

ANÀLISI DEL TREBALL DE COMPETÈNCIA ORAL EN UN MANUAL DE LLENGUA ANGLESA DE 4t D'ESO

Irene Tort Cots

Universitat Autònoma de Barcelona

irene.tort@gmail.com

Resum:

En aquest article es pretén analitzar el treball de competència oral d'un manual de llengua anglesa de prestigi de 4t curs d'Educació Secundària. A partir de la categorització dels elements i aspectes corresponents a l'expressió i comprensió oral, s'estudien els tipus i nombre d'activitats plantejades i la metodologia de treball proposada per tal de desenvolupar la competència comunicativa dels alumnes en aquesta llengua. Finalment, s'apunta que aquesta competència no es treballa de forma consistent segons la concreció del manual analitzat i menys pel que fa a les directrius que la normativa proposa.

Paraules clau: Competència oral, Didàctica de la llengua estrangera, Llengua anglesa, Anàlisi de manuals, Educació Secundària

Resumen:

En este artículo se pretende analizar el trabajo de competencia oral de un manual de lengua inglesa de prestigio de 4º curso de Educación Secundaria. A partir de la categorización de los elementos y aspectos correspondientes a la expresión y comprensión oral, se estudian los tipos y el número de actividades planteadas, así como la metodología seguida para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en esta lengua. Finalmente, se apunta a que dicha competencia no se trabaja de forma consistente según la concreción del manual analizado y menos en referencia a las directrices que la normativa propone.

Palabras clave: Competencia oral, Didáctica de la lengua extranjera, Lengua inglesa, Análisis de manuales, Educación Secundaria

Abstract:

This paper analyses the results of a study made in order to discover how the oral competence is dealt with in the fourth grade of Secondary Education throughout the analysis of a prestigious textbook of English. According to the categorization of elements belonging to the oral expression and to the oral comprehension, the different types and number of activities presented in the textbook are studied altogether with the methodology proposed in order to check the development of the communicative competence in the FL classroom. Finally, the study highlights that the communicative competence is not dealt with in a consistent way in the analysed material and in reference to the guidelines that the regulations propose.

Keywords: Oral Competence, Foreign Language Teaching, English language, Textbook Analysis, Secondary Education

1. INTRODUCCIÓ

En aquest estudi es pretén fer una revisió de com es treballa la competència oral a 4rt curs d'Educació Secundària a través d'un manual d'aula de prestigi per tal que els alumnes desenvolupin la competència comunicativa en llengua anglesa. Així doncs, és necessari definir què és important a l'hora d'abordar la competència oral, la qual és un dels àmbits de la competència comunicativa. Es vol analitzar fins a quin punt la renovació didàctica ha tingut impacte i veure com es treballen els diferents aspectes i habilitats que la competència oral contempla perquè l'alumnat es pugui comunicar de forma efectiva.

Un dels motius d'aquest estudi és el fet que als alumnes de Secundària els encanta parlar i participar en interaccions: comunicar-se, relacionar-se, negociar significats, construir nous pensaments, i anar així construint la seva pròpia identitat en un moment crucial per ells: l'adolescència i el pas cap al món dels adults. Per això, els alumnes han d'aprendre a ser crítics i reflexius amb l'ajuda de la tasca docent mitjançant les situacions interactives dins de l'aula, i la competència oral hi té molt a dir en aquest aspecte. En concret, en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera es vol que els alumnes construeixin un discurs que els permeti crear la seva pròpia identitat i, a més, adquirir i interioritzar la llengua de forma significativa.

2. MARC TEÒRIC

2.1. La competència comunicativa

La competència comunicativa és un terme que ha anat evolucionant i s'ha anat definint a través del conjunt d'estudis i d'investigacions que han aportat solidesa al concepte en si. L'estudi de l'evolució del llenguatge ha experimentat força canvis amb els anys. A partir dels anys seixanta, i des de la lingüística generativa, Noam Chomsky estableix un punt de referència a partir del qual es desenvolupa el que és la competència comunicativa. Chomsky descriu la capacitat d'adquirir una llengua com el procés del desenvolupament de les habilitats innates que posseeixen les persones i estableix la dicotomia entre l'ús de la llengua en la interacció social (actuació) en contrast amb el sistema intern de coneixements lingüístics (competència). D'acord amb Cantero (2004), aquesta distinció no abordava la complexitat que té l'ensenyament/aprenentatge de llengües. És a partir dels anys setanta quan s'emmarquen noves conceptualitzacions del llenguatge i dels components que el formen:

[...] during the 1970s, a much richer conceptualization of language began to emerge. Language was seen as a system for the expression of meaning, and linguists began to analyze language as a system for the expression of meanings, rather than as a system of abstract syntactic rules (Nunan, 1999: 9).

Des d'aleshores fins a l'actualitat s'han incorporat nous paràmetres que han ampliat i complementat el concepte de competència comunicativa. Des de l'àmbit de la sociolingüística, Hymes (1971) hi va afegir els paràmetres pragmàtics els quals situen el

parlant en un context determinat ja que necessita un conjunt de coneixements i habilitats per saber-se adequar a cada context. Dins del concepte de competència comunicativa és important remarcar l'aportació de Canale & Swain (1980), en la qual s'inclouen la competència gramatical, la sociolingüística, la discursiva i l'estratègica (Cantero, 2008). D'acord amb Mercer (1997), des de l'àmbit de la psicologia, Vygotsky (1978) va descriure el llenguatge com una eina psicològica que s'utilitza per donar sentit a l'experiència. El llenguatge és, per tant, no tan sols un mitjà pel qual l'individu pot formular idees i comunicar-les, sinó que també és un mitjà perquè les persones pensin i aprenguin de forma conjunta en la interacció social.

Així doncs, és clar que l'aprenentatge d'una llengua estrangera, de l'anglès en aquest estudi, no només pot estar basat en assolir coneixements lingüístics, tenint de base elements gramaticals, fonològics i lèxics típics de molts manuals de text, sinó que cal incorporar-hi de forma clau les altres competències per elaborar i comprendre discursos; per integrar de forma estratègica els coneixements i capacitats; per afrontar noves situacions comunicatives; per palpar la part sociocultural implícita de la llengua d'aprenentatge, i per construir coneixement compartit dins d'una comunitat de parlants.

