents (que no són observables directament) a partir de les seves actuacions puntuals (que sí que es poden observar de forma més o menys directa atès que cal tenir en compte les diferències entre l'avaluació de les comprensió i de les expressions) estan documentades en la bibliografia des de fa molts anys (Hymes 1972, Chomsky 1965), i la centralitat d'aquest problema en el camp de l'avaluació és subjecte de debat continuat (Bachman 1990, Bachman i Palmer 1996). En el camp de l'expressió oral, en el qual ens volem cenyir en aquest article, aquestes dificultats són l'origen d'un problema que preocupa la comunitat educativa. Davant la importància assignada a l'oral en els paradigmes actuals en el camp de l'ensenyament aprenentatge, tant a l'aula com a les proves o exàmens, és encara habitual constatar com els aprenents adults de llengües (que sovint han obtingut certificats on cal superar una prova oral) —i sobretot aquells que no estan immersos en un context on la llengua objecte d'estudi és d'ús habitual i obligat— diuen que els costa llançar-se a parlar, que tenen dificultats per trobar els mots i expressions adequats, per reaccionar de forma ràpida i adequada quan en tenen necessitat. Els aprenents mostren dificultats per utilitzar la llengua oral tal com s'utilitza en la vida real, en paraules de McCarthy (1998), amb dinamisme, fluïdesa, variació i mostres de capacitat d'interacció i negociació.

La recerca que es descriu a continuació va sorgir de la preocupació per estudiar aquesta contradicció, de la necessitat de saber per què malgrat l'èmfasi en l'oral, tant en la docència com en l'avaluació, els alumnes amb un bon resultat en les proves orals manifesten dificultats en situacions d'interacció oral en la vida real. Sembla com si el discurs oral generat en situacions d'examen no es pugui comparar amb el que cal generar en situacions de la vida real. Es tractava, en termes avaluatius, de validar una prova d'expressió oral ja existent per tal d'analitzar fins a quin punt resultava adequat i lícit (Messick 1989) formular inferències basa-

des en els seus resultats, i al mateix temps es volien identificar elements que contribuïssin a augmentar tant l'adequació com la propietat de la prova i en garantissin la validesa. El procés de validació, però, encara que sorgit de l'avaluació, tenia també un compromís amb la docència i l'aprenentatge. Atesa la influència que té l'avaluació en els objectius d'aprenentatge, la recerca també pretenia estudiar com els possibles canvis per fer en les proves orals per millorar-les podien tenir l'efecte de rebot (*washback effect*) de millorar el nivell d'expressió oral dels alumnes de nivell intermedi.

### **Els dos estudis**

La prova analitzada que es descriu en aquest article és la prova oral del certificat de cicle elemental d'anglès d'escola oficial d'idiomes. A Catalunya, les proves de certificació d'escola oficial d'idiomes s'elaboren de forma estandarditzada i d'acord amb pautes regulades pel Departament d'Ensenyament (Decret 312/1997). La prova oral del certificat de cicle elemental és individual, i cada alumne és avaluat per dos examinadors, que alternen les seves intervencions durant la prova. La prova consta d'una introducció no puntuada, on l'alumne/candidat té l'ocasió d'habituar-se a la parla dels dos examinadors, i de dues tasques. En la primera tasca (tancada i amb temps de preparació de cinc minuts) el candidat ha de descriure una situació a partir d'una fotografia o imatge a partir dels suggeriments que se li faciliten. En la segona tasca, s'utilitza la primera com a punt de partida, i els examinadors estableixen una conversa amb el candidat (tasca oberta i no planificada).

La recerca es du a terme en dues fases diferenciades que generen dos estudis. El disseny de la primera fase, on es completa el primer estudi i es valida la prova existent, té com a objectiu identificar els trets característics de la prova des del punt de vista del context comunicatiu que genera i del discurs que s'hi produeix, i facilitar el disseny d'instruments alternatius. El disseny de la segona fase inclou la materialització de les propostes sorgides del primer estudi i l'experimentació d'aquestes.

Cal incidir en l'interès de la metodologia d'aquesta recerca en si mateixa en el context on es porta a terme. A Catalunya i a l'Estat espanyol, hi ha molt poca tradició en l'administració i correcció de proves estandarditzades i molt poca tradició en recerca avaluativa. Un objectiu addicional

dels estudis que es descriuen era contrarestar una situació massa habitual a casa nostra, on es constata massa sovint la situació descrita per Van Lier:

Both bilingual education and second language acquisition are surrounded by popular opinions, folk wisdom, and lay theorising, as much as by serious research. In settings where societal and political pressures enter into the picture, public opinion and official policy may be swayed predominantly by such folk wisdom and not by appropriate research. (1990:6)<sup>1</sup>

### Objectius de l'estudi preliminar

Els objectius de la primera fase i de l'estudi preliminar pretenien generar suficient informació per respondre a la qüestió central de la recerca: fins a quin punt la prova oral existent resulta vàlida per als seus propòsits. Es va estudiar el format de les tasques utilitzades, i el context i la interacció (lingüística i no lingüística) que generaven per tal de poder

1. analitzar la situació a què s'enfronten els candidats durant la prova oral. Com afecta el context generat la seva actuació? Es troben en una situació similar o comparable a les situacions de comunicació en què es trobaran a la vida real?
2. observar el tipus d'interacció entre els candidats i els examinadors i identificar aquells elements que també estarien presents en interaccions de la vida real,
3. analitzar el tipus d'actes de parla que produeixen els alumnes i veure si són similars als actes de parla que hauran de produir en la vida real,
4. estudiar el rol de l'examinador, per tal d'avaluar similituds i diferències en el seu comportament amb el que s'espera dels parlants nadius o proficients amb els quals els alumnes hauran d'interactuar en la vida real.

