

Proposta didàctica per a treballar l'argumentació oral: la simulació d'un juí

Treball final de màster



Màster de Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria,
Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes en
l'especialitat de Català

Autora: Aitana Orts Soler

Tutor: Adolf Piquer Vidal

Modalitat 7. Altres aportacions

RESUM

El present treball elabora una proposta d'una activitat que fomenti les tècniques d'argumentació oral, per això, el treball s'inclou en la modalitat 7 (altres aportacions). Aquesta proposta didàctica es marca com a objectius desenvolupar i treballar els diferents tipus de textos posant èmfasi en l'argumentació. També es posa el focus en el treball de l'oral com a conseqüència que no és un canal comunicatiu molt present en les activitats de les aules més tradicionals. Per a plantejar la proposta didàctica, la situem en una classe de 1r d'ESO amb la intenció que el resultat final siga la simulació d'un judici. Durant cinc sessions, dividim el procés en les fases de: preparació prèvia, dramatització i avaluació. Per a arribar al producte final, introduïm el contingut escaient amb tècniques d'aprenentatge cooperatiu, com ara el Puzzle d'Aronson i Llapiceres al Centre. Les expectatives d'aquest treball són elaborar una proposta per a, més avant, posar-la a la pràctica i presentar-la a uns altres docents.

Paraules clau: proposta didàctica, argumentació, oral, Puzzle d'Aronson, judici.

ABSTRACT

The present dissertation is a proposal for an activity that promotes oral argumentation techniques, which is why this work is included in the 7th category. This teaching approach aims to develop and work with the different types of texts, primarily focusing on argumentation. The project also focuses on spoken interaction since it is a communication channel that still plays a relatively minor role in conventional classroom activities. To put forward the proposal, it will be located in a 1st ESO class with the aim of simulating a trial as a final result. The process consists of five sessions divided into preparation, dramatization and evaluation. To reach the final output, the content will be introduced through cooperative learning techniques, such as the Jigsaw Classroom and Pencils in the Middle. The expectations of this dissertation are to elaborate a proposal to, later on, implement it and present it to other teachers.

Keywords: didactic proposal, argumentation, spoken, Jigsaw Classroom, trial.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	1
2. MARC TEÒRIC	3
2. 1. Característiques de la seqüència didàctica sobre el debat públic de J. Dolz i B. Schneuwly	4
2. 2. El llenguatge oral com un objecte ensenyable	7
2. 3. El text i els gèneres textuais	8
2. 3. 1. Gèneres primaris i secundaris	8
2. 3. 2. El gènere textual en l'ensenyament	10
2. 4. Avaluació i observació de l'alumnat	13
3. DISSENY DE L'ACTIVITAT	15
3.1. Activitat	15
3. 2. Nivell, continguts i competències	15
3. 3. Objectius	18
3. 4. Característiques dels textos que es treballaran	19
3. 4. 1. Tipologies textuais predominants	19
3. 4. 2. Grau de formalitat	19
3. 4. 3. Tipus de debat	19
3. 4. 4. Tema del debat	19
3. 5. Caracterització de la classe	20
3. 6. Organització	20
3. 7. Materials	21
3. 8. Metodologies	22
3. 8. 1. Llapiceres al centre	22
3. 8. 2. Puzzle d'Aronson	22
3. 9. Cronograma	23
3. 9. 1. Primera i segona sessió. Preparació prèvia	23
3. 9. 2. Tercera sessió. Preparació del debat i dramatització (1a part)	25
3. 9. 3. Quarta sessió. Dramatització (2a part), avaluació (1a part) i reflexió	26
3. 9. 4. Cinquena sessió. Locució de l'enregistrament i avaluació (2a part)	26
3. 10. Avaluació	28
4. CONCLUSIONS	31
5. BIBLIOGRAFIA	33

1. INTRODUCCIÓ

L'argumentació s'ha convertit en una ferramenta essencial per al desenvolupament d'una persona en els aspectes intel·lectuals, morals i humans. Gràcies a l'argumentació raonem, defensem les nostres idees i actuem en conseqüència. Destriem, de la informació abundant que ens envolta, aquella que creiem vertadera i la sotmetem a un filtre d'arguments i contraarguments que nosaltres mateixos generem. I així construïm la confiança dins nostre: teixint una sèrie d'arguments que han d'adoptar una forma tan veraç per a nosaltres com per a la resta. Així construïm, també, el pensament crític, sotmetent al dubte i al filtre de l'argumentació qualsevol premisa que se'ns passe per davant. Una educació transformadora que contribuïska a un futur sostenible per a tothom ha de fomentar l'esperit crític, el judici independent, la resolució de problemes informatius i comunicatius. Aquestes són les claus per a desenvolupar actituds transformadores segons la UNESCO (2015: 40).

El paper de l'educació en el treball de l'argumentació és principal. L'escola en totes les seues formes ha de ser un lloc on s'estudie i es practique l'habilitat de debatre, per a acostar l'alumnat a aquest hàbit i a la participació ciutadana des de la democràcia, prenent partit dels esdeveniments que ocorren al seu voltant. Ho exposa R. Canals en l'article de «L'argumentació en la construcció del pensament social crític» (2016: 75):

L'argumentació adquireix una rellevància especial per ensenyar l'alumnat a pensar per si mateix i a ser crític a partir del raonament i no limitar-se a repetir els continguts del llibre o les explicacions del professorat. Esdevé una necessitat urgent que, en l'educació obligatòria, l'alumnat aprengui a interrogar-se sobre la realitat, contrastar la informació i crear punts de vista propis justificats i contrastats amb els dels altres. [...] Cal destacar la rellevància de l'argumentació en la formació democràtica de l'alumnat, ja que la participació en la vida social suposa posicionar-se, fer propostes i prendre decisions sobre situacions i problemes en què interessos diversos entren en conflicte [...].

Com tots els tipus de text, aquesta manera d'interacció amb la informació, la del diàleg, l'argumentació, pot adoptar dos canals: la del text oral i la de l'escrit. Totes dos formes comporten la necessitat d'un treball a les aules de cara a relacionar l'argumentació amb les dos vies per a practicar-la. Trobem textos argumentals escrits i orals en la mateixa mesura en la nostra realitat, la de la societat occidental. Tanmateix, el treball a l'escola

es realitza en gran mesura a partir de textos escrits i se li dona poc espai a l'oralitat i, sobretot, a l'oralitat dels alumnes mateixos. Per aquest motiu, proposem una activitat que fomenti l'argumentació de textos argumentatius orals. El treball del discurs oral a classe ha estat un àmbit poc estudiat pels pedagogs i especialistes en educació. Malauradament, comptem amb una bibliografia reduïda perquè, si bé l'oralitat en l'aula es reduïa al treball de l'*elocutio* i la *memoria* a partir de la recitació d'una lliçó memoritzada fins als anys seixanta (Schnewly, B., Dolz, J., 2006: 19), l'argumentació en l'oral tampoc no ha sigut un terreny que es treballa a fons en l'actualitat.

Per aquests motius, l'objectiu d'aquest treball gira al voltant del disseny d'una proposta d'activitat que permeti als estudiants aprendre i practicar les tècniques d'argumentació oral. La intenció és donar llum a una habilitat amb un passat inexistent dins de l'àmbit de l'ensenyament i que, de vegades, queda descuidada en l'educació actual. Una altra fita que ens plantejem és acompanyar els alumnes en el procés d'aprenentatge, que implica el seu desenvolupament cognitiu crític. Quant al format del treball, es tracta d'un disseny d'activitat que no hem implementat a l'aula durant el període de pràctiques, per les següents raons: la programació de la tutora de pràctiques responia a una flexibilitat limitada, en la qual hem implantat les unitats didàctiques corresponents i algunes pràctiques que ens demanaven algunes assignatures, i el temps d'organització també era ajustat i era ambiciós posar a la pràctica una activitat nova de tantes sessions.

Per a assolir les fites marcades, hem pres com a referència l'obra de Schnewly i Dolz. Si bé la pràctica d'aquestes competències ja és escassa a les aules, la recerca al respecte encara és més pobre. Per això i per la validesa d'aquesta obra avalada per les universitats i les evidències que hem desenvolupat més avant, hem decidit basar-nos en les propostes d'aquests autors amb la intenció de dissenyar una activitat amb diferències relacionades amb el contingut.

2. MARC TEÒRIC

La pràctica del discurs argumentatiu oral en l'ensenyament compta amb una bibliografia pobra des del punt de la investigació pedagògica. Són pocs els investigadors que s'han aturat a estudiar l'ensenyament d'aquesta habilitat. A més, els estudis que s'hi han desenvolupat han pres un caire més bé descriptiu. Així mateix, comptem amb estudis que s'han fet des de la lingüística, a partir de l'emergència de l'estructuralisme, les diverses onades de generativisme, etc.