En aquest estudi s'entén per competència comunicativa el conjunt de sabers, habilitats i estratègies que cada individu posa en joc per relacionar-se amb els altres, és a dir, per comunicar-se (Cantero, 2014). Així doncs, l'adquisició de la llengua anglesa es pot entendre com el procés d'elaboració de la competència comunicativa de l'individu (Cantero, 2008) i l'ensenyament de la llengua es transforma en l'ensenyament de la comunicació (Cantero, 1998).

L'objectiu dels docents de llengua estrangera a l'Educació Secundària és formar alumnes que puguin comunicar-se en la llengua meta de forma afectiva i efectiva. Tal i com diu Cantero (2004), el principal objectiu de la comunicació és l'afectivitat. No es tracta només de transmetre informació, sinó de construir espais significatius amb llaços afectius on la comunicació hi tingui cabuda. Tal i com apunta Bernardo Peña (2008), qualsevol dels nostres actes intel·lectuals, les nostres formes de pensar, d'aprendre i de construir sentit sobre el món i sobre nosaltres mateixos estan mediat per artefactes simbòlics (Vygotsky, 1986/1995; Bruner, 1990). El llenguatge és un d'aquests artefactes i la negociació és una peça clau per construir significat a través de la interacció i la comunicació interpersonal. És important tenir clar com es vol ensenyar als nostres alumnes ja que la metodologia que emprem tindrà conseqüències en la seva competència comunicativa i en la seva relació amb la llengua.

2.2. La competència oral en llengua estrangera

Segons Cantero (2004, 2008), en el llenguatge oral hi actuen diversos codis simultanis que s'han de considerar: els codis verbals i els codis no verbals. Els verbals es distingeixen en prelingüístics, lingüístics i paralingüístics. En primer lloc, els prelingüístics són els que es basen en l'estructura del discurs oral i tots els elements que permeten que hi hagi comprensió entre interlocutors tenint en compte l'accent, el ritme i l'entonació. En segon lloc, el codi lingüístic és el sistema de signes base que és

necessari per establir comunicació i que té trets diferencials com poden ser les varietats dialectals, de registre i diastràtiques. En tercer lloc, els codis paralingüístics inclouen l'entonació i pronunciació expressives i tots els factors orals que formen part del codi cultural d'un grup. Sembla necessari integrar aquests coneixements i codis a les aules de llengua anglesa per tal d'establir el que pròpiament és la comunicació i donar un ventall ampli del que es poden trobar els alumnes a l'interactuar amb parlants nadius d'anglès.

També s'han de considerar els codis no verbals ja que formen part de la comunicació humana. Aquests contemplen els codis kinèsics, que són els gestos i moviments que acompanyen la parla; també els codis proxèmics, basats en l'ús de l'espai i la proximitat entre interlocutors; i finalment, els codis cronèmics, basats en la concepció del temps i el ritme de la conversa, els silencis, etc. Cada cultura construeix uns tipus de codis propis que dibuixen com la comunicació s'hi estableix. És evident que una aproximació a aquests codis permetrà copsar la llengua d'aprenentatge d'una forma més sòlida i real.

Així doncs, és important que els alumnes coneguin els trets diferencials de la llengua que estan aprenent i que formen part de la competència oral, ja que això els serà necessari per articular la llengua de forma intel·ligible i poder-se comunicar de forma efectiva. D'acord amb Usó (2008), el fet de desconèixer els codis que tenen un paper important en la comunicació humana pot crear confusió, produir malentesos i fins i tot el rebuig i la incomunicació. Segons Usó (2009), la didàctica de la llengua estrangera ha canviat en els últims trenta anys. La competència comunicativa hauria d'haver promogut una renovació didàctica sobretot en el tractament de la llengua oral i l'enfocament comunicatiu, establint nous objectius d'ensenyament/aprenentatge a les aules de Secundària.

2.2.1. L'expressió oral i la comprensió oral

L'expressió oral es fonamenta en què l'alumne sigui capaç de produir missatges diversos, coherents i ben estructurats en contextos reals i concrets, i de transmetre la intenció comunicativa. Segons Cantero (1998), els motius pels quals es genera un discurs són de caràcter psicològic i social. L'autor també exposa que en l'escola tradicional mai s'ha treballat de forma eficaç l'expressió oral, d'aquí que s'hagi anomenat "l'escola del silenci". És imprescindible buscar activitats significatives per a l'alumnat que impliquin una comunicació real i adaptar les situacions d'aula de manera que recreïn contextos el més real possible per poder desenvolupar una verdadera competència comunicativa.

La comprensió oral és el procés complet de captar i entendre el missatge oral en la seva totalitat, la intenció comunicativa. D'acord amb Cantero (1998), la comprensió oral està totalment vinculada a l'expressió oral ja que aquesta només existeix en la conversa i en el diàleg, alhora que és activa i interactiva. Segons Cantero (1998), l'oient no està en contacte amb sons per entendre només paraules, sinó que està en contacte amb blocs significatius anomenats grups fònics que són les unitats significatives encarregades d'organitzar el discurs i donar-li sentit fònic. La comprensió oral real sempre és global, ja que l'objectiu és entendre el sentit de l'enunciat, al marge de la comprensió específica

de les unitats que el componen. Per tant, s'hauria d'intentar que l'alumnat compregui cada vegada millor allò que escolta en situacions reals de comunicació. És necessari, aleshores, que els alumnes rebin una oferta àmplia i variada de missatges orals (Anaya i Llobera, 2008).

2.3. De la teoria comunicativa a la didàctica actual de l'anglès a l'Educació Secundària

S'han de tenir en compte diversos documents normatius que configuren i expliciten com abordar la didàctica comunicativa de la llengua anglesa en l'actualitat. Per tal de fer aquest estudi s'ha tingut en compte el Marc Comú Europeu de Referència¹ com a document base per assumir què s'entén per competència comunicativa dins de l'aula de llengua estrangera. També s'ha revisat el Currículum d'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya² i la concreció dels continguts d'aquest per tal de veure com es planteja el treball de la competència comunicativa a l'àrea d'anglès als instituts. Finalment, s'ha revisat la prova d'avaluació de 4t curs d'ESO organitzada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu des del curs 2011-2012, la qual avalua les competències i coneixements bàsics que l'alumnat ha d'haver adquirit al finalitzar l'etapa en competència comunicativa lingüística.

En primer lloc, tal i com proposa el MCER (2002), la competència comunicativa està composta per elements lingüístics, sociolingüístics i pragmàtics. S'entén que cada un d'aquests components es desglossa en coneixements, destreses i habilitats. Els documents oficials mostren un fort impuls de cara al desplegament de les destreses orals. Aprendre a interactuar i, per tant, a relacionar-nos i comunicar-nos en llengua anglesa suposa més que aprendre a comprendre i a produir expressions parlades. Generalment, s'atribueix gran importància a la interacció en l'ús i aprenentatge de la llengua, donat el seu rol important en la comunicació (MCER, 2002).