Els resultats de l'estudi preliminar van generar un seguit de propostes que va caldre desenvolupar i sotmetre a una experimentació prèvia i també a la seva corresponent validació, la qual cosa va donar lloc a l'estudi principal.

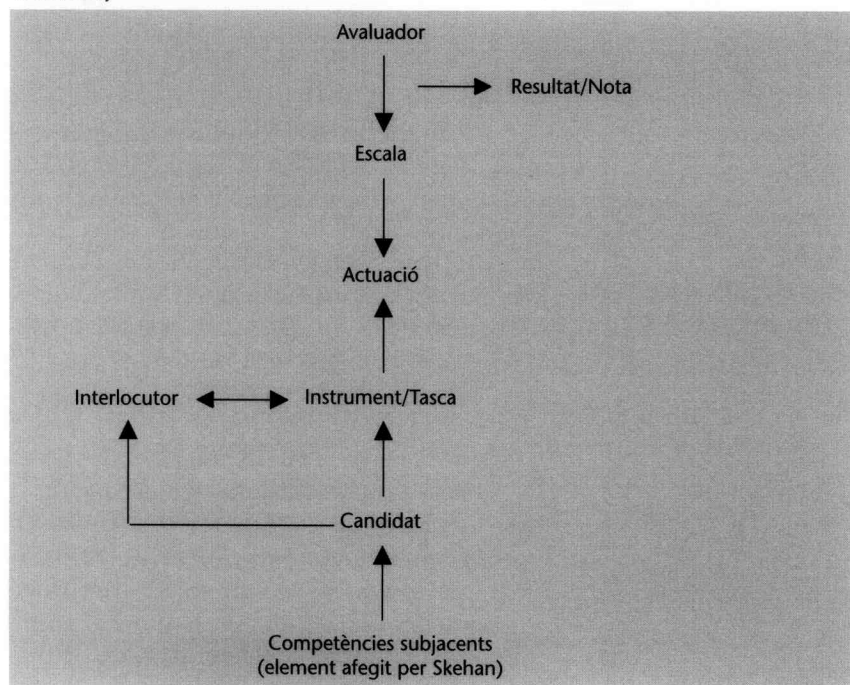
### Objectius de l'estudi principal

La situació de què parteix l'estudi principal és molt diferent de la situació en l'estudi preliminar. No es tracta ja d'explorar possibles fonts d'invalidesa o inadequa-

ció, sinó de comparar, contrastar i validar alternatives elaborades a partir de les propostes sorgides de l'estudi preliminar. Amb unes noves tasques alternatives elaborades a partir dels resultats de l'estudi preliminar i a partir de l'estudi aprofundit de la bibliografia sobre el tema. Els objectius de l'estudi principal eren, d'una banda, estudiar els resultats obtinguts pels mateixos candidats en unes tasques d'avaluació diferents de les de l'estudi preliminar, comparant-los amb els resultats obtinguts en la prova oral utilitzada en l'estudi preliminar, per tal de veure si diferents tasques afecten els resultats finals i com, i observar fins a quin punt dos tipus de prova oral diferent poden arribar a avaluar diferents dimensions de l'expressió oral, i, per altra banda,

1. analitzar les actuacions dels candidats en les noves tasques d'avaluació i comparar-les amb les actuacions observades en l'estudi preliminar, per tal d'identificar l'efecte dels canvis en el tipus i la quantitat de llengua oral generada, i veure si la mostra obtinguda representa una evidència suficient per jutjar com els alumnes/candidats utilitzaran la llengua en la vida real,
2. identificar les principals característiques de les actuacions orals dels candidats en les noves tasques per tal de proposar enfocaments d'aula que ajudin els alumnes a millorar les seves destreses orals.

**Figura 1. Els elements que interactuen en l'actuació en una prova (McNamara 1996:170)**



## **El perquè i el com de l'anàlisi del discurs dels candidats**

L'estudi preliminar descrit més amunt decideix analitzar la prova amb una visió global, considerant la situació d'examen com una situació comunicativa on interactuen diversos elements (vegeu en la figura 1 l'esquema de McNamara completat per Skehan) en el marc d'un suposat contracte de comunicació (Goffman 1967, Charaudeau 1989).

Les anàlisis es duen a terme en tres fases, de la més general i contextual als fets lingüístics més concrets. Aquest article, però, es centra en l'anàlisi del discurs que es porta a terme en la tercera fase i que es descriu en detall en l'apartat següent. S'ha considerat que les evidències observades a l'hora de comparar el discurs que es genera en una situació d'avaluació i el discurs que s'observa en situacions de la vida real són potser el més rellevant per als professionals que han d'elaborar proves i que han d'incidir en els aspectes de l'expressió que necessiten més atenció a l'aula. A continuació, però, i per tal d'ajudar a la contextualització d'aquesta anàlisi, es descriuen els procediments emprats en les tres fases i les evidències detectades en les anàlisis corresponents.