En un inici, l'educació limitava l'oralitat al patró de «pregunta-resposta-avaluació». L'esquema arquetípic es trenca durant els anys seixanta i setanta, quan va tindre lloc un viratge comunicatiu en l'àmbit de l'ensenyament francès. El canvi de paradigma es va evidenciar amb una renovació i redefinició de l'objectiu principal de l'ensenyament d'una llengua materna. L'objectiu de l'ensenyament del francès —en el cas de l'escola francesa— va esdevindre el desenvolupament de l'ús i els mitjans lingüístics de la comunicació. Aquesta nova perspectiva tracta d'orientar l'ensenyança a l'ús i la pragmàtica de la llengua. S'intenta capacitar l'alumne perquè s'expressi oralment i per escrit i que siga capaç d'entendre allò que llig i escriu (*Plan de rénovation de l'enseignement du français*, 1970). És llavors quan la llengua oral passa a ser un objecte escolar del mateix estatus que la llengua escrita. Es treballen les situacions diverses en les quals es pot aprendre l'expressió oral i, a més a més, la metodologia de l'ensenyament s'enfoca a la pràctica lliure de la llengua, l'alliberament de la paraula i l'estructura de la llengua. S'entén que la llengua s'aprén usant-la (Schnewly, B. i Dolz, J., 2006).

J. Dolz i B. Schnewly (2006) apleguen els diferents tipus d'aprenentatge de la parla en quatre fases prototípiques: 1) l'establiment d'unes tàctiques de base, uns exercicis sistemàtics de producció de les formes estudiades, independents de les situacions comunicatives; 2) el coneixement del funcionament de la llengua amb el propòsit de dominar un estàndard oral sense tindre en compte contextos precisos, però analitzant les formes complexes; 3) la comunicació —els autors en diuen «enfocaments comunicatius estrictes»— creant, ara sí, situacions diferents en les quals els alumnes han d'aprendre a parlar, i 4) la comunicació i l'anàlisi de la comunicació, és a dir, la consciència de

l'existència de diverses formes lingüístiques i en quins contextos es treballen. Aquestes fases fonamenten el procés d'aprenentatge de la parla.

Llavors, els objectius principals d'un treball sobre l'oral són (Dolz, J. i Schneuwly, B., 2006): el domini de les eines lingüístiques constitutives dels principals gèneres de textos públics; la construcció de la relació conscient i voluntària amb el comportament verbal propi; el desenvolupament d'una representació de l'activitat lingüística en situacions complexes, com si fora el resultat d'un treball, d'una elaboració autèntica, normalment, interactiva.

2. 1. Característiques de la seqüència didàctica sobre el debat públic de J. Dolz i B. Schneuwly

Aquests autors van elaborar una seqüència didàctica¹ que tracta el debat públic, és a dir, les capacitats argumentatives. El motiu pel qual van triar aquest gènere es trobava en el desenvolupament de: la defensa oral, unes capacitats que, amb treball, situen l'estudiant en una situació de privilegi dins del món de la comunicació, i el conreu d'un gènere que l'alumnat coneix i que està ben definit —el debat—. Quan es parla de capacitats privilegiades es fa referència a les següents qüestions (2006: 36):

[...] el debat explota capacitats fonamentals, tant des d'un nivell lingüístic (tècniques de recuperació del discurs de l'altre, marques de refutació, etc.), cognitiu (capacitat crítica) i social (audició i respecte per l'altre) com individual (capacitat de situar-se o de prendre posició, construcció de la identitat).

El treball sobre aquest gènere textual va ser considerat des de tres punts diferents: d'una banda, el plantejament d'un debat d'opinió amb un fons de controvèrsia sobre creences i opinions, amb un format «d'avantatges i inconvenients» o «a favor i en contra», que no anhela una decisió final, sinó el contrast d'uns punts de vista diferents; d'una altra banda, hi ha la deliberació, mitjançant la qual l'argumentació intenta prendre una decisió, com per exemple «qui ha de ser el delegat de la classe»; per últim, contemplen el debat a fi de resoldre un problema, al qual hi ha una solució que tothom desconeix i

¹ Defineixen com a seqüència didàctica el «conjunt de períodes escolars organitzats sistemàticament al voltant d'una activitat ling. [...] en el marc d'un projecte de classe.» (Dolz, J. i Schneuwly, B., 2006: 116)

que cal descobrir en col·lectiu amb el profit de les intervencions de cada participant, com ara «com funciona la digestió?» (2006: 37).

De cara al treball del debat en classe, es plantegen tres dubtes que cal resoldre abans de la preparació: quina és l'edat dels alumnes?, quins objectius es proposen? i els elements que treballen són només importants pel que fa al debat o també quant a l'exposició o el relat oral? Com que les primeres dos preguntes resulten molt relatives al context, els autors de referència estudien el darrer factor: les capacitats argumentatives de l'alumnat en els debats, en general. Un tret fonamental del debat ha de ser l'exposició de diferents punts de vista a partir d'un element temàtic. Aquesta és la condició mínima sense la qual no és possible cap argumentació (2006: 41). Dins de les capacitats dels alumnes, ha d'haver-hi la *regulació interactiva*, mitjançant la qual s'escolten i comenten les aportacions reprene elements, les *reformulacions*, amb què afiancen una comprensió mútua, i les *modalitzacions*, que són matisacions sobre les seues posicions, que solen ser més escasses.

Pel que fa a la construcció d'un model didàctic enfocat al debat regulat, cal prestar atenció a la definició dels *principis*, els *mecanismes* (les reformulacions, la recuperació d'elements i la refutació) i les *formulacions* (modalitzacions i connectors) que han de constituir els objectius d'aprenentatge per als alumnes (2006: 45). Amb la combinació d'aquests elements, podríem avançar al pas de triar el tema del debat. D'una banda, ha de ser un tema interessant per als alumnes, però això no és suficient. Cal tindre en compte quatre dimensions sobre aquest aspecte (2006: 46):

- la psicològica, en la qual entren els interessos i les motivacions de l'alumnat;
- la cognitiva, que té en compte la complexitat del tema i l'estat del coneixement dels alumnes;
- la social, que correspon a les potencialitats polèmiques del tema, els aspectes ètnics, la presència real a l'interior i a l'exterior de l'escola, i
- la didàctica, que defensa que el tema triat no ha de ser massa quotidià, així com que ha d'aportar alguna informació nova per a aprendre.

En relació amb aquesta qüestió cal destacar la importància i la dificultat que pren identificar una controvèrsia per part de l'alumnat. Si el tema no és polèmic, els costarà defensar els seus arguments.

El material que els alumnes han d'utilitzar com a referència serà més adient en format d'àudio. Amb açò s'intenta evitar que la producció siga escrit oralitzat. En serien exemples programes de ràdio, debats televisius, produccions de megafonia... Tanmateix, també poden usar com a suport documents escrits com dades estadístiques. Al cap i a la fi, sempre hi ha necessitat del text escrit per a reproduir una prova oral.

En un altre exemple d'activitat de l'oral que ens donen J. Dolz i B. Schneuwly (2006: 55), s'hi pot observar quines qüestions cal tindre en compte respecte a la gestió de l'ensenyament. Aquesta activitat constava de generar un debat a partir d'un element desencadenant (una carta). Aquest primer debat s'enregistraria per a, posteriorment, realitzar-hi un altre debat. Aquest últim serà el més substancial i definitiu perquè en el primer ja hauran aparegut les dificultats. Aleshores, en un exemple com aquest caldria considerar la llargària de l'activitat per a posar-la a la pràctica en un projecte anual de classe. En unes altres paraules, cal tindre en compte la programació i ajustar-s'hi. Per a això, en segon lloc, cal dissenyar la seqüència, que, en aquest cas, dividiríem en dos fases: el primer debat gravat i el segon debat sobre la gravació. És important preveure que hi haurà una gravació i amagar-ne el material corresponent. Finalment, també és un factor rellevant el cansament de l'ensenyant. En l'exemple que van proposar els autors, els alumnes van elaborar el seu propi material per a fer-lo servir com a font de referència, de la mateixa manera que van organitzar situacions comunicatives que els portaven a produir els documents necessaris. Dins d'aquest tipus d'activitats, el professorat compta amb tres funcions: l'explicació de les instruccions i l'elaboració de notes arran de l'observació de les gravacions que s'han fet; la intervenció en moments puntuals per a recordar les normes i avaluar els alumnes, i l'atorgament d'un sentit a cada activitat que conforma la seqüència vinculant-la amb el projecte global de la classe.

2. 2. El llenguatge oral com un objecte ensenyable

També el llenguatge oral ha de presentar unes característiques estàndards perquè l'alumnat pugui donar-hi directrius i siga capaç d'establir un criteri tan universal com siga possible. Per això, J. Dolz i B. Schneuwly defineixen les característiques de l'oral que cal ensenyar (2006: 64), la qual estipula aquests paràmetres com a decisius en l'adequació d'un discurs oral:

Mitjans paralingüístics	Mitjans quinèsics	Posició dels locutors	Aspecte extern	Condicionament dels llocs
qualitat de la veu, melodia, elocució i pauses, respiració, sospirs...	actituds corporals, moviments, gestos, intercanvis de mirades, mímiques facials...	ocupació dels llocs, espai personal, distàncies, contacte físic...	roba, disfresses, pentinat, ulleres, neteja...	il·luminació, disposició de cadires, ordre, ventilació, decoració...