En segon lloc, el Currículum d'ESO (2008) encara vigent a Catalunya descriu com a clau la competència comunicativa i remarca que aquesta ha d'estar present en el conjunt de llengües que cursen els alumnes per ser ciutadans competents a nivell comunicatiu. El currículum planteja que la competència comunicativa oral és l'eina que elabora i expressa el propi pensament i cal considerar-la en totes les seves dimensions: la de la interacció, la de l'escolta, la de la producció i la de la mediació, atenent als aspectes verbals i no verbals. En la concreció del Currículum d'ESO i en la dimensió comunicativa es descriu com plantejar la comprensió oral i expressió oral en llengua estrangera. S'exposa que l'alumnat ha de participar en interaccions orals (en converses, simulacions i debats) tot utilitzant estratègies comunicatives i ha de ser capaç d'adaptar-se al context concret de forma eficaç. En referència a la comprensió de missatges orals es remarquen les instruccions, preguntes i missatges en situacions de comunicació interpersonal, reals i simulades, que permetin als alumnes ser capaços de tenir una comprensió global i específica del missatge fent ús d'estratègies adquirides.

¹ A partir d'aquí, "Marc Comú Europeu de Referència" es citarà com a MCER.

² A partir d'aquí, "Educació Secundària Obligatòria" es citarà com a ESO.

Finalment, la prova d'avaluació de 4t curs d'ESO de llengua estrangera avalua la comprensió oral (obtenció i interpretació de la informació), comprensió lectora i expressió escrita. És important assenyalar que no hi ha una part que avaluï l'expressió oral, malgrat els esforços per incidir en la competència comunicativa. De fet, la part amb més bons resultats a la prova de llengua estrangera a Catalunya l'any 2014 és la referent a la comprensió oral en contrast amb els baixos resultats en expressió escrita i comprensió lectora. Malgrat aquestes dades positives, segons l'informe de resultats publicat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014), Mateo i Usó (2016) remarquen que hi ha una clara evidència de la insuficiència en el domini de les destreses orals de l'alumnat a l'acabar la Secundària a nivell espanyol (Vez i Martínez Piñero, 2002) tal i com demostren els baixos resultats en la comprensió oral en anglès que obté Espanya en l'estudi Europeu de Competència Lingüística (2012). Aquesta contradicció de dades, la qual apunta a una categorització diferent dels valors de cada una de les proves, és un dels motius per desenvolupar aquest estudi i tenir més llum sobre com s'enfoca el treball de competència oral a Secundària al nostre país i, més en concret, a Catalunya.

En conclusió, es pot afirmar que per formar parlants competents s'ha de prioritzar l'ensenyament de la llengua oral. Tal i com Mendoza (2008) exposa, és important ensenyar a parlar, de manera que el parlant sigui capaç d'interactuar amb altres parlants, transmetre idees, sentiments, valors, i adequar-se al context. Es tracta de saber fer, no només d'aprendre un "saber" (Morote *et al.*, s.f.). És clar, doncs, que el teixit normatiu preveu una metodologia holística tenint en compte els codis verbals i no verbals tot fent un desplegament de tot allò involucrat dins de la competència comunicativa oral. És interessant comparar aquesta proposta metodològica amb la pràctica docent del dia a dia a les aules.

Així doncs, tota aquesta informació serveix per justificar l'interès i necessitat de la realització d'aquest estudi, el qual pretén revisar i analitzar un manual d'aula i com aquest treballa la competència oral per així descobrir si els manuals, com a eines bàsiques d'estudi dels centres del nostre país, estan o no en consonància amb la teoria plantejada i promouen el desenvolupament i l'adquisició de la competència comunicativa, en aquest cas, en llengua anglesa.

3. OBJECTIUS I PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ

En aquest estudi es vol investigar com un manual actual d'anglès de 4rt d'ESO d'una editorial de prestigi, amb el seu corresponent llibre d'activitats i la guia del professor, treballa la competència oral, a partir d'una revisió i anàlisi del conjunt d'activitats proposades i de la seva concreció metodològica. Com a docents d'anglès de 4t curs d'ESO, volem investigar si el conjunt d'elements bàsics per desenvolupar i adquirir la competència oral, sobretot els implicats en la comprensió oral i l'expressió oral, estan inclosos i hi són presents en el llibre de text que es fa servir, el d'activitats i en el

manual de suport del docent, i si això permet assolir els objectius proposats a la normativa vigent.

Un dels motius principals per fer aquesta recerca es que sovint, entre companys docents d'anglès, es parla sobre quin tipus de manual és el més òptim per treballar amb els alumnes de Secundària per potenciar la competència oral i fer que aprenguin i siguin parlants competents en llengua anglesa. Un dels principals objectius que tenim com a docents és aportar a l'alumnat les eines perquè es puguin comunicar en aquesta llengua. Així doncs, creiem interessant analitzar una que es fa servir molt i que té molt de pes en la docència a l'aula, el manual.

De vegades es qüestiona l'enfocament plantejat als manuals a l'hora de treballar la competència oral i es té la sensació que el compromís de col·locar l'oralitat al mateix nivell de l'escriptura queda en mans dels docents. Sembla que hi hagi una desatenció d'alguns aspectes essencials, com els suprasegmentals o el llenguatge no verbal, i que es proposen activitats amb una excessiva mediació de la llengua escrita. Per això, creiem que és interessant investigar si encara es treballen elements de la llengua basats sobretot en el codi escrit i en la reproducció sistemàtica. Tal i com Nunan (1999) apuntava, en un passat hi havia la tendència que el conjunt del material didàctic del mercat era sobretot enfocat a reproduir tasques de llenguatge. Els aprenents, completant les tasques, no feien més que reproduir models exposats pel professor, el llibre de text o els àudios. Lamentablement avui en dia encara hi ha la hipòtesi que, malgrat els punyents canvis didàctics, l'actual sistema educatiu segueix algunes d'aquestes directrius.

3.1 Objectius específics

A partir d'aquí, els objectius concrets i específics que ens hem marcat són:

- Fer una revisió i anàlisi de com es treballa la competència oral en un manual escolar d'anglès de 4t curs d'ESO -*Student's Book*- i en el seu llibre d'activitats -*Workbook*-, tant pel que fa a l'habilitat d'expressió oral com de comprensió oral.
- Esbrinar quines propostes metodològiques de treball proposa tant el manual -*Student's Book*- com la corresponent guia del professor -*Teacher's Guide*- en referència a aquestes dues habilitats.