En la primera fase, l'estudi de la situació comunicativa que es genera durant la prova oral es fa des d'una perspectiva etnogràfica utilitzant els paràmetres fixats per Goodwin i Duranti (1992), i recurrent a l'anàlisi de la situació dins les definicions de Hymes (1972) en el seu *SPEAKING*<sup>2</sup> (vegeu Figueras, 2001 p. 96). Això permet constatar que només hi ha un context representat: el que genera la tasca pròpiament dita en l'escenari organitzat pels examinadors/interlocutors. L'alumne entra sol en una aula, on dos examinadors (més o menys amables, més o menys somrients) seuen davant d'ell i li donen instruccions, li fan preguntes, li faciliten les tasques, etc. Aquest context defineix relacions de poder concretes, atès que els examinadors dirigeixen la interacció i per tant es limita el comportament del candidat a seguir la iniciativa de l'examinador.

En la segona fase es comparen les característiques de les interaccions durant la prova a partir de les característiques observades per Sacks, Schegloff et al. (1974) en interaccions de la vida real, i es constata que el candidat, durant la prova oral, no té l'oportunitat d'obrir o tancar els inter-

canvis i no té mai necessitat de prendre la paraula o de guanyar-se el torn, atès que li és ofert pels examinadors. A més a més, l'existència d'un guió —que pot considerar-se més o menys obert, però que cal seguir— determina que la interacció sigui mecànica i artificial, atès que es fa difícil per a qualsevol dels interlocutors modificar el discurs previst a partir del que diu l'altra part.

La tercera fase de l'anàlisi es centra en la força comunicativa del comportament oral dels aprenents/candidats. Es parteix del concepte d'Austin (1962) segons el qual els actes de parla tenen lloc per tal de comunicar quelcom «saying something is in fact doing something», i té com a objectiu evidenciar què és el que poden «fer» els candidats amb la llengua generada durant la prova oral. Es van analitzar totes i cada una de les transcripcions de les actuacions dels candidats des del punt de vista del propòsit comunicatiu i de la funció il·locutiva a l'hora de formular actes de parla. Es va utilitzar el model de Tsui (1994), que aplica el concepte d'estructura de Halliday (1961) i descriu la conversa en termes d'intercanvis, amb tres elements ben delimitats, una iniciació, una resposta, i un *follow up* (vegeu també Sinclair i Coulthard 1976). S'esperava que analitzant aquests tres elements estructurals podríem veure la naturalesa real de les actuacions dels candidats i escatir fins a quin punt les interaccions podien considerar-se adequades a la situació comunicativa que es pretenia replicar de la vida real. En converses habituals que tenen lloc a la vida real, els alumnes han de respondre a preguntes, naturalment, però també n'han de formular, han d'iniciar intercanvis, han de mostrar recepció i/o conformitat al que han sentit, etc. Per tal de poder portar a terme aquest objectiu d'acotar el tipus de funcions del discurs generat durant la prova i comparar-lo amb el que se n'esperava, es van enregistrar les actuacions dels candidats, es van transcriure i es van etiquetar d'acord amb la taxonomia de Tsui (1994).

## **Els resultats de l'anàlisi dels actes discursius i les seves implicacions**

### ***Els resultats de l'estudi preliminar (figura 2)***

Els actes lingüístics observats en les actuacions dels candidats que s'analitzen en l'estudi preliminar es limiten bàsicament a

respostes, un nombre molt reduït d'iniciacions i cap ús de la llengua per completar la intervenció de l'interlocutor (*follow up*). A més a més, i dins de la producció d'iniciacions, en la major part dels casos els candidats prenen la iniciativa per demanar un aclariment o que se'ls repeteixi alguna pregunta. Els actes lingüístics dels candidats que s'observen confirmen el que es preveia a partir de l'anàlisi del context de la prova i de les interaccions que s'hi generen. La figura 2 mostra gràficament i quantitativa la naturalesa de les contribucions de 18 candidats i candidates de diferents nivells de domini durant la prova oral. En l'exemple que segueix es pot constatar l'abast real de les mancances detectades (en negreta, les contribucions dels examinadors/T, i en cursiva, les dels alumnes/A). Malgrat que l'examinador fa els possibles per oferir un ventall prou ampli de preguntes i seguir els temes que inicia el candidat (en la línia 2 o en la línia 6, per exemple, on el candidat respon de forma no prevista), la mostra de llengua produïda és molt petita:

- 1 T4 Would you like to work at home?
- 2 A8 no
- 3 T4 **aha, not at all, alright. Did both your parents work when you were a child?**
- 4 A8 yes
- 5 T4 **what was it like?**
- 6 A8 *well. my grandmother was at home doing the housework and the dinner..supper*
- 7 T4 **aha, and did you like that?**
- 8 A8 yes
- 9 T4 **right e:r some people say that parents nowadays bring up boys and girls in the same way, do you agree?**
- 10 A8 *yes, of course*
- 11 T4 **can you give us an example?**<sup>3</sup>