Dins l'ensenyament, també hi ha relacions entre com s'ensenyava l'oral i l'escrit, segons J. F. Pietro i M. Wirthner (1996), que són: l'ensenyament de l'oral esdevé una passarel·la per a l'aprenentatge de l'escrit; s'analitza l'oral a partir de l'escrit; l'oral que s'ensenyava a les aules està, generalment, sotmès a l'estructura formal escrita de la llengua, i la lectura en veu alta (l'escrit oralitzat) és l'activitat oral més practicada (un 70% dels ensenyants, segons les enquestes). Per tant, podem afirmar que l'ensenyament de l'oral té una gran dependència de l'ensenyament de l'escrit. El més important per a tractar l'oral en l'ensenyament, doncs, és conèixer les diverses pràctiques lingüístiques i les relacions que mantenen amb l'escrit. En unes altres paraules, és imprescindible per a l'ensenyament de l'oral assumir la interrelació que té amb l'escrit. Quan el professorat impartisca activitats per a treballar l'oral, cal que hi haja una clarificació de les pràctiques lingüístiques orals i una caracterització de les especificitats i les tàctiques implicades.

2. 3. El text i els gèneres textuais

Passem ara a descriure les nocions més concretes que ens ocupen en aquest treball. En primer lloc, quan parlem de text, ens referim a «[...] qualsevol unitat de producció verbal que vehicula un missatge lingüísticament organitzat i que tendeix a produir en el destinatari un efecte de coherència» (Bronckart, J. P., 1997: 378). En conseqüència, entendrem com a text tota producció oral i escrita que comuniqui un missatge coherent. Els gèneres textuais són el segon aspecte que volem definir. Com a gènere textual, comprendrem un tipus de text amb unes característiques determinades que respondran al context que l'envolta. Per a fer possible la comunicació, totes les societats elaboren formes relativament estables de textos que funcionen com a intermediaris entre l'enunciador i el destinatari. Així doncs, J. Dolz i B. Schneuwly han resumit la funció dels gèneres textuais en aquestes línies (2006: 83):

Els gèneres constitueixen un punt de referència concret per als alumnes. [...] poden considerar-se com unes entitats intermediàries que permeten estabilitzar els elements forals i rituals de les pràctiques. El treball sobre els gèneres dota els alumnes de mitjans d'anàlisi de les condicions socials efectives de producció i de recepció dels textos.

Els gèneres són una convenció comunicativa i estan compostos per seqüències discursives (o textuais) diverses. Segons els estudis de retòrica intercultural en l'entorn de les llengües franques, s'aposta per la premissa que els membres d'una comunitat adopten unes preferències particulars sobre com els gèneres textuais haurien d'estar organitzats, envers als recursos sociocognitius que tenen a l'abast i de la concepció que tenen sobre la realitat (K. Hyland, 2000).

2. 3. 1. Gèneres primaris i secundaris

M. S. Cintra Martins (2009) es basa en la teoria de M. Bakhtin (1997) per a afirmar que existeixen dos gèneres discursius: els primaris (simples) i els secundaris (complexos). Els segons apareixen en circumstàncies d'una comunicació cultural més complexa i relativament més evolucionada, com ara la novel·la, el teatre, el discurs científic o ideològic, etc. Durant el procés de formació, els gèneres secundaris absorbeixen els gèneres primaris, els més simples, de totes les espècies, que es constituïran en circumstàncies d'una comunicació oral espontània. D'aquesta manera, els gèneres

primaris passen a convertir-se en components dels secundaris. El que aclareix la naturalesa de l'enunciat és, en definitiva, la interrelació entre els gèneres primaris i els secundaris, per un costat, i el procés històric de formació dels gèneres secundaris, per un altre. A partir d'aquesta teoria, M. S. Cintra Martins elabora la següent reflexió:

La resposta del diàleg quotidià i la carta personal es proporcionen com a exemples de gèneres primaris del discurs. Aquests es defineixen, d'una banda, en funció de la seua constitució en circumstàncies d'una comunicació oral espontània; d'una altra, per la seua relació immediata amb la realitat. Cal destacar, en principi, que els exemples proporcionats per l'autor inclouen tant el llenguatge oral com l'escriptura, de manera que seria erroni equiparar els gèneres primaris amb el llenguatge oral, d'una banda, i els gèneres secundaris amb el llenguatge escrit, d'una altra.²

Llavors, M. S. Cintra Martins (2009) aplega les característiques dels gèneres primaris en els següents punts:

- a) la interacció que es dona en la dependència de la situació d'enunciació; contràriament al que succeeix amb els gèneres secundaris, no controlats directament en situació, la qual cosa evidentment no significa que siguin descontextualitzats, però sense context immediat;
- b) el funcionament immediat del gènere com a entitat global controlant tot el procés com una sola unitat;
- c) cap o poc control metalingüístic de l'acció lingüística en curs;
- d) [...] són el nivell real al qual s'enfronta el xiquet en les múltiples pràctiques del llenguatge. Instrumentalitzen el xiquet (ací es planteja tot el problema de l'educació i el desenvolupament i el problema de les interaccions socials per a l'aprenentatge) i li permeten actuar eficaçment en noves situacions —l'instrument es converteix en instrument d'acció—. (Schnewly, B., 2004: 30).

² El fragment reproduït és una traducció pròpia extreta de l'article «Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso», de Maria Sílvia Cintra Martins.

Altrament, l'autora caracteritza els gèneres secundaris amb aquestes qüestions:

- a) El funcionament psicològic per entitats més separades, amb la necessitat d'altres mecanismes de control més potents. La diferència específica residiria en el tipus de relació amb l'acció, ja siga lingüística o no. La regulació es dona en i per la pròpia acció del llenguatge en el gènere primari; es dona mitjançant altres mecanismes en el gènere secundari (Schnewly, B., 2004: 30).
- b) Els modes diversos de referència a un context lingüísticament creat. Amb la complexificació dels gèneres i, sobretot, amb la seua autonomització pel que fa al context, apareix cada vegada més la necessitat de crear una cohesió interna, un tancament intern, per dir-ho així, del text. Entre altres maneres, això es fa lingüísticament per la creació d'instruments lingüístics que fan referència a un context lingüísticament creat pel text. (Schnewly, B., 2004: 30-31). L'autor es refereix als complexos sistemes de repeses anafòriques, als organitzadors textuais i als sistemes temporals, així com als diferents tipus de "topogrames", pel que fa a l'escriptura (cf. Anis, 1988).
- c) [...] com més autònom és un gènere respecte a una situació immediata, més s'enriquirà i més es complexificarà l'aparell lingüístic creat en la llengua per parlar-lo.
- d) [...] es podria dir gairebé que els gèneres secundaris creen els seus dos gèneres: gèneres, especialitzats per domini, que serveixen a la prescripció, avaluació, però també al control de la seua producció. (Schnewly, B., 2004: 31). Schnewly es refereix, en aquest cas, al metallenguatge dels xiquets de més de deu anys, especialment en el procés de producció escrita, en què demostren una creixent capacitat de controlar el seu procés de producció de llenguatge per mitjà de gèneres apropiats a aquest efecte.

D'aquestes teories, extraïem que els gèneres textuais que treballarem a les aules seran gèneres secundaris, més complexos i desenvolupats que els primaris, adequant-nos al nivell cognitiu dels alumnes d'entre onze i dotze anys, més o menys.

2. 3. 2. El gènere textual en l'ensenyament

Si bé la teorització i convencionalització dels gèneres discursius ja és en si una tasca amb divergències entre lingüistes, portar aquestes qüestions a l'aula és una gestió que necessita paciència i una visió crítica i fonamentada. Els autors que ens serveixen de referència (2006: 89) proposen realitzar activitats específiques i significatives per als alumnes, com ara, elaborar un recull de documents autèntics quan tractem de caracteritzar els gèneres textuais. J. Dolz i B. Schnewly fan èmfasi en la rellevància que

suposa portar a terme aquesta pràctica quan tractem gèneres relacionats amb el discurs oral. Quan un gènere textual entra a l'escola, es produeix un desdoblament: esdevé al mateix temps una eina de comunicació i un objecte d'aprenentatge (Schnewly, B. i Dolz, J., 1997). Per tant, l'escolarització dels gèneres orals suscita transformació. Cal tindre en compte les possibilitats dels aprenents, sobretot, en gèneres complexos.

També posen el focus en la importància de «considerar les capacitats inicials de l'aprenent com a base per establir nous aprenentatges» (2006: 112), un aspecte universal en l'ensenyament de qualsevol contingut. Igualment, consideren no menys important el pas de primària a secundària, si es tracta d'activitats portades a terme en els primers cursos de l'institut. Apunten que «la divisió disciplinar de les matèries convida a un enfocament més distanciat de la llengua, en general, i de l'oral, en particular» (2006: 112).

Per a donar-ne algun exemple, els autors ofereixen models didàctics per a generar seqüències didàctiques sobre textos orals. El model didàctic és el producte d'una construcció que es fonamenta en tres aspectes en interacció i evolució constant, segons B. Schnewly i J. Dolz (2006: 90):

- el principi de legitimitat, és a dir, el fet de referir-se a sabers legítims, siga pel seu estat acadèmic, siga perquè són elaborats per experts de l'àmbit corresponent;
- principi de pertinença: és la tria, entre els sabers disponibles, d'aquells que resulten pertinents, en funció de les finalitats i els objectius escolars i la funció de les capacitats dels alumnes;
- efecte de solidarització: és la creació, mitjançant el context on se situen, d'un tot coherent nou, en el qual els sabers integrats adquireixen un sentit especialment nou, que pot trobar-se lluny del que tenen en el context de les teories d'origen.