3.2 Pregunta d'investigació

Amb aquests dos objectius volem donar resposta a la següent pregunta d'investigació:

- Quines són i com s'enfoquen les activitats proposades a un manual de text d'anglès de 4t d'ESO de prestigi per treballar i assolir la competència oral en anglès exigida al final de l'etapa d'ESO?

4. METODOLOGIA

4.1. Manual d'anglès a revisar i analitzar

El manual escollit per a l'estudi és el que es fa servir a un institut del Bages a 4t d'ESO de l'edició de 2010. No és l'última edició, ja que aquesta va sortir el passat any 2015 i l'equip docent del Departament d'anglès del centre va decidir de seguir amb el que s'havia fet servir fins aleshores des de 1r d'ESO -el de l'edició de 2010-, i així es finalitzava l'etapa amb coherència. Aquest curs a 1r d'ESO ja s'ha començat amb la nova edició -la de 2015- com a prova pilot del nou manual.

El manual escollit consta del llibre de l'alumne -*Student's Book*-, el llibre d'activitats -*Workbook*- i la corresponent guia del professorat -*Teacher's Guide*-. El llibre de l'alumne és l'eina bàsica i només es té en versió digital, donat que els alumnes fan servir l'ordinador portàtil. També s'analitzarà el seu llibre d'activitats en format paper. Aquest és un recopilatori d'activitats complementàries per practicar els continguts treballats a l'aula. Finalment, també es mirarà el llibre del professor, ja que aquest ofereix també activitats complementàries i addicionals que posen èmfasi en la competència oral.

La descripció de la pròpia programació del manual explicita que la comprensió oral es treballa introduint un ampli ventall de parlants en diferents situacions amb el llenguatge adaptat a aquestes. Exposa que els exercicis de comprensió oral es fan en tres passos: activitats de preparació, activitats de comprensió global, i activitats de comprensió lineal. A més, hi ha pàgines addicionals amb pràctiques de comprensió oral en situacions versemblants.

En referència a l'expressió oral, la programació constata que el manual ofereix una gran varietat d'oportunitats de parla amb expressions útils per utilitzar en contextos comunicatius. Es diu que a cada unitat es presenta un diàleg com a exemple i es fan activitats que van des d'exercicis controlats, on els alumnes repeteixen amb el CD d'àudio, a d'altres de més oberts fins a arribar a aquells en què el alumnes han de fer el propi diàleg seguint el model. També es proposen activitats de representació, juntament amb pàgines addicionals de pràctica. Pel que fa a la pronunciació, la programació del manual especifica que hi ha un aspecte concret a cada unitat on es treballen sons individuals, accentuació de paraules, expressions, frases i entonació.

4.2. Instrument de recollida de dades

Per tal de realitzar aquest estudi i analitzar el manual i els llibres mencionats que l'acompanyen, s'han categoritzat elements i aspectes corresponents a l'expressió i comprensió orals per tal de veure el tipus d'activitats que es presenten i quantificar-les. Per altra banda, també s'analitzarà l'enfocament i la concreció metodològica seguida per a la realització de les activitats. A continuació es mostren les taules que s'han confeccionat per fer l'anàlisi:

- Per analitzar les activitats d'expressió oral segons els elements i aspectes treballats i la metodologia seguida, s'ha utilitzat aquesta taula:

Elements i aspectes de l'expressió oral		Activitat i pàgina	Metodologia
Aspectes suprasegmentals	Accent		
	Ritme		
	Entonació		
	Pauses		
	Grups fònics		
Aspectes segmentals	Sons		
Activitats d'interacció oral	Diàleg		
	<i>Role play</i>		
	Conversa		
	Debat		
	Altres		
Discurs monogestionat	Argumentació		
	Expressió de l'opinió		
	Exposició		
	Altres		
Dramatització	Teatre		
Varietats de registre	Formal		
	Informal		
Codis no verbals	Codi kinèsic		
	Codi proxèmic		
	Codi cronèmic		
Aspectes paralingüístics	Entonació expressiva		
	Pronunciació expressiva		

Taula 1. Taula de categorització de les activitats d'expressió oral segons els elements i aspectes treballats i la metodologia seguida.

- Per analitzar les activitats de comprensió oral segons els elements i aspectes treballats i la metodologia seguida, s'ha utilitzat aquesta taula:
-

Elements i aspectes de la comprensió oral		Activitat i pàgina	Metodologia
Aspectes suprasegmentals	Accent		
	Ritme		
	Entonació		
	Pauses		
	Grups fònics		
Aspectes segmentals	Sons		
Comprensió d'interacció oral	Diàleg		
	Conversa		
	Debat		
	Tipus lineal		
	Tipus global		
Varietats dialectals			
Varietats de registre	Formal		
	Informal		
Aspectes paralingüístics	Entonació expressiva		
	Pronunciació expressiva		
Ús de recursos audiovisuals	Vídeos, pel·lícules, documentals, etc.		

Taula 2. Taula de categorització de les activitats de comprensió oral segons els elements i aspectes treballats i la metodologia seguida.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

5.1. Sobre el tipus d'activitats proposades

5.1.1. Expressió oral

Pel que fa a les activitats d'expressió oral, cal destacar que, en conjunt, s'han comptabilitzat un total de 152 entre els tres llibre analitzats. En primer lloc es presenten algunes de les dades dels elements i aspectes més treballats en cadascun dels diferents llibres analitzats. En segon lloc, es pot veure el percentatge d'activitats de cada categoria en total, considerant els tres llibres revisats en conjunt. Per altra banda, es presenten també dades que mostren quin tipus d'activitat o quin aspecte és el més treballat dins de cada categoria.