Malgrat el que s'ha observat en l'exemple anterior, s'inclouen exemples del comportament interactiu dels examinadors, on s'observa com mantenen el control de la situació i marquen el context malgrat els «ajuts» que poden prestar durant la interacció. La intervenció dels examinadors exemplifica comportaments prefixats i estableix relacions de poder en

- donar el senyal d'entrada utilitzant expressions com ara *OK, go ahead, OK, Right, You can start, OK, you're ready?*,
- donar permís per començar, amb expressions com ara *Yes, when you're ready, Yes?*,
- decidir quan acaba la conversa: *OK,*

Figura 2. Els actes discursius en les actuacions dels candidats (Tsui 1994)

|                   |       |
|-------------------|-------|
| Actes d'iniciació | 7%    |
| Elicitació        | 97%   |
| Donar informació  | 10 %  |
| Confirmar         | 3%    |
| Mostrar acord     | --    |
| Comprometre's     | --    |
| Repetir / Aclarir | 82,7% |
| Sol·licituds      | --    |
| Directius         | --    |
| Instruccions      |       |
| Consell           |       |
| Amenaça           |       |
| Avís              |       |
| Informatius       | 3%    |
| Informació        |       |
| Avaluació         |       |
| Expressió         | 100%  |
| Actes de resposta | 93%   |
| Positius          | 99%   |
| Negatius          | 1%    |
| Follow up         | ---   |
| Total             | 100%  |

*Miguel, we have finished, OK, then that's enough, That's it then (37), That's enough for us,*

- informar el candidat sobre la darrera pregunta: *Aha, aha... Alright, just one other question and that's it.*

Des del punt de vista de la validesa, es pot dir que l'anàlisi suggereix que la prova no aconsegueix avaluar allò que s'entén per expressió oral, tal com preveuen els objectius de la prova, i per tant evidencia una infrarepresentació del constructe (*construct underrepresentation*). La mostra de llengua que generen les tasques no és suficient per permetre als examinadors dir que un candidat pot

Utilitzar amb eficàcia la llengua objecte d'estudi com a mitjà de comunicació en situacions de la vida quotidiana, en situacions d'aprenentatge i com a mitjà d'expressió personal mostrant un domini bàsic dels seus aspectes formals i discursius i una suficient adequació del discurs a la situació comunicativa. (Messick 1996)

La prova analitzada, a més a més, dóna exemples de variabilitat irrellevant (*construct irrelevant variance*) en les anàlisis prèvies sobre el context que genera el seu format i sobre el tipus d'interacció que s'observa entre els seus participants. Els

candidats, per poder fer les tasques que se'ls proposen, han de sotmetre's al context i a les relacions de poder que marca la prova i a les interpretacions que els examinadors fan de les instruccions que reben a l'hora d'administrar la prova.

### ***Implicacions dels resultats de l'estudi preliminar***

Els resultats de l'estudi preliminar suggereixen l'elaboració de noves tasques que contrarestin els problemes evidenciats durant l'anàlisi i que permetin

- minimitzar l'efecte del context i de les relacions de poder preestablertes entre examinadors i candidats,
- minimitzar el rol de l'examinador i maximitzar les possibilitats que els candidats mostrin iniciativa,
- generar una àmplia gamma d'actes d'iniciació resposta i *follow up* per part dels candidats,
- incloure diferents tipus de tasca en diferents condicions per tal de generar diferents tipus de llengua.

Les noves tasques s'elaboren seguint els paràmetres d'utilitat (*usefulness*) d'una prova definits per Bachman i Palmer (1996) i d'acord amb les variables que es consideren significatives en l'elaboració de tasques (Norris 1998). S'incideix especialment en el fet que la prova pugui considerar-se d'utilitat per als objectius als quals va dirigida i es comprova que respecti les qualitats que il·lustren aquesta noció:

Usefulness =  
Reliability + Construct Validity + Authenticity + Interactiveness + Impact + Practicality<sup>4</sup>

Segons Bachman i Palmer (1996), aquestes qualitats són: la consistència i fiabilitat de la prova com a instrument de mesura (*reliability*), l'adequació de les interpretacions que sorgeixen dels resultats de la prova (*validity*), l'autenticitat amb què les característiques de les tasques d'avaluació reflecteixen les característiques de les tasques de la vida real (*authenticity*), la interacció que s'observa entre les tasques d'avaluació i el candidat a l'hora de portar-les a terme (*interactiveness*), la qualitat de l'impacte o influència de la prova en els candidats, la societat i la comunitat educativa (*impact*) i les possibilitats que una prova que incorpori les cinc qualitats anteriors es pugui portar a la pràctica en realitat (*practicality*).

Aquests elements es garanteixen amb una selecció de tasques que incorporen una suficient varietat de nivells (Norris et al., 1998) pel que fa al

- codi (complexitat de vocabulari, gramàtica, estructura textual, pragmàtica i pronunciació que cal processar i produir: inclou la gamma i el nombre de fonts),
- complexitat cognitiva (complexitat dels processos que intervenen a l'hora de portar a terme la tasca: organització de l'*input* i de l'*output*; disponibilitat de l'*input*),
- demandes comunicatives (fins a quin punt els alumnes estan sotmesos a la pressió del temps/acció; això es veu influït pel canal i pel nivell de resposta requerit).