Ens centrem ara en les capacitats lingüístiques de l'alumne, un aspecte també important per a ajustar els coneixements que esperem que assolisquen amb el que és realista. Una persona pot desenvolupar tres categories de les capacitats lingüístiques (Dolz, J. i Schnewly, B., 2006: 97): la capacitat d'acció, relacionada amb la funció il·locutiva del llenguatge —parlant fem alguna cosa—, que es porta a terme quan participem en un debat o quan defensem una postura; la capacitat discursiva, que és la capacitat que té un individu en una comunitat concreta per a triar el discurs que més s'adiu a les seues

intencions i al context comunicatiu en què es troba, i les capacitats lingüísticodiscursives que desenrotllen les operacions a un nivell més *micro* del llenguatge, vinculades amb conceptes com la cohesió nominal i verbal, la connexió i la segmentació, l'assumpció de responsabilitat enunciativa —com la gestió de les veus narratives o dels elements de modalització—, la construcció d'enunciats o la tria d'unitats lèxiques.

J. Dolz i B. Schneuwly (2006: 107) recomanen en l'ensenyament l'ús del gènere com a unitat de treball perquè l'alumne tinga una visió de conjunt de l'assumpte. Divideixen els gèneres depenent de si els textos comparteixen aquestes tres categories de capacitats lingüístiques esmentades adès, si pertanyen als mateixos àmbits culturals essencials de la comunicació i si recuperen algunes distincions tipològiques, com la de seqüències d'organització. Per a arribar a explicar el gènere del debat regulat hi hauria una transició d'activitats: primerament, els jocs de rol; després, el diàleg argumentatiu, i, per últim, es treballaria en debat regulat. En una seqüència didàctica proposada pels autors (2006: 117) amb la intenció d'ensenyar l'argumentació, mostren dos principis bàsics: realitzar l'activitat en dos nivells, el de la comunicació (la producció de textos orals) i el de l'estructuració (a través de la revisió del que han produït), i posar al seu abast les ferramentes necessàries perquè els alumnes puguin realitzar les dues tasques anteriors. Aleshores, traslladat a la praxi i en forma d'exemple, els autors (2006: 119) dissenyen els següents passos que caldria abordar en una aula amb la intenció de treballar l'argumentació oral:

- En la situació inicial, caldria, de primer, que la classe realitzara una representació de la situació comunicativa i l'activitat lingüística que correspon³. En segon lloc, es tractarien els continguts a l'aula. Els alumnes han de rebre el temari per a preparar les exposicions.
- La producció inicial és un primer intent de realitzar l'activitat.
- En un tercer estadi, es troben els tallers, en els quals té lloc «el treball en comú sobre problemes suscitats per la producció de textos orals en una situació de comunicació ben definida» (2006: 124).

³ Ací cal respondre a les preguntes: quina activitat lingüística abordarem?, a qui va dirigida la producció i en quin context s'escoltarà la producció?

2. 4. Avaluació i observació de l'alumnat

Una vegada dissenyada la seqüència didàctica, potser, una de les parts més costoses de pautar és l'avaluació i l'observació dels alumnes. J. Dolz i B. Schneuwly (2006: 103) apunten la importància de tindre en compte els aspectes gramaticals així com l'ajustament al gènere que correspon. Hem d'observar les tres capacitats que hem detallat abans per tal d'avaluar l'adequació de cada una d'elles. I a més, per a cada gènere, prendrà més rellevància l'observació d'una dimensió o d'una altra.

També cal tindre en compte que l'alumnat s'esforça en abatre els obstacles del discurs oral, per això, estarà més pressionat que en els exercicis d'expressió escrita, i que hi ha alguns patrons externs que condicionen el nivell de l'alumnat, com ara la seua edat o la periodicitat de la seua assistència. Aquests autors contempen l'autoavaluació a partir de l'enregistrament dels exercicis de producció oral.

Uns altres investigadors del camp de la llengua i la pedagogia —D. Cassany, M. Luna i G. Sanz— també han reparat en l'aspecte de l'avaluació de l'oral. Respecte a com s'efectuen aquest tipus de proves, apunten (1996: 182):

Els alumnes haurien d'adreçar-se a d'altres alumnes, o a persones amb un mateix nivell d'expressió, perquè d'aquesta manera no patirien les limitacions inhibidores evidents que té el fet de dirigir-se a una «autoritat» que t'està escoltant i avaluant. Per això, en les proves d'expressió oral més modernes, els alumnes s'examinen en petits grups i interaccionen entre si, mentre els examinadors escolten sense intervenir.

Pel que fa als criteris d'avaluació de l'oral, D. Cassany *et alii* (1996) distingeixen dos línies bàsiques: els sistemes analítics, que solen aparéixer en forma de graella, que puntuen cada aspecte de manera separada, i els sistemes sintètics o globals, aquells que associen un nivell general de llengua a una qualificació. En els sistemes analítics, la nota final és la suma de la nota independent de cada part, a diferència dels sistemes sintètics, que apel·len a la impressió general causada a l'examinador de la totalitat de l'exercici. L'inconvenient del segon sistema és que els errors no queden registrats i és més complicat realitzar una revisió de la prova. No obstant això, resulta molt més àgil i ràpida. En l'activitat que dissenyem en aquest treball, optarem pel darrer en forma de rúbriques.

En relació amb la correcció de l'exercici de producció oral, D. Cassany *et alii* (1996) adverteixen que s'hi fan cinc puntualitzacions i al final de l'exercici s'exposen algunes tècniques de correcció:

- 1) És procedent corregir només els errors més importants, perquè, generalment, l'alumne és incapaç d'assumir totes les errades que pot cometre en una intervenció. Cal adaptar les correccions al nivell de comprensió metalingüística de l'alumne.
- 2) Resulta positiu el foment de l'autocorrecció i la col·laboració entre companys. La responsabilitat de millorar l'expressió oral és, en primera instància, de l'aprenent. L'actitud col·laborativa és molt transcendent en un context en què el mestre no pot corregir constantment els exercicis orals de tots els alumnes.
- 3) És millor dir els errors, però no corregir-los. Si l'alumne s'equivoca no hem de córrer a donar-li la resposta correcta, sinó que, primerament, hem d'anotar que alguna cosa no ha anat bé i ells haurien d'intentar resoldre l'equivocació.
- 4) Cal atorgar-li la importància que mereix al factor de la fluïdesa. Moltes vegades podem caure en la tendència de fixar-nos en els errors gramaticals i descuidar si l'exercici pareix o no una producció natural del llenguatge, un aspecte igual d'important que la correcció gramatical i fonològica.
- 5) Hem de mesurar el grau de correcció i tindre en compte l'efecte intimidatori o inhibidor que té en l'aprenent. És important adaptar-se sempre a les característiques de cada individu.

3. DISSENY DE L'ACTIVITAT

3.1. Activitat

Aquest disseny tracta d'una activitat en la qual se simula un juí a classe. A través d'una preparació prèvia sobre els aspectes que es relacionen amb l'argumentació i diferents tipus de discurs, els alumnes arribaran a la producció d'una tasca final: el simulacre del juí.

3. 2. Nivell, continguts i competències

Triem el curs de 1r d'ESO perquè els continguts i les competències que es pretenen assolir durant aquest curs podrien ser cobertes amb activitats com la que proposem en aquest treball, que desenvolupen les tècniques d'argumentació oral.

Els continguts que es treballen en el *Currículum escolar de 1r d'ESO*, dins del «Bloc 1: escoltar i parlar», segons la Generalitat Valenciana (2015), són els següents:

Continguts comuns amb Llengua Castellana i Literatura:

[...]

Aplicació de tècniques d'escolta activa i ús del diàleg igualitari.

[...]

Aplicació de les propietats textuais en els intercanvis de comunicació oral (adequació, coherència, cohesió i correcció). Valoració de la conversació com a ferramenta de les habilitats socials, de mediació, d'expressió de la creativitat i de respecte per les opinions dels altres.

[...]

Característiques dels textos orals conversacionals, narratius i descriptius.

Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en l'anàlisi dels textos conversacionals, narratius i descriptius.

Ús de tècniques de memorització i retenció de la informació: prendre notes, paraules clau i resums.

[...]

Aplicació de tècniques d'avaluació, autoavaluació i coavaluació en les produccions orals.

[...]

Coneixement dels entorns laborals, professions i estudis vinculats als coneixements de l'àrea.

[...]

En el següent apartat del currículum proposat per la Generalitat Valenciana (2015), hi ha aquests continguts específics:

[...]

Aplicació de les característiques del llenguatge conversacional (cooperació, espontaneïtat, economia i subjectivitat), dels principis de cooperació (aportar informació certa, de manera clara, breu i ordenada, etc.), de les habilitats socials, especialment en les formes de tractament i respecte, a l'iniciar, mantindre i concloure els intercanvis comunicatius (saludar i acomiadar-se adequadament al context, disculpar-se i respondre a una disculpa, etc.), en les peticions del torn de paraula, etc.

[...]