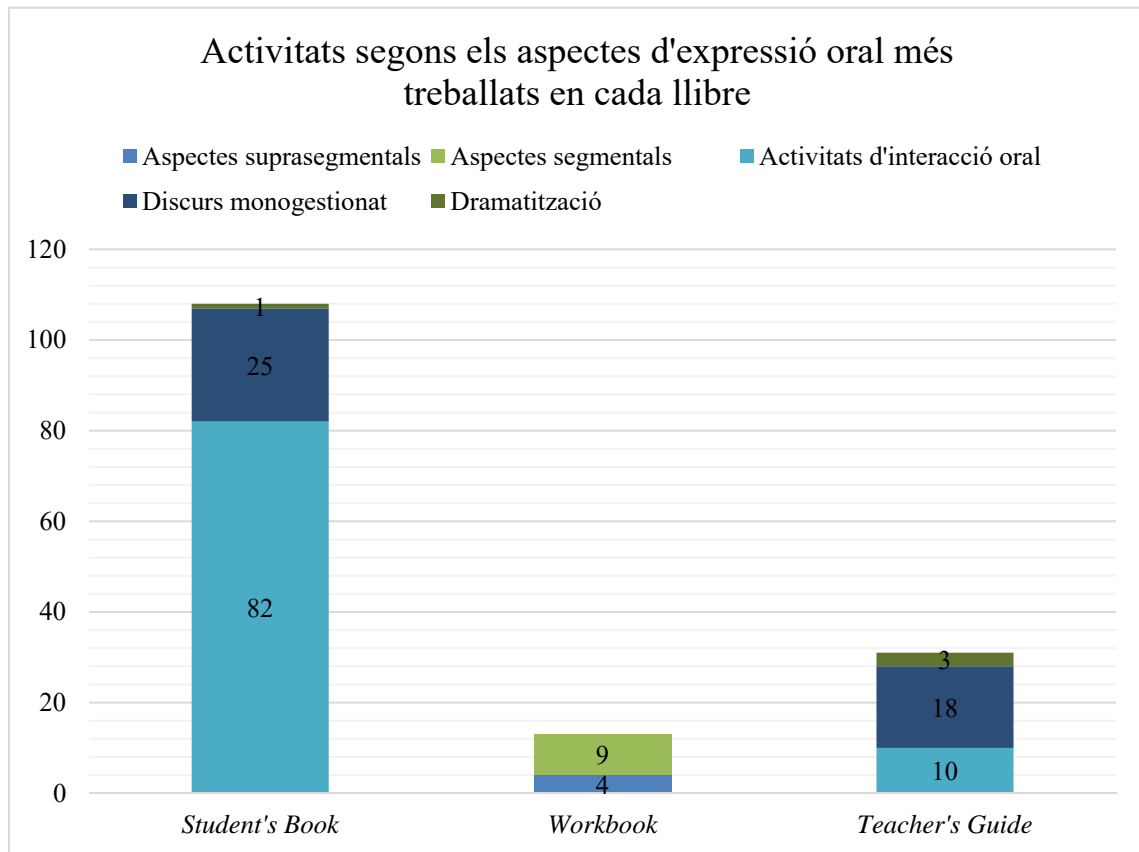


Figura 1. Distribució de les activitats segons els aspectes més treballats de l'expressió oral per a cadascun dels llibres analitzats.

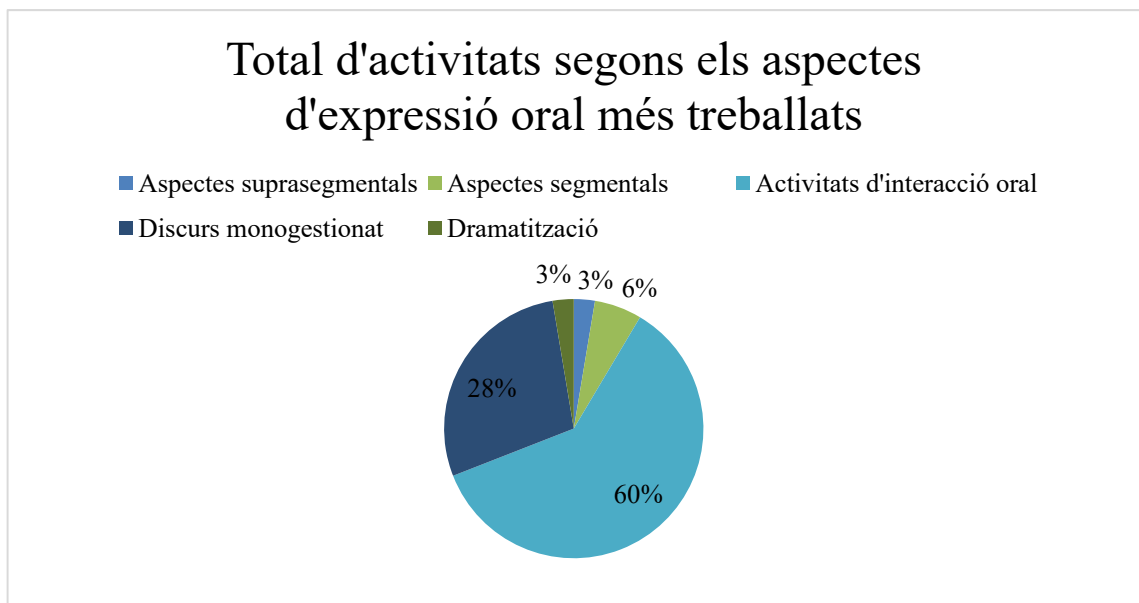


Figura 2. Distribució de les activitats segons els aspectes més treballats de l'expressió oral en el conjunt dels tres llibres analitzats.

Tal i com es pot veure a la Figura 1 i a la 2, els tipus d'activitats més habituals d'expressió oral són les interaccions orals (60%) i les relacionades amb el discurs monogestionat (28%). Aquest tipus d'activitats es treballen tant al *Student's Book* -on són força rellevants- com al *Teacher's Guide*. Les activitats que focalitzen en els aspectes segmentals només apareixen al *Workbook*, representant un 6%. Les activitats menys habituals són les relacionades amb els aspectes suprasedgmentals (3%), que també només apareixen al *Workbook*. Amb aquest mateix baix percentatge encontrem les dramatitzacions (3%), que apareixen al *Student's Book* i al *Teacher's Guide*. Finalment, cal mencionar que no tenen presència a les figures 1 i 2 les activitats relacionades amb les varietats de registre, els codis no verbals o els aspectes paralingüístics, ja que no se n'ha trobat cap al manual i als llibres analitzats que l'acompanyen.