Això es concreta en tasques que plantegen escenaris i situacions en les quals les següents variables són distintes i tenen rols diferents:

- nombre i tipus d'interlocutor
- quantitat i tipus d'*input*
- familiaritat amb el contingut de la tasca i amb els interlocutors
- temps de planificació
- tipus d'activitat interactiva
- objectiu comunicatiu

A partir dels resultats de la recerca bibliogràfica, i a partir d'una experimentació prèvia per tal de veure la tipologia més adequada per poder incorporar els requisits suggerits per les necessitats observades a l'estudi preliminar, s'elaboren tasques per avaluar l'expressió oral que corresponen als tres tipus següents:

#### ***Tasca 1***

La primera tasca consisteix en un joc de rol, on dos candidats d'un nivell de domini similar porten a terme una tasca amb un buit d'informació i tenen temps per planificar la seva actuació. Els dos candidats reben *input* escrit sobre una situació, que cal que interpretin per tal de poder interactuar per completar la tasca. L'*input* donat es complementa durant la tasca amb l'*input* generat pels mateixos candidats a l'hora de resoldre-la.

#### ***Tasca 2***

El segon tipus de tasca és una conversa semiestructurada entre un dels candidats i un dels examinadors, sense planificació prèvia o *input* escrit o visual. La informació que es dona als candidats abans de la prova és que l'examinador farà algunes preguntes sobre el tema de la tasca 1.

Tasca 3

El tercer tipus de tasca és individual. El candidat ha de mostrar com reacciona davant de situacions de la vida diària. Ha de descriure situacions a partir d'una il·lustració i recrear-la tal com creu que tindria lloc en realitat. El candidat tria un mínim de tres situacions a l'atzar d'un banc d'il·lustracions i no té temps de planificar la seva actuació per tal de replicar la immediatesa d'aquest tipus de situació en la vida real. Aquest tipus de tasca és el més «diferent», atès que no és corrent en contextos avaluatius. L'objectiu és poder observar la capacitat del candidat per reaccionar lingüísticament a situacions diàries corrents distintes i veure com posa en pràctica els diferents components de competència estratègica (Bachman 1990). A més a més, aquestes tasques pretenien generar llenguatge transaccional en situacions tòpiques diverses.

A continuació es comenten els resultats de l'estudi principal, basat en aquests tres tipus de tasca, i es comparen amb els resultats de l'estudi preliminar.

Els resultats de l'estudi principal, comparats amb l'estudi preliminar

Les principals diferències entre els actes que s'observen en l'estudi preliminar i en les tasques 1 i 2 en l'estudi principal (figura 3) s'observen en el nombre d'actes de resposta, que es redueixen del 97% al 61%, i en l'augment d'actes d'iniciació, que passen del 7% al 23%, i també dels actes de *follow up*, que del 0% arriben al 10%. Es poden observar diferències similars quan es compara el discurs en l'estudi preliminar i en la tasca 3; els actes d'iniciació comptabilitzats en la tasca 3 per part dels candidats arriben al 56% del total, mentre que els actes de resposta no superen el 44%, proporció molt diferent de l'observada en l'estudi preliminar. Els resultats que es llisten a la figura 3 també mostren que es detecten actes de parla en l'estudi principal que no s'havien observat en l'estudi preliminar. Això és prova de l'ús de diversos tipus de llengua per part dels alumnes, i per tant facilitarà als examinadors poder avaluar les capacitats orals dels candidats, i fer una hipòtesi més acurada de com aquests funcionaran en la vida real.

Fragments com els que es citen a continuació mostren com la interacció entre els examinadors i els candidats observada en l'estudi principal exemplifica millor les característiques en les converses de la vida

Figura 3. Els actes discursius en els dos estudis comparats

|                          | Estudi preliminar<br>Escalfament/Fotografia<br>Entrevista | Estudi principal<br>Joc de rol/Tasca1<br>Entrevista/Tasca2 | Estudi principal<br>Situacions/Tasca 3 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Actes d'iniciació</b> | <b>7 %</b>                                                | <b>23%</b>                                                 | <b>56%</b>                             |
| Elicitació               | 97%                                                       | 61%                                                        | 83%                                    |
| Donar informació         | 10%                                                       | 50%                                                        | 100%                                   |
| Confirmar                | 5%                                                        | 7%                                                         | ---                                    |
| Mostrar acord            | ---                                                       | 3%                                                         | ---                                    |
| Comprometre's            | --                                                        | 17%                                                        | ---                                    |
| Repetir / Aclarir        | 85%                                                       | 22%                                                        | ---                                    |
| Sol·licituds             | ---                                                       | 8%                                                         | 2%                                     |
| Informatius              | 3%                                                        | 31%                                                        | 14%                                    |
| Informació               | ---                                                       | 70%                                                        | 56%                                    |
| Avaluació                | ---                                                       | 10%                                                        | 31%                                    |
| Expressió                | 100%                                                      | 20%                                                        | 12%                                    |
| <b>Actes de resposta</b> | <b>93%</b>                                                | <b>67%</b>                                                 | <b>44%</b>                             |
| Positius                 | 99%                                                       | 99%                                                        | 100%                                   |
| Positiu                  | ---                                                       | 85%                                                        | 94%                                    |
| Positiu + Iniciació      | ---                                                       | 12%                                                        | 6%                                     |
| Positiu + Addicional     | ---                                                       | 3%                                                         | ---                                    |
| Negatius                 | 1%                                                        | 1%                                                         | ---                                    |
| <b>Follow up</b>         | <b>----</b>                                               | <b>10%</b>                                                 | <b>----</b>                            |
| Follow up                | ----                                                      | 53%                                                        | ----                                   |
| Follow up + Iniciació    | ----                                                      | 47%                                                        | ----                                   |
| <b>Total</b>             | <b>100%</b>                                               | <b>100%</b>                                                | <b>100%</b>                            |