Utilització del lèxic del nivell educatiu i d'un llenguatge no discriminatori.

[...]

Anàlisi de la informació no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacte físic, etc.) i paralingüística (la dicció, l'accentuació, el ritme i el to de veu).

Utilització de les estratègies de comprensió oral en els textos conversacionals, narratius i descriptius: activació de coneixements previs, anticipació; manteniment de l'atenció, confirmació o rebutjament d'hipòtesis; resolució de problemes de comprensió lèxica; reformulació, extracció i selecció d'informacions concretes presents en el text, etc.

Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en la producció oral de textos conversacionals, narratius i descriptius. Anàlisi, aplicació i avaluació dels procediments lingüístics d'expressió oral de textos dialogats, narratius (orde cronològic i connectors temporals, etc.) i descriptius (abundància d'adjectivació, ús de comparacions, etc.), prestant atenció a les interferències lingüístiques.

[...]

Anàlisi, aplicació i avaluació dels elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics, especialment de la pronunciació i de la gesticulació, amb l'ajuda dels companys i del professor.

Dolz i Schneuwly (2006: 43) apunten les següents capacitats que els alumnes treballen durant un debat: la *regulació interactiva* (s'escolten i comenten les posicions recuperant elements), les *reformulacions* (asseguren la comprensió mútua), i les *modalitzacions* (matisen les posicions, més escasses).

En un altre apartat, el *Curriculum escolar* (2015) té en consideració els criteris d'avaluació, que podrien valdre'ns de referència:

BL1.1. Participar activament i respectuosament en conversacions, discussions i deliberacions, especialment per a resoldre conflictes interpersonals, seguint instruccions, demanant el torn de paraula, disculpant-se i responent a una disculpa, etc., utilitzant el lèxic adequat al nivell educatiu i les estratègies d'interacció oral.

[...]

BL1.3. Interpretar textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, especialment conversacionals, narratius i descriptius propis dels àmbits personal, acadèmic i social pròxims als interessos de l'alumnat, analitzant les característiques formals i de contingut i els elements no verbals, utilitzant, seguint models, les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit de l'escolta.

[...]

BL1.5. Avaluar, amb l'ajuda del professorat, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, i les normes de prosòdia, per a progressar en la competència comunicativa oral.

Les competències que es treballen en 1r d'ESO en l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura, segons el *Curriculum escolar* de la Generalitat Valenciana (2015), són les següents:

- Competència de comunicació i lingüística
- Competència d'aprendre a aprendre
- Competències socials i cíviques
- Consciència i expressions culturals

- Sentit de la iniciativa i l'esperit emprenedor

A més a més, la UNESCO (2015: 41) afegeixen les següents competències com a bàsiques per a l'aprenentatge:

- Aprendre a saber: un coneixement general ampli amb l'oportunitat de treballar en profunditat un petit nombre de temes.
- Aprendre a fer: adquirir no sols capacitacions laborals, sinó també competències per afrontar situacions nombroses i per treballar en equip.
- Aprendre a ser: desenvolupar la personalitat pròpia i ser capaç d'actuar cada dia amb més autonomia, més criteri i més responsabilitat personal.
- Aprendre a viure junts: desenvolupar una comprensió vers les altres persones i valorar la interdependència.

3. 3. Objectius⁴

A partir del propòsit inicial i bàsic, que és treballar les tècniques d'argumentació oral, ens marquem els següents objectius:

- Desenvolupar en l'alumnat els coneixements sobre algunes tipologies textuais en el canal oral.
- Promoure l'escolta activa i el diàleg igualitari.
- Demostrar-los les diferents aplicacions de textos narratius, descriptius, argumentatius i expositius.
- Portar-los a conèixer un àmbit laboral on les tècniques d'oralitat estan molt presents (l'àmbit judicial).
- Apropar-los a un context i un nivell de formalitat que els és llunyà en la quotidianitat.
- Analitzar i posar en pràctica informació no verbal corporal i paralingüística (dicció, accentuació, ritme, to...).

⁴ Els objectius estan vinculats amb els continguts i competències que detalla el *Curriculum escolar* de la Generalitat Valenciana (2015).

3. 4. Característiques dels textos que es treballaran

3. 4. 1. Tipologies textuais predominants

- Narrativa
- Descriptiva
- Argumentativa
- Expositiva

3. 4. 2. Grau de formalitat

Com que es tracta d'un juí, el context exigeix un grau de formalitat alt pel que fa a les intervencions de l'alumnat durant l'activitat.

3. 4. 3. Tipus de debat⁵

Recordem que els tres tipus de text argumentatiu que hem desenvolupat al marc teòric: el debat d'opinió, la deliberació i el debat a fi de resoldre un problema. D'entre aquests subgèneres, definim el debat d'un juí com una deliberació, una argumentació que busca la presa d'una decisió final per a arribar a una solució que pugui conciliar les posicions que s'oposaven inicialment.

3. 4. 4. Tema del debat

El tema sobre el qual girarà el juí ha d'interessar —o tindre la intenció d'interessar— els alumnes. Tanmateix, això no és suficient. Hi ha quatre dimensions que cal tindre en compte a l'hora de triar la temàtica d'una activitat (Dolz i Schneuwly: 2006): en primer lloc, la psicològica, aquella que marca els interessos i les motivacions de l'alumnat; després, la cognitiva, que valora l'adequació del tema d'acord amb la complexitat i l'estat de coneixement dels alumnes; més tard, hem de pensar en la dimensió social, és a dir, quines són les potencialitats polèmiques del tema, els aspectes ètnics, la presència real del tema dins i fora de l'aula, i, en darrer lloc, la dimensió didàctica, que dictamina que el tema ha d'aportar alguna cosa nova, que no siga massa quotidiana i que comporte algun contingut o reflexió per a aprendre.

⁵ Basat en els tipus de debat segons J. Dolz i B. Schneuwly (2006).

Considerant aquests nivells, veiem adequat que el tema del juí es triara a partir d'una sessió de tutoria, en la qual sorgiren temes d'interés per als alumnes i d'actualitat en les seues vides, tot tenint en compte la dimensió social —des de la tolerància i la inclusió— i la didàctica —mirant de triar un tema que els aporte alguna novetat pedagògica. Es podria triar després d'un debat menys pautat i més improvisat, a través del sistema de votació. És convenient buscar models judicials que no tinguen tipificació penal (administrativa, per exemple, o civil, com ara divorcis), perquè un altre tipus de judicis poden basar-se en temes de caire més sensible per a l'edat que tenen (tràfic de drogues, assassinat, etc.). En cas que s'escollira algun cas de tipologia penal (com els que hem mencionat en segon lloc), seria adient no ferir la susceptibilitat dels alumnes. És escaient aclarir que en tot moment parlem d'una dramatització, és a dir, de pura ficció.

3. 5. Caracterització de la classe

Per a posar-nos en context, imaginarem una classe de 25 alumnes, una ràtio habitual en un institut de secundària de Castelló de la Plana, per exemple. Com que la realitat és molt diversa i basant-nos en l'experiència de l'institut que vaig visitar en el període de pràctiques curriculars, creem la hipòtesi que en aquesta aula de 1r d'ESO podria haver-hi alumnat amb diversitat funcional, així com algun alumne nouvingut.

3. 6. Organització

Per a portar a terme l'activitat, el primer que han de saber els alumnes és que comptaran amb uns rols. Aquests papers es repartirien entre tots els alumnes, de manera que tots tindrien, si més no, un torn de paraula en algun moment determinat. Els rols són els següents:

- Jutge
- Testimoni
- Acusat
- Fiscal
- Advocat

En una classe de 25 alumnes, com hem advertit en el punt anterior, formaríem 5 grups de 5 persones (5 jutges, 5 testimonis, 5 acusats, 5 acusadors i 5 advocats).

3. 7. Materials

Treballant amb previsió, com que procedirem a la gravació dels exercicis dels alumnes, almenys en àudio, necessitarem el consentiment dels pares, mares o tutors legals dels alumnes per a realitzar aquesta acció. I pel que fa a la resta de material, en necessitarem un conjunt que suporten les explicacions de la teoria que els alumnes hauran d'aprendre per a portar a terme el juí en si.

J. Dolz i B. Schneuwly (2006: 50) posen l'accent en la importància que té que el material i documents siguin en format d'àudio, perquè la seua producció no siga escrit oralitzat. Parlem, llavors, de programes de ràdio, debats de televisió, megafonia, etc. Això no vol dir que no hagen de prendre com a referència alguns documents escrits, com ara dades estadístiques o similars, si ho necessitaren. Però, de fet, en el cas de posar a la pràctica aquesta activitat en més d'una ocasió, el mateix exercici de cursos anteriors valdria com a referent per als alumnes nous. També els presentariem material audiovisual sobre el desenvolupament d'un juí, perquè n'identificaren els agents implicats i els trets més destacables. Un exemple, apareix a la pel·lícula de *La mort de Guillem* (2020). Concretament, trobem el juí que es fa als assassins en els següents minuts: 00.48.00 h — 00.52.00 h; 00.57.00 h — 00.59.00 h; 01.04.00 h — 01.06.00 h i 01.012.00 h — 01.13.00 h.