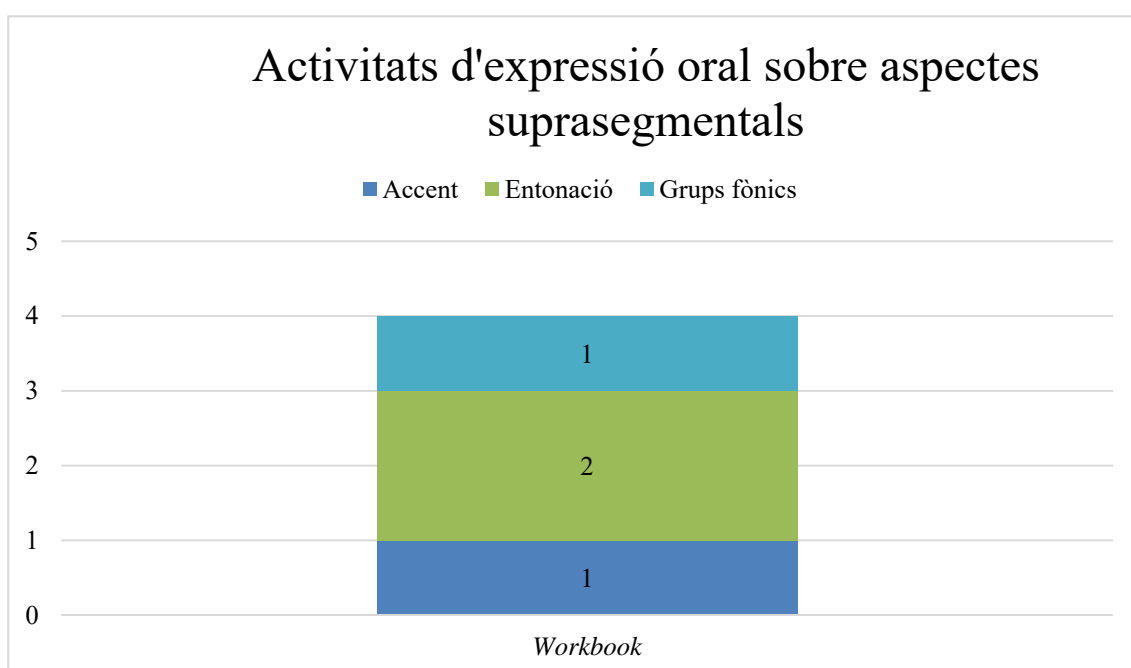


Figura 3. Distribució d'activitats d'expressió oral referents als diferents aspectes suprasedgmentals.

Les activitats d'expressió oral que treballen aspectes suprasedgmentals, interacció oral i discurs monogestionat es desglossen amb altres subcategories i s'analitzen seguidament per separat a la Figura 3, 4 i 5³:

Com es pot veure, hi ha molt poques activitats que treballin aspectes suprasedgmentals i les que ho fan són principalment d'entonació (50%), accent (25%) i grups fònics (25%). Cal dir que no hi ha cap activitat d'expressió oral que treballi els aspectes suprasedgmentals de ritme i pauses.

³ Els percentatges de les figures 3, 4 i 5 són en referència a la categoria analitzada; no en referència a l'expressió oral total.

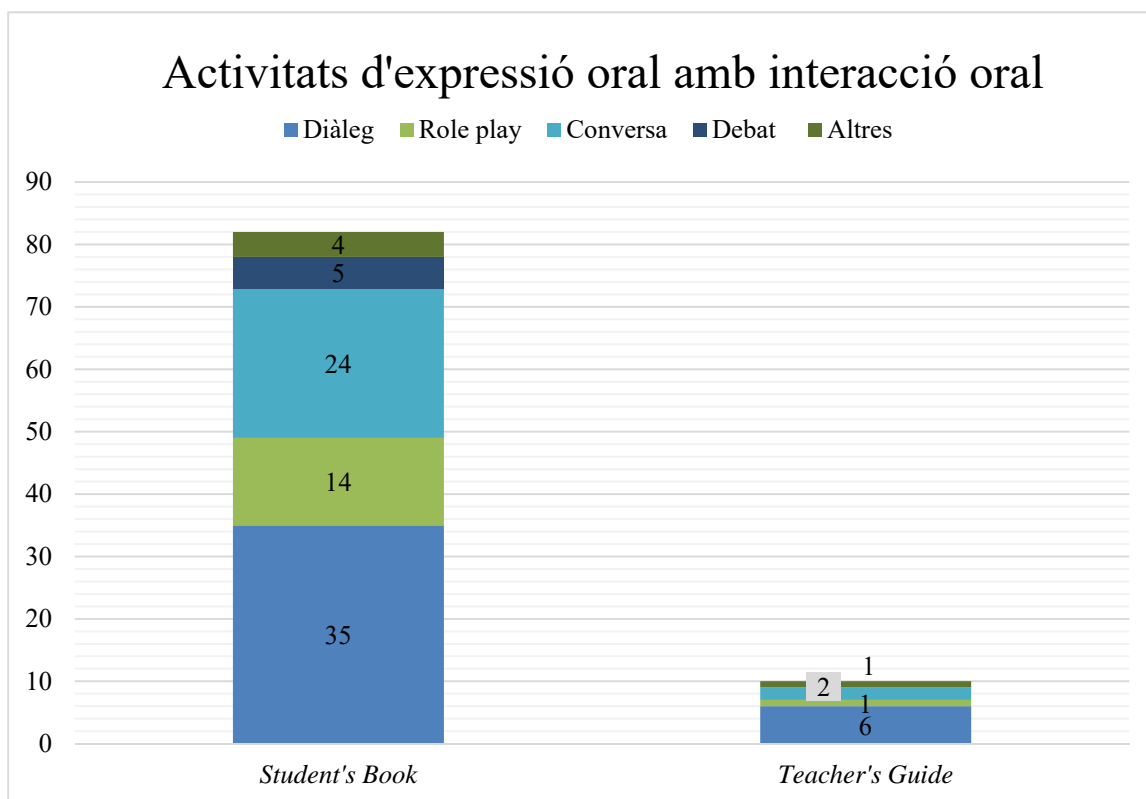


Figura 4. Distribució dels tipus d'activitats d'interacció oral per cadascun dels llibres.

Pel que fa a la Figura 4, del conjunt d'activitats d'interacció oral, el tipus amb més presència són les de diàleg (45%), seguit de les de conversa (28%) i de *role play* (16%). El debat no té presència al *Teacher's guide* i només apareix al *Student's Book* amb una representació del 5%. Cal dir que el *Workbook* no hi surt representat ja que aquest no presenta cap activitat d'interacció oral.