real segons Sacks et al. (1975). En el primer, que correspon a una actuació en el joc de rol, s'observa com els dos candidats comparteixen responsabilitats a l'hora de bastir el discurs, s'interrompen i mantenen intercanvis amb significat real (línies 3-10). En el segon, que correspon a l'entrevista, es constaten els fruits d'haver començat la prova amb una tasca on els examinadors no controlaven el discurs, i es veu com tots dos candidats mostren el desig de participar en la conversa, encara que l'examinador no els hagi donat l'entrada (línies 2-5).

(Tasca 1)

- 1 S9 Well but why can't you phone me?
- 2 S10 I forgot to call my my head turned a lot of turns I forgot I must say sorry I am very sorry really (smiles).
- 3 S9 You're sorry but It was raining and I bought the tickets for the cinema -
- 4 S10 well -
- 5 S9 you must do something about it.
- 6 10 Yes yes I'd like to I'd like me to invite you to go to to the cinema next time, so next time I'm going to pay both, -
- 7 S9 I hope so-
- 8 S10 and another thing I want to say is that I'm feeling better but I'm still now taking medicines, so =

Figura 4. Mancances identificades en l'estudi preliminar i les correccions validades en l'estudi principal

| Estudi preliminar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Estudi principal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• context i relacions de poder preestablertes entre examinadors i candidats</li><li>• el rol assignat a l'examinador limita les possibilitats dels candidats per mostrar iniciativa</li><li>• no s'observen indicis o evidència d'actes d'iniciació, resposta o <i>follow up</i> per part del candidat</li><li>• els dos formats utilitzats generen tipus de discurs molt similars i les mateixes funcions lingüístiques</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• context/os creat/s per a cada tasca pels mateixos candidats</li><li>• el rol de l'examinador es minimitza i no interfereix amb les possibilitats del candidat per mostrar iniciativa</li><li>• indicis suficients de varietat d'actes de parla amb diferent força il·locutiva (iniciació, resposta, <i>follow up</i>)</li><li>• els tres formats utilitzats, les diferents condicions creades, generen diferents discursos i diferents funcions lingüístiques</li></ul> |

- 9 S9 = *and when do you think we can go next time to watch the film?*  
10 S10 *Sorry can you repeat, please?*  
11 S9 *When you can go to the cinema the next time?*<sup>5</sup>

(Tasca 2)

- 1 R *What about you? Do you go to the cinema regularly?*  
2 S14 *Er: For me it depends, on the period of time, and on films < R aha> and it depends~*  
3 S13 *the money also ~*  
4 S 14 *also on the money (S13 and S14 laugh)*  
5 R *And what type of films do you like to go to?*<sup>6</sup>

Les diferències entre les actuacions observades en les tasques utilitzades en l'estudi preliminar (descripció d'imatge i entrevista semiestructurada) i en l'estudi principal (joc de rol, entrevista, situacions) es resumeixen en la figura 4.

**Implicacions per al procés d'ensenyament aprenentatge**

Les anàlisis de les tasques fetes en l'estudi principal ajuden a identificar els problemes i les limitacions dels candidats en el nivell intermedi, resultat de les seves dificultats per «prendre decisions ràpidament i portar-les a terme d'una manera natural i fluida, ajustant la seva conversa» (Bygate 1987). Les mancances inclouen, d'una banda, una sobreutilització de repeticions i un ús molt limitat de fórmules per cridar l'atenció a l'interlocutor, i d'altra, l'absència de marcadors del discurs i un domini molt limitat dels exponents

lingüístics i pragmàtics que ajuden a completar els intercanvis orals entre parlants nadius de la llengua (McCarthy i Carter 1994). En la transcripció que segueix a continuació, l'ús excessiu d'OK mostra les mancances dels dos candidats (i en especial del candidat 20) en l'ús variat de mots falca i fa molt feixuc el seu discurs

S19 *and then we we can have dinner? after*  
<S20 *yes yes OK OK > after going to the cinema*  
S 20 *OK and we can phone tomorrow OK*  
S 19 *OK*  
S 20 *And we agree with the hour*  
S20 *OK*  
S19 *to meet OK*  
S20 *OK*  
S 19 *see you tomorrow*<sup>7</sup>

Aquestes dificultats suggereixen possibles actuacions a l'aula, amb la posada en pràctica de programes, materials i professors que focalitzin més en la conscienciació dels alumnes en l'ús d'aquestes formes i en l'ús d'exemples de la vida real en pràctiques i activitats significatives.

Poden resultar especialment útils aquí les propostes de McCarthy (1998) i de Van Lier (1996) a l'hora d'incloure a les aules més evidència de com s'usa realment la llengua oral i acompanyar aquesta evidència d'activitats per ajudar els alumnes a detectar, aïllar i practicar què fan realment els parlants a l'hora de comunicar-se oralment.