Tenint en compte els principis del Disseny Universal d'Aprenentatge⁶, els materials audiovisuals facilitats es repartirien transcrits o subtitulats, si algun alumne ho necessitara. Així mateix, la participació i avaluació podria ser per escrit en el cas de tindre la incapacitat d'expressió oral. Pel que fa a la comunitat de nouvinguts, repartiríem la informació per escrit, de manera més resumida i amb traduccions, si fora necessari. D'aquesta manera, intentaríem que ningú quedara exclós de l'activitat a l'aula.

⁶ Definirem aquest concepte més precisament a §3. 10. Avaluació.

3. 8. Metodologies

Aquesta proposta d'activitat està plantejada perquè hi predominin les metodologies d'aprenentatge cooperatiu, encara que també hi haurà la presència d'explicacions teòriques, una pràctica d'un model més tradicional. Per tant, les metodologies que utilitzarem seran: explicació teòrica, Llapiceres al Centre, Puzzle d'Aronson, explicació d'alumnes més grans als més menuts i, finalment, dramatització d'un juí.

Segons D. W. Johnson, R. T. Johnson i E. J. Holubec (1999), l'aprenentatge cooperatiu consisteix en l'ús de grups d'entre tres i cinc alumnes amb la intenció didàctica d'aprofitar tant com siga possible la interacció entre ells amb la finalitat de maximitjar l'aprenentatge de tots. Per això, la Tècnica de Llapiceres al Centre i la del Puzzle d'Aronson són metodologies d'aprenentatge cooperatiu. Les descriuim amb més detall a continuació:

3. 8. 1. Llapiceres al centre

En paraules de G. Egea (2016), la Tècnica de Llapiceres al Centre consisteix a oferir a cada grup un full amb tantes activitats com membres tinga el grup. Cada membre serà responsable d'una activitat i haurà de llegir-la en veu alta per a presentar una primera proposta de solució. Entre tots els alumnes dialoguen amb els llàpissos al centre per a pactar una resposta. Després del diàleg, redacten una solució de manera individual.

3. 8. 2. Puzzle d'Aronson

D'acord amb els estudis de J. Martínez i F. Gómez (2010), els objectius de la Tècnica del Puzzle d'Aronson (TPA) són:

millorar l'aprenentatge cooperatiu, rendibilitzar l'ús de les tutories individuals i grupals; fomentar una actitud positiva entre els membres del grup; augmentar el rendiment acadèmic; afavorir l'aprenentatge significatiu i autodirigit; fomentar l'estudi continuat d'una matèria, de forma que l'alumnat no memoritza, sinó que madura el coneixement; desenvolupar habilitats socials per a relacionar-se amb el grup i exposar de forma assertiva el propi punt de vista; fomentar l'autonomia en l'aprenentatge, i atendre la diversitat d'interessos, valors, motivacions i capacitats de l'alumnat.

Aquesta tècnica presenta unes fites molt enriquidores per a l'alumnat a les quals aspirem, no només en el plantejament d'aquesta proposta d'activitat, sinó també en el transcurs d'acompanyament de l'aprenentatge.

Llavors, per a portar a terme la dinàmica, Martínez i Gómez (2010) distribueixen els passos que cal seguir en el següent ordre: de primer, cal explicar la TPA a tota la classe; després, s'han de configurar els grups base; en tercer lloc, es deuen dissenyar i posar en marxa els grups d'experts o d'especialistes; més tard, els alumnes s'han de retrobar amb el seu grup base, i, per acabar, cal avaluar la tècnica.

3. 9. Cronograma

El disseny de l'activitat sobre la simulació del juí es desenvoluparia en quatre sessions de 50 minuts. En aquestes sessions abracem la preparació prèvia —amb la metodologia de treball cooperatiu del Puzzle d'Aronson—, el treball de dramatització del juí i l'avaluació de l'exercici realitzat.

3. 9. 1. Primera i segona sessió. Preparació prèvia

Recordem, com afirmem al marc teòric, que Dolz i Schneuwly ens adverteixen la importància de tindre en compte la definició dels *principis*, els *mecanismes* (les reformulacions, la recuperació d'elements i la refutació) i les *formulacions* (modalitzacions i connectors), pel que fa a la construcció d'un model didàctic enfocat al debat regulat. Asseguren que són una part important dels objectius d'aprenentatge per als alumnes. Considerem que són qüestions que cal ensenyar en totes les llengües i que són aplicables durant tot el procés de formació. Per això, en una primera sessió els mostrariem les nocions de coherència i cohesió textual a través de l'ús de connectors, nexes, anàfores, etc. Amb textos d'exemples i en grups cooperatius (de cinc alumnes cada grup), podrien treballar exercicis al voltant de la teoria relacionada amb aquestes qüestions amb la metodologia de llapiceres al centre⁷.

En una segona part de la primera sessió i amb la col·laboració del professorat del centre, convidariem a participar els alumnes de 1r de Batxillerat. Els més majors explicarien als més menuts les característiques principals de les tipologies textuales, posant més èmfasi

⁷ Durant el període de pràctiques a l'IES Joan Baptista Porcar vaig poder observar l'eficiència i els beneficis pedagògics d'aquesta tècnica, usada en la majoria de les activitats.

en aquelles que importen per a aquesta activitat. Recordem-les: la narrativa, la descriptiva, l'argumentativa i l'expositiva.

Després, en la segona sessió fariem una explicació sobre el funcionament d'un juí. Ens recolzaríem en l'exemple d'alguns talls de la pel·lícula de *La mort de Guillem*⁸, amb subtítols en valencià, perquè distingiren les funcions dels cinc rols que els assignariem tot seguit —jutge, testimoni, acusat, fiscal i advocat—. També es podrien fer servir les gravacions de la mateixa activitat però d'uns cursos anteriors, demanant-ne consentiment, i preveure que aquesta activitat pot servir de referència, alhora, per als propers anys. En qualsevol cas, després del visionat de la pel·lícula, formem els grups base, seguint la terminologia de la metodologia del Puzzle d'Aronson, que seran grups de cinc persones amb els quals hauran de treballar per al producte final. Són grups heterogenis formats de manera que hi haja diversitat de competències i d'intel·ligències.

Una vegada tinguen un grup base, els assignarem un rol per cada component del grup. Ha d'haver-hi almenys un jutge, un testimoni, un acusat, un fiscal i un advocat per grup. A continuació, deixaran el grup base per a ajuntar-se amb especialistes, això és, els jutges aniran amb els jutges, els testimonis amb els testimonis, etc. D'aquesta manera, cada grup extraurà les característiques principals dels tipus de textos predominants en la intervenció corresponent. També tindran en compte l'objectiu del seu discurs dins del context d'un juí. Com a cas, els jutges es trobaran amb un discurs explicatiu que presentarà l'objectiu de dictar sentència. Aquesta informació la reflectiran en un mapa conceptual⁹ conjunt, molt visual i concís.

Tan bon punt com els especialistes hagen treballat conjuntament, tornaran al grup base a què pertanyen. Allà, realitzaran un altre mapa conceptual amb la informació que hauran obtingut de cada tipus de text i de l'objectiu del discurs de tots els participants d'un juí.

⁸ V. § 3. 7. Materials

⁹ V. Salvador i I. Ríos n'apunten els beneficis d'aquest recurs a *L'ensenyament del discurs escrit* (2008): «és aquest un recurs *visoespacial* que permet percebre de manera immediata no sols el catàleg de conceptes, sinó també les seues interrelacions, un aspecte més difícil de plasmar per mitjà de l'escriptura estricta [...]».

3. 9. 2. Tercera sessió. Preparació del debat i dramatització (1a part)

En aquesta sessió s'ha de tancar el tema per al juí, del qual s'haurà parlat en l'hora de tutoria, si bé el tutor ens hi ha donat permís. En cas contrari, hauríem de prendre'ns uns 10 minuts per a elaborar una votació i arribar a un acord, un temps que prendríem del temps de preparació, elaboració i avaluació del discurs.

El següent pas és fer-los present que s'esdevindrà pròximament la dramatització del juí, facilitar-los la rúbrica d'avaluació i donar-los les instruccions sobre la l'activitat. Cal fer una menció especial a la necessitat que parlen des del respecte i la tolerància i, també, ressaltar la condició *sine qua non* de participar perquè l'activitat assolisca els objectius, i així, puguem obtindre una nota positiva.

Ara sí, dividirem la classe en cinc grups amb els cinc rols. Els grups no tenen per què estar relacionats amb els grups base ni d'especialistes del Puzzle d'Aronson; de fet, l'essència d'aquesta metodologia és que tots coneguen les característiques de tots els tipus de textos i tots els objectius de cada personatge. Llavors, en relació a la polèmica que hagen triat durant l'hora de tutoria o en els 15 minuts anteriors de classe, se'ls planteja un cas en el qual explicarem de què s'acusa l'acusat. Els docents haurem preparat uns pocs documents escrits relacionats amb l'acusació perquè puguem gastar-se com a proves per a preparar la defensa per part dels dos bàndols.

Durant uns 10 minuts, en els grups reduïts, els testimonis, els fiscals, els acusats i els advocats hauran de preparar les exposicions. Els jutges no participaran fins que no dicten la sentència al final de tot, per això, hauran de prendre nota del més important que es diga al juí. Els farem saber que tothom ha de participar, com hem comentat adès, amb intervencions d'1 minut com a màxim. Entre grups, només podran parlar els acusats amb els advocats. En aquesta sessió participaran els grups dels acusats, els fiscals, els advocats i els testimonis.