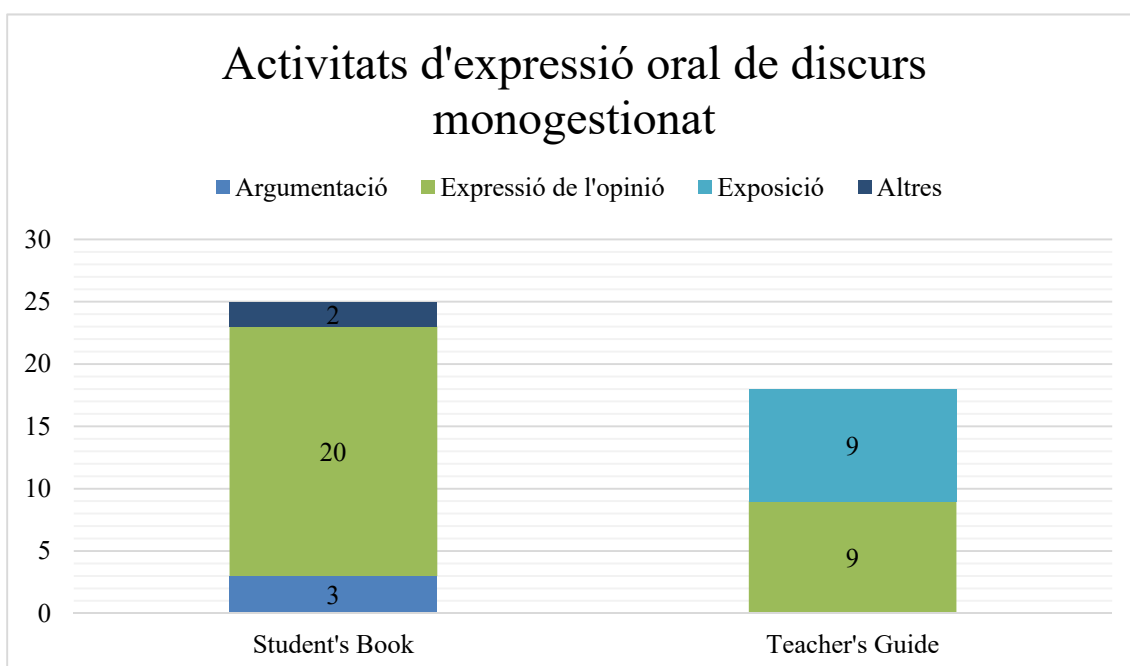


Figura 5. Distribució d'activitats d'expressió oral referents al discurs monogestionat segons el llibre analitzat.

Finalment, en referència a la Figura 5, és important assenyalar que les activitats d'expressió de l'opinió representen el 67% del total d'activitats de discurs monogestionat, seguides per un 21% d'activitats referents a l'exposició. Les activitats d'argumentació i *altres* no tenen un pes important dins d'aquest grup.

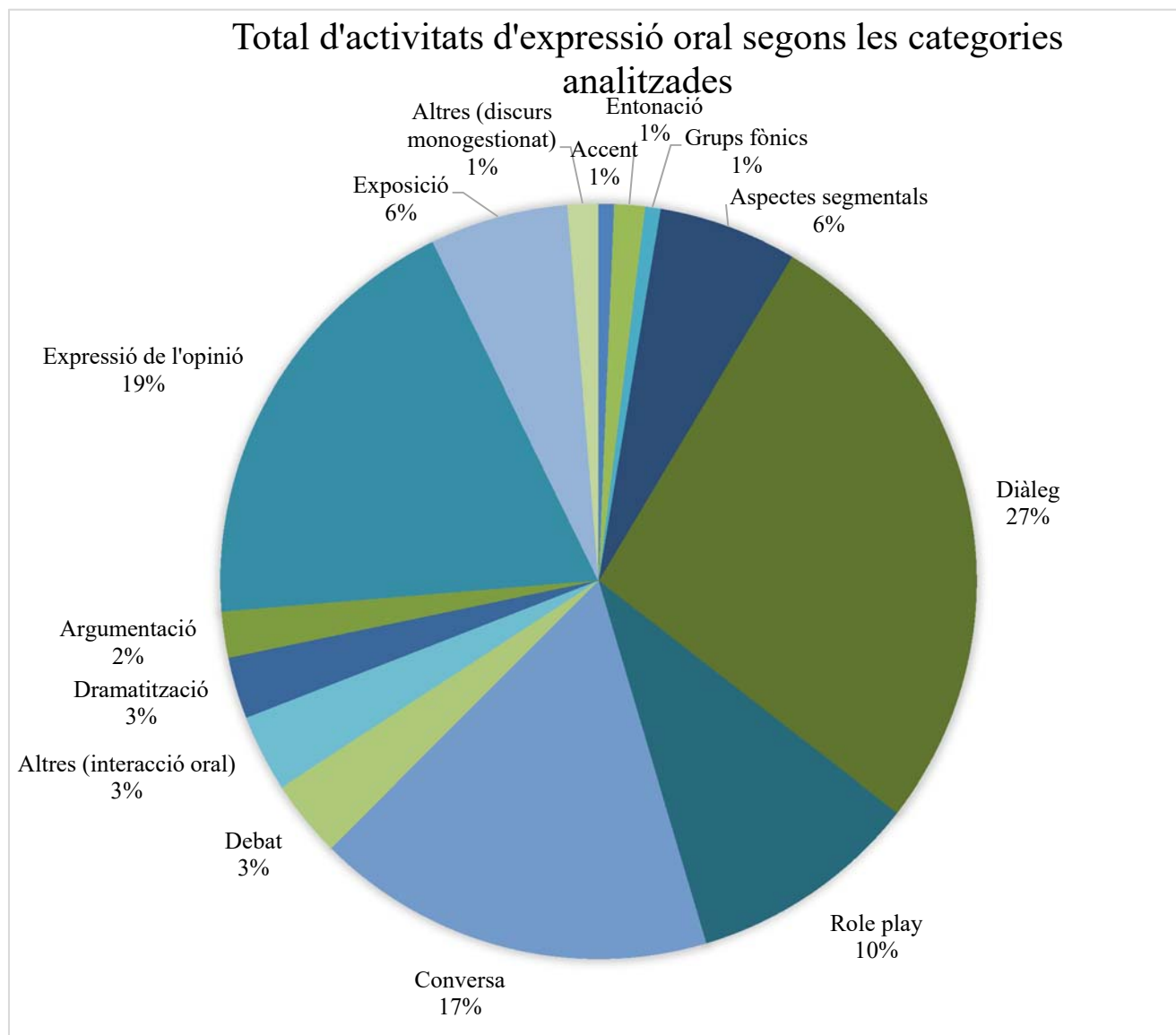


Figura 6. Distribució de les diferents activitats d'expressió oral segons les categories analitzades en el conjunt dels tres llibres analitzats.