El treball de McCarthy (1988) sobre com s'hauria d'ensenyar la llengua oral facilita el que pot esdevenir un molt bon vincle entre el món del discurs i de l'anàlisi de la conversa i l'aula. McCarthy utilitza dades d'un corpus de llengua oral (CANCODE) per il·lustrar les seves propostes alternatives als tradicionals enfocaments metodològics de presentació-pràctica-producció. La proposta metodològica de McCarthy, les tres *i* (il·lustració-interacció-inducció), té en compte les característiques estructurals, interactives i genèriques de la llengua oral en tres fases, on

- il·lustració inclou l'estudi de llengua oral real, amb mostres de llengua enregistrades i transcrites en situacions autèntiques,
- interacció inclou la discussió entre aprenents i professors sobre la llengua observada en la fase d'il·lustració, i
- inducció fa referència a la fase on s'arriba a conclusions sobre com la llengua objecte d'estudi estructura el seu discurs i els seus

gèneres i com utilitza el lèxic i la gramàtica per transmetre significat.

Aquest enfocament permet als docents respondre —i exemplificar les seves respostes— preguntes com ara «Com puc “produir” marcadors de discurs de forma natural?». McCarthy creu que

If this is done in tandem with a syllabus where the lexico-grammatical and international components are discourse sensitive and not merely sentence-based abstractions, then teaching about the spoken language may have an unexpectedly powerful pay-off in the more rapid acquisition of fluency and naturalistic conversational skills. Such a claim would not be out of line with the general drift of argument of second-language acquisition researchers who in recent years have attempted to show that 'noticing' phenomena in L2 is a crucial step towards effective acquisition. But it is what the target for 'noticing' is that matters most, and if the input is impoverished, there will not be much noticing. (1998:68)<sup>8</sup>

L'aplicació de les propostes de McCarthy es veu facilitada pel treball de Van Lier (1996), que dóna pistes sobre l'ús de la recerca que s'ha fet en psicologia en els darrers anys (Vigotsky, 1978, Bruner, 1966) i que aconsella l'ús de tècniques de *scaffolding* (bastiment)<sup>9</sup> a l'aula. Aquest enfocament permet el desenvolupament del currículum que Van Lier proposa i que es basa en tres *a*, *awareness* (consciència), *autonomy* (autonomia) i *authenticity* (autenticitat), que acompanyaran els aprenents cap a la independència. Per Van Lier, aquests tres conceptes estan tan íntimament lligats que no poden separar-se. Primer de tot, i fent referència a la primera *a*, cal ser conscient del que s'està fent. Segons Van Lier, no es pot aprendre quelcom si primer no ens hem adonat que existeix. Pel que fa a la segona *a*, la d'autonomia, inclou la responsabilitat de l'aprenent i la seva possibilitat d'escollir, cosa que comporta l'apropiació del procés d'aprenentatge. La tercera *a*, la d'autenticitat, fa referència a tot el procés d'aprenentatge, a com l'aprenent i les situacions d'aprenentatge s'integren de forma significativa.

Les propostes apuntades en aquest apartat no són noves. Fa temps que es parla de l'anàlisi del discurs i fa temps que hi ha coneixement de l'existència de corpus de llengua, tant escrita com oral. Però l'ús

que es fa del potencial que hi ha darrere la recerca en el camp de l'anàlisi del discurs i dels corpus de llengua existents és encara molt reduït. Caldria fer un esforç per aconseguir que tant els formadors de professorat com els autors de llibres de text incorporessin l'ús habitual de corpus de llengua oral en el seu treball, de forma significativa i contextualitzada. És esperable que si aquests enfocaments entressin a les aules de forma generalitzada, les dificultats observades en les tasques experimentals a l'estudi principal podrien superar-se.

### Conclusions

La recerca descrita en aquest article, que tenia com a objectiu la validació d'una prova oral ja existent, permet una crítica documentada de la prova i és una demostració pràctica de com pot elaborar-se una prova alternativa i vàlida que generi un discurs oral més proper al discurs que s'observa en la vida real.

El fruit d'una prova més vàlida és permetre l'observació de les capacitats dels diferents candidats per funcionar en la vida real, i això permet alhora identificar les dificultats i mancances dels aprenents pel que fa a les destreses d'expressió oral. En aquest sentit, l'avaluació presta un servei important al procés d'aprenentatge, suggerint els punts que cal reforçar i donant orientacions concretes. Això demostra que és possible cercar la validesa a partir del disseny d'una prova, com a base probable per a un efecte de rebot positiu (Messick 1996) que apropi el camp de l'avaluació al de l'aprenentatge.

### Bibliografia

- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Mass): Belknap Press of Harvard University Press.

- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- CHARAUDEAU, P. (1989). «La conversation entre le situationnel et le linguistique». *Connexions* 53: 9-22.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Decret 312/1997, de 9 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes (DOGC. Núm 2588, de 27.2.98)
- FIGUERAS, N. (2001). *Developing Oral Tests: can we get closer to real life?*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual*. New York: Doubleday.
- GOODWIN, A.; DURANTI, G. (1992). *Rethinking Context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HATCH, E.; LAZARATON, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York; Newbury House Publishers.
- HYMES, D. (1972). *Models of the Interaction of Language and Social Life. Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communications*. J. J. Gumperz and D. Hymes. New York: Holt, Rinehart and Winston: 35-71.
- MCCARTHY, M.; CARTER, R. (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCMANARA, T. (1996). *Measuring Second Language Performances*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- MESSICK, S. (1989). *Validity. Educational Measurement*. R. L. Linn. New York: American Council on Education / McMillan: 13-103.
- MESSICK, S. (1996). *Validity and Washback in Language Testing*. Princeton: Educational Testing Service.
- NORRIS, J. M.; BROWN, J.; DEAN [et al.] (1998). *Designing Language Performance Assessments*. Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systmatics for the organization of turn-taking in conversation». *Language*, 50: 696-75.
- TSUI, A. (1994). *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN LIER, L. (1989). «Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral Proficiency interviews as conversation». *TESOL Quarterly* 23(3): 489-508.
- VAN LIER, L. (1990). «Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?». *Research in the Language Classroom*. London: Modern Language Publications.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow, Essex: Longman.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

## Notes

1. «Tant l'ensenyament bilingüe com l'adquisició de segones llengües estan rodejades tant d'opinions i saviesa populars i de suposades teories sense base científica com de recerca seriosa. En contextos on les pressions socials i polítiques entren en joc, l'opinió pública i la política de l'administració poden veure's sacsejades per aquestes influències "populars" i no per una recerca adequada.» (1993:6)
2. SPEAKING és un acrònim resultant de les inicials de vuit termes que descriuen els elements que incideixen i interactuen en la producció d'un acte comunicatiu. A continuació es llisten els termes en l'ordre adjudicat en l'acrònim amb la seva corresponent traducció al català: *settings*, context o espai de comunicació; *participants*, participants; *ends*, objectius; *act sequence*, seqüència de l'acte de parla; *key*, registre; *instrumentalities*, instruments; *norms*, normes; *genres*, gèneres.
3. 1 T4 T'agradaria treballar a casa?  
2 A8 no  
3 T4 aha, no, d'acord. Quan eres petit, els teus pares treballaven tots dos?  
4 A8 sí  
5 T4 i com era?  
6 A8 bé, la meua àvia era a casa i feia la feina de casa i el menjar... sopar  
7 T4 aha, i això et semblava bé?  
8 A8 sí  
9 T4 molt bé e:r hi ha gent que diu que els pares d'avui en dia crien els nois i les noies de la mateixa manera. Hi estàs d'acord?  
10 A8 sí, naturalment  
11 T4 ens en pots donar un exemple?

4. Utilitat = Fiabilitat + Validesa del constructe + Autenticitat + Interacció + Impacte + Practicabilitat.
5. (Tasca 1)
  - 1 S9 Home, però per què no em pots trucar?
  - 2 S10 Vaig oblidar-ho, jo jo em voltava el cap ho vaig oblidar he de dir ho sento ho sento molt de veritat (somriu).
  - 3 S9 Ho sents però plovia i vaig comprar les entrades per al cinema ¬
  - 4 S10 home ¬
  - 5 S9 hauries de fer quelcom per a això.
  - 6 S10 Sí, sí, m'agradaria, m'agradaria jo convidar-te a tu a a a anar al cinema la propera vegada, així la propera vegada jo les pagaré les dues, ¬
  - 7 S9 Espero que sí¬
  - 8 S10 i una altra cosa que vull dir és que em trobo millor però que encara ara estic prenent medecines, i =
  - 9 S9 = i quan creus que podem anar la propera vegada a veure la pel·lícula ?
  - 10 S10 Perdó pots repetir, si et plau?
  - 11 S9 Quan pots anar al cinema la propera vegada?
6. (Tasca 2)
  - 1 R I tu? Vas al cinema regularment?
  - 2 S14 Er: Jo depèn, de l'època, i de les pel·lícules < R aha> i depèn¬
  - 3 S13 dels diners també ¬
  - 4 S14 també dels diners (S13 i S14 riuen)
  - 5 R I quin tipus de pel·lícules t'agrada anar a veure?
7. S19 i llavors podrem podrem dinar? després <S20 sí sí OK OK > després d'anar al cinema  
 S20 OK i podem trucar demà OK  
 S19 OK  
 S20 I ens posem d'acord per a l'hora  
 S20 OK  
 S19 de trobar-nos OK  
 S20 OK  
 S19 fins demà
8. Si això es fa en el marc d'una estructura curricular on els components lexicogramaticals i d'entonació són sensibles a les característiques del discurs oral i no unes simples abstraccions basades en frases aïllades, aleshores, la docència sobre la llengua oral pot donar un fruit inesperadament poderós en l'adquisició més ràpida de la fluïdesa i de les destreses conversacionals. Aquesta proposta, a més, estaria relacionada amb els arguments dels investigadors sobre adquisició de llengües que recentment han intentat mostrar com els fenòmens de «conscienciació» en la llengua objecte d'estudi és un pas crucial per a una adquisició efectiva. Però és precisament el focus d'aquesta conscienciació el més important, i si l'*input* està empoïrit, no hi ha gaire de què conscienciar-se.
9. Vegeu el treball fet a Catalunya en aquest àmbit en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres (Cambra, 1998, Esteve, 1999).