Per a garantir el seguiment de la participació de tots els alumnes, repartirem una targeta a tothom. Quan hagen intervingut es desfaran de la targeta. Així, si queda algú amb la targeta a la taula sabrem que no ha participat. A banda, amb la intenció de mantindre un ordre lògic dels torns de paraula, serà el docent qui els dirigirà.

En els minuts restants d'aquesta sessió, el jurat decidirà quina seria la sentència final, que no es desvetllaria fins la propera sessió. Tot i que haurem enregistrat l'exercici en àudio i els entregarem una rúbrica d'avaluació amb els resultats de la seua participació, seria adient elaborar un comentari general sobre el nivell i la qualitat de les intervencions. Així, el *feedback* que reben no dista tant del moment d'elocució. A més d'això, poden compartir amb més sinceritat com s'han sentit i què els ha suggerit l'exercici.

3. 9. 3. Quarta sessió. Dramatització (2a part), avaluació (1a part) i reflexió

Intentem que no hi haja un gran espai de temps entre la tercera i la quarta sessió. És a dir, intentem que l'última sessió no haja sigut abans d'un cap de setmana o d'un pont, perquè els alumnes tinguen la informació més recent i estiguen tan concentrats com siga possible.

Els jutges ja haurien de tindre preparada una sentència que intentara ser objectiva, adequada, justificada i coherent. Hauran de resumir quin era el cas per a situar-nos i, finalment, dictar la sentència a través del seu veredict. Aquest resum del principi pot ser avantatjós en cas que hi haja hagut alguna falta d'assistència per part d'algun alumne.

Arribats a aquest punt, quan ja ha tingut lloc la participació de tots els alumnes, ens queda fer una avaluació general de l'exercici que hi ha tingut lloc. Comentarem a grans trets els errors més comuns. També deixarem un torn obert de paraula perquè ells s'autoavaluen i s'avaluen entre ells. Deixarem un temps perquè puguen expressar-se amb llibertat, sense pressió de ser enregistrats ni avaluats. Després, establirem un debat sobre si la resolució del conflicte ha sigut justa, adequada, coherent i objectiva.

3. 9. 4. Cinquena sessió. Locució de l'enregistrament i avaluació (2a part)

Per acabar, aquesta sessió es dedicaria a la reproducció de l'àudio. Els alumnes escoltarien el seu exercici perquè pogueren avaluar-se a si mateixos i, alhora, avaluar-se entre ells amb comentaris generals, en primer lloc. Fora bo entregar-los una rúbrica com la que els mostrem en la primera sessió i que ens valdrà a nosaltres per a tindre una

referència de l'exercici perquè puguem omplir-la segons com creuem que ells hagen resolt la intervenció.

Perquè la cronologia quede recollida d'una manera més visual, a continuació adjuntem una taula amb el resum de les tasques que envolten el disseny de la nostra proposta d'activitat. Separem la informació de les cinc sessions, sintetitzant-ne la metodologia i els continguts:

	1a sessió	2a sessió	3a sessió	4a sessió		5a sessió
	Preparació prèvia		Dramatització		Reflexió	Avaluació
Metodologia i activitat	Llapiceres al centre i explicació dels grans menuts.	Visionat de material audiovisual i Puzzle d'Aronson .	Actuació dels fiscals, acusats, testimonis i advocats.	Els jutges dicten sentència. Autoavaluació i interavaluació oral.	Debat sobre la sentència.	Locució de l'exercici. Avaluació i autoavaluació amb rúbriques.
Continguts	Elements de coherència i cohesió textual (connectors, nexes, anàfores, etc.) i tipus de textos.	Funcionament d'un juí i característiques del discurs de cada rol.	Discurs oral argumentatiu, narratiu, expositiu i descriptiu	Discurs oral argumentatiu i expositiu.	Discurs oral argumentatiu.	

3. 10. Avaluació

Abans d'entrar en la tasca de l'avaluació estrictament parlant, cal fer menció a un aspecte transcendent de la correcció: és important tindre en compte les condicions que envolten cada alumne, bé socials, bé funcionals o bé emocionals, així com els factors externs. La correcció ha d'arribar des de l'empatia i la voluntat de desenvolupament cognitiu i emocional de l'alumne, per això, cal ser curós amb el to en les avaluacions en veu alta. Hem de considerar l'efecte intimidatori o inhibidor que la correcció té en l'aprenent i és important adaptar-se i entendre sempre les característiques de cada individu.

En conseqüència, contemplem realitzar les següents adaptacions en vista de les diferents situacions que s'hi poden esdevindre, partint dels set principis DUA (Agustí, J. F. *et alii*, 2021: 21), a saber: «1. ús equitatiu, 2. flexibilitat en l'ús, 3. ús simple i intuïtiu, 4. informació perceptible, 5. tolerància a l'error, 6. poc d'esforç físic i 7. dimensions que permeten un ús adequat». En primer lloc, contemplem la possibilitat que hi haja una persona sordmuda o sorda. Tot el material audiovisual serà subtítulat en valencià. Una part del treball de preparació prèvia és en llenguatge escrit i els alumnes hauran de prendre notes quan realitzen l'exercici oral. Per això, aquest col·lectiu seria capaç de seguir la línia de les activitats, amb la lectura de les notes per part dels diferents grups. L'avaluació seria en llenguatge escrit. També avaluaríem l'expressió del llenguatge a través de la gestualitat. Com a casos, la indignació, la negació, la rotunditat, el dubte, l'aprovació... són qüestions oracionals que quasi voregen el camp de les emocions i que es transmeten també amb els gestos quan orem. Per un altre costat, podem pensar en el cas d'una persona cega. Amb les explicacions i instruccions en veu alta, així com amb tot el material auditiu, podria elaborar l'activitat amb eficiència. El *feedback* seria atorgat en veu alta. A més a més, es tindrien en compte totes aquelles adaptacions curriculars relatives a cada cas.

De la mateixa manera, cal tindre present aquells alumnes que no hagen assistit a alguna de les classes. Tot i que l'assistència és obligatòria, poden donar-se faltes justificades i també no justificades —com en els casos d'absentisme escolar—. En el cas d'haver-hi faltes justificades promouríem la col·laboració entre els companys perquè posen al dia aquest alumne en qüestió, alhora que reajustarem l'avaluació a l'assistència de

l'alumne. En els casos d'absentisme, farem tots els possibles per a pal·liar aquesta situació amb la coordinació del tutor i la resta del professorat, però els ajustos en l'avaluació haurien de tindre en compte que l'assistència és obligatòria i que hi ha una part important dels seus deures com a alumnes que estan sent incomplerts. Per això, a l'hora d'avaluar un absentista podem ajustar l'avaluació considerant que ha perdut classes anteriors, però l'assistència durant la realització de l'exercici és transcendent per a poder obtenir-ne una qualificació.

Com hem esmentat adès, l'avaluació per part del professor a l'alumne serà quantificada a través del sistema analític, en format de rúbrica, en la qual la suma de totes les qüestions avaluades constituirà una nota final. Adjuntem tot seguit una proposta de rúbrica d'avaluació:

	Excel·lent (10-9)	Bé (8-7)	Suficient (6-5)	Suspès (4 o menys)
Avaluació del mapa conceptual (25%)	El mapa és coherent, sintètic i resumeix les idees principals de cada tipus de text.	El mapa conté les idees principals però no és sintètic ni coherent.	El mapa està realitzat però no conté les idees principals ni és coherent.	No ha presentat cap mapa.
Avaluació de les intervencions durant el juí (50%)	Hi ha participat, tot tenint en compte el contingut i les característiques del seu discurs, amb coherència i respecte. Demuestra un control del llenguatge (fluid).	Hi ha participat amb aportacions que venien al cas i respectuoses, però sense tindre en compte els trets del tipus de text que corresponien al seu discurs.	Hi ha participat mínimament sense que el contingut tinguera relació amb el tema.	No hi ha participat o bé hi ha una falta de respecte greu en les intervencions.
Avaluació de les intervencions durant el debat posterior (25%)	Hi ha participat demostrant una escolta activa i justificant els seus arguments d'una manera raonada i des del respecte.	Hi ha participat sense justificar els seus arguments.	Hi ha participat mínimament, però no ha escoltat els seus companys o el que deia no tenia relació amb el debat.	No hi ha participat o bé hi ha una falta de respecte greu en les intervencions.

Volem emfatitzar l'avaluació de les intervencions durant el juí i la de les intervencions durant el debat posterior. En ambdós casos es prioritza en les qüestions de coherència, adequació i la fluïdesa més que en aspectes estrictament gramaticals. Si recordem el que s'ha aplegat al marc teòric del treball, D. Cassany *et alii* (1996) ja apuntaven la necessitat de no descuidar aquestes nocions a l'hora de valorar un exercici oral i defensem aquesta postura. Com els autors afirmen (1996), cal mirar de corregir els errors més importants —perquè una correcció exhaustiva podria desmoralitzar un xiquet d'onze o dotze anys— i considerem que la coherència, l'adequació i la fluïdesa són unes aptituds molt transcendents per a desenvolupar el domini d'una llengua.

Per un altre costat, com que entenem que l'autoavaluació és positiva, basant-nos, de nou, en les paraules de D. Cassany *et alii* i de J. Dolz i B. Schneuwly, proposem que els alumnes s'avaluen a si mateixos després d'haver fet l'exercici. Serà exactament la mateixa rúbrica, tot i que serà emplenada per ells, en lloc de pel professor. En l'espai per a fer comentaris generals després d'escoltar la gravació, també tindran l'oportunitat de fer-se observacions els uns als altres, una activitat que resulta ben beneficiosa perquè aprenquen d'igual a igual. Per tal de guardar el respecte entre els alumnes, proposem la tècnica de «felicite, critique, propose», mitjançant la qual les observacions han de comptar amb una felicitació, una crítica (si n'hi ha) i una proposta. Així, ens assegurem que les observacions són constructives.¹⁰

Una pràctica coherent és enllaçar els objectius que ens hem marcat amb els criteris d'avaluació. Per aquest motiu, relacionem els uns amb els altres a continuació:

- Desenvolupar en l'alumnat els coneixements sobre diferents tipologies textuais en el canal oral. → Avaluarem els mapes conceptuals que lliuren després d'haver investigat a partir de la metodologia del Puzzle d'Aronson.
- Promoure l'escolta activa i el diàleg igualitari. → S'avaluarà el respecte en les intervencions tant durant l'activitat com en el debat posterior.
- Demostrar-los les diferents aplicacions de textos narratius, descriptius, expositius i argumentatius. → Els alumnes investigaran i utilitzaran aquests

¹⁰ Vaig poder observar aquesta tècnica durant el període de pràctiques a l'IES Joan Baptista Porcar i, de nou, ha resultat una inspiració per al treball.

tipus de textos depenent del rol que els haja tocat. En la mesura en què les seues participacions ho demostren, seran avaluats.

- Portar-los a conèixer un àmbit laboral on les tècniques d'oralitat estan molt presents. → S'avaluarà si demostren que han entés el mecanisme d'un juí. En virtut de si l'han entés o no, també avaluarem el disseny de l'activitat.
- Apropar-los a un context i un nivell de formalitat que els és llunyà en la quotidianitat. → S'avaluarà que han aplegat a entendre i utilitzar els registres d'una manera coherent durant les seues intervencions.
- Analitzar i posar en pràctica informació no verbal corporal i paralingüística (dicció, accentuació, ritme, to...). → S'avaluarà durant les intervencions.

Si reprenem els criteris d'avaluació del *Currículum escolar* (2015), ens marcaven com a referència d'avaluació les següents capacitats que aquest treball ha tingut en compte: la participació activa i respectuosa en discussions, deliberacions...; la interpretació de textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, i l'avaluació de produccions orals pròpies i dels companys. Aquestes premisses han sigut contemplades per la proposta d'avaluació del treball bé en la rúbrica i bé en el *modus operandi* de la reflexió final i les pautes que el professor ha de marcar.

4. CONCLUSIONS

En resum, la motivació principal d'aquest treball ha sigut l'allau d'una necessitat: el foment dels treball de les tècniques d'argumentació orals. En la introducció fonamentàvem en els estudis d'autors de prestigi la nostra teoria, que és la manca d'importància que se li atorga en l'actualitat a l'oralitat en l'ensenyament. Sí que és cert que es treballa l'argumentació, però a penes s'hi tracta en l'àmbit de l'oralitat. Tot i que hi ha hagut una evolució pedagògica notable, encara hi ha molt de camí per fer, molt per estudiar i molt per portar a les aules.

En base a aquesta necessitat, hem tractat de dissenyar una proposta didàctica que es marca com a objectiu el treball de les tècniques d'argumentació oral. Amb els pilars teòrics que ens han llegat J. Dolz i B. Schneuwly, hem establert unes bases pedagògiques i procedimentals sobre les quals construir la nostra proposta. També, amb la teorització

de M. S. Cintra Martins, hem aclarit la teoria relacionada amb els gèneres textuais, un concepte bàsic dels continguts que treballem. Finalment, D. Cassany, M. Luna i G. Sanz ens han conduït cap a l'esbós d'una avaluació justa, empàtica i profitosa. Llavors, amb aquests suports i amb l'estudi d'uns altres autors, hem elaborat una activitat que suposarà la simulació d'un juí en una classe de 1r d'ESO amb la intenció d'assolir el nostre objectiu.

El disseny d'aquesta activitat està ajustat a un currículum concret —l'actual— i a una temporalitat tan realista com pot ser la d'una aula d'un institut qualsevol. Tanmateix, com que es tracta d'una proposta, caldrà que les circumstàncies del moment i el lloc reajusten els paràmetres de l'activitat. Al final, la capacitat d'adaptació és necessària en la professió d'un docent. Malgrat que no siga una activitat que hàgem pogut portar a la pràctica, emprenem el futur amb moltes ganes de trobar l'espai i l'ocasió per a poder desenvolupar-la. I justament com a conseqüència de no haver-la practicat en una aula, no podem assegurar amb proves i certesa que siga una activitat que complisca els objectius específics. Però per un altre costat, sí que podem afirmar que el propòsit de donar més llum i espai a les tècniques d'argumentació oral ha sigut assolit en aquest treball en tant que hem creat una activitat dissenyada *ad hoc*.

A tall de conclusió, l'educació és un context on s'han de desenvolupar una sèrie de competències i aptituds, totes elles justificades i fonamentades en el fet de crear individus independents i capaços de viure en societat. Per això, és transcendental dedicar el mateix temps, ganes i energia a treballar les competències diverses. Un terreny —l'escrit— no ha d'acaparar-ne un altre d'una manera injustificada i ja en són massa les generacions que han passat el període acadèmic redactant i llegint. La tasca de l'oralitat i, sobretot, davant d'un públic, és una part de l'expressió lingüística i comunicativa tan important com l'escrita. Per aquesta raó, ha de tindre un lloc necessàriament en la programació de qualsevol professor de llengües.

Les expectatives d'aquest treball no en són unes altres que aportar el nostre òbol al repertori de possibilitats que ens ofereix el treball de l'argumentació oral. Esperem que pugui ser útil per a orientar professors en aquest àmbit o, si més no, que els motive per a desmarginar el conreu de l'oralitat dels alumnes en les classes. Per descomptat, esperem

portar a la praxi l'activitat per a poder millorar-la en un futur i adaptar-la successivament a les noves realitats.

5. BIBLIOGRAFIA

- Agustí, F.J., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., Tormo, E. A. y Villaescusa, M. I. (2021). *Disseny Universal i Aprenentatge Accessible. Model DUA-A*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/03/duaacast.pdf>
- Bronckart, J. P. (1997). «Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.» Paris: *Delachaux et Niestlé*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>.
- Canals i Cabau, R. (2016) «L'Argumentació en la construcció del pensament social crític». *Revista Catalana de Pedagogia*, n. 9, p. 73-89, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/306419>.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1996) *Ensenyar llengua*. Editorial Graó. Barcelona.
- Cintra Martins, M. S. (2016). «Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso». *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 48 (1). <https://www.scielo.br/j/ta/a/M8rChP6gyBmDfq4zcyjFH3P/?format=pdf&lang=pt>
- Centre UNESCO de Catalunya, (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>.
- Dolz-Mestre, J., Schneuwly, B. (1997). «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 11, p. 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Dolz, J. i Schneuwly, B. (2006). *Per un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. Publicacions de la Universitat de València. València.

- Egea, G. (2016). *Influencia de la cohesión de grupo en el aprendizaje cooperativo*. Treball final de grau. Universitat Jaume I. Castelló. <http://hdl.handle.net/10234/164579>.
- Helal, F. (2014). «Genres, styles and discourse communities in global communicative competition: The case of the Franco—American «AIDS War» (1983—1987). *Discourse Studies*, n. 16 (1), p. 47—64. <https://doi.org/10.1177/1461445613496352>.
- Hyland, K. (2000). «Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing». Cambridge: *Cambridge University Press*. <https://wac.colostate.edu/docs/books/winks/chapter10.pdf>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (ed.). (1999). «El aprendizaje cooperativo en el aula». *Paidós*. Buenos Aires. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lastor Media, SUICAFilms i Som Batabat (Producers), Marqués-Marcet, C. (Director). (2020). *La mort de Guillem*. [Pel·lícula] Espanya: À Punt Media i TV3.
- Martínez, J., Gómez, F. (2010). «La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo». En Arnaiz, P.; Hurtado, M. D., Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/La-t%C3%A9cnica-cooperativa-formal-puzzle-de-Aronson-descripci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Oliver, S., Benet, A. (2016). «Una aproximación a la percepción de los docentes sobre el aprendizaje cooperativo». *Fòrum de recerca*, n. 21, p. 715-733. <http://hdl.handle.net/10234/184266>.
- de Pietro, J. F., Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 17. L'oral pour apprendre, sous la direction de

Françoise Gadet, Catherine le Cunff et Gilbert Turco. p. 21-40.

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2245

Salvador, V. i Ríos, I. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Bromera. Alzira.

Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.

<https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentaciona-weston.pdf>