Per acabar amb l'anàlisi d'activitats d'expressió oral, veiem a la Figura 6 com, en general, les activitats que més abunden per treballar aquesta habilitat són les de diàleg (27%), seguides de les d'expressió de l'opinió (19%), les de conversa (17%) i, finalment, les de *role play* (10%). Aquests quatre tipus d'activitats representen el 73% del total d'activitats d'expressió oral que es troben als tres llibres analitzats en aquest estudi. Hi segueixen a prou distància les activitats de discurs monogestionat d'exposició (6%) i les activitats que treballen aspectes segmentals (6%). La resta d'activitats per treballar l'accent, l'entonació, els grups fònics, la dramatització, l'argumentació, el debat i altres tenen un pes poc significatiu en el conjunt de dades analitzades.

5.1.2. Comprensió oral

En referència al treball de comprensió oral, cal destacar que s'han comptabilitzat un total de 174 activitats. En primer lloc, es presenten les dades dels aspectes més treballats d'aquesta habilitat en cadascun dels tres llibres analitzats. En segon lloc, es pot veure el percentatge total d'activitats de cada categoria en conjunt i al final el tipus d'activitat més rellevant dins de cada categoria analitzada.

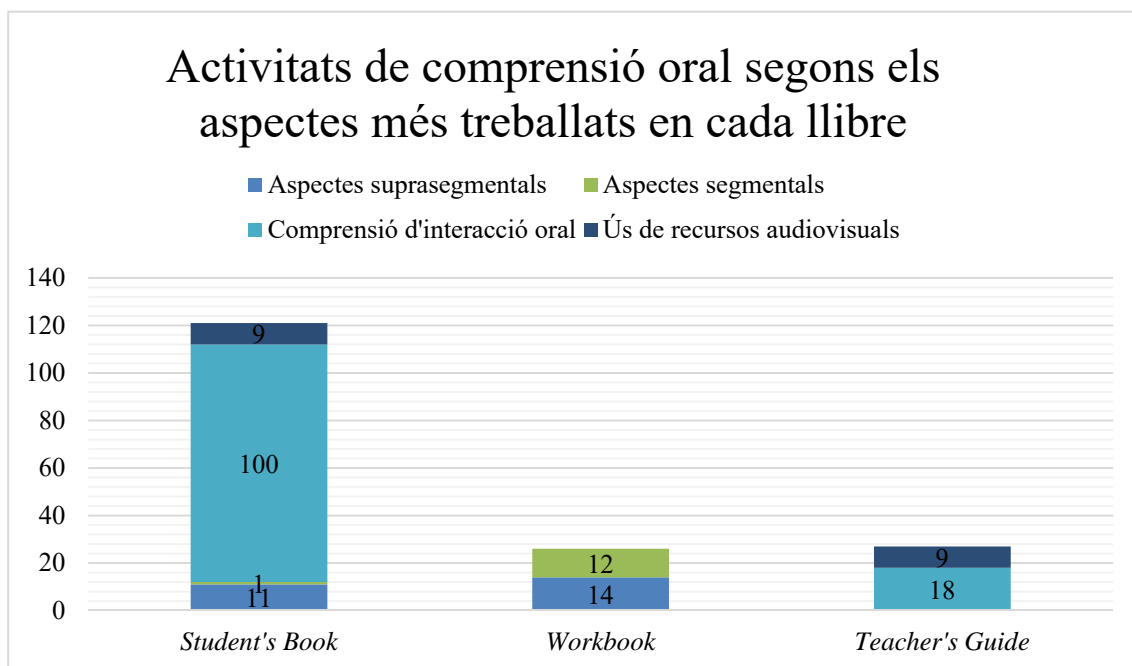


Figura 7. Distribució d'activitats de comprensió oral segons els aspectes més treballats en cadascun dels llibres analitzats.

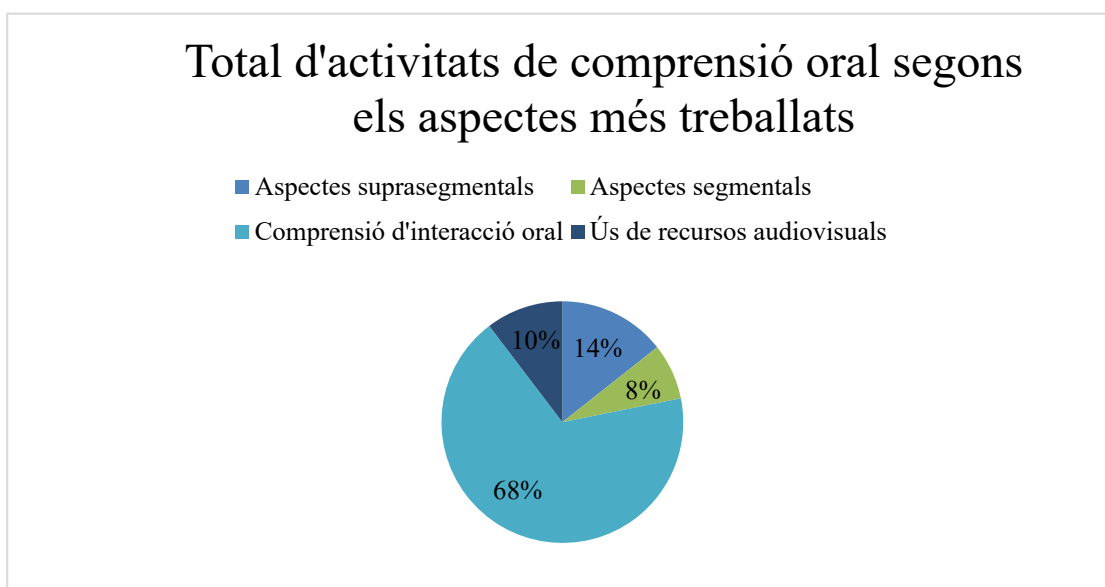


Figura 8. Distribució d'activitats de comprensió oral segons els aspectes més treballats en total. Tal i com es pot veure a la Figura 7 i la 8 pel que fa a la comprensió oral, els tipus d'activitats més habituals són les relacionades amb la comprensió d'interaccions orals (68%). És rellevant comentar que aquestes es troben en gran part al llibre de text de

l'alumne i una petita part al *Teacher's Guide*. En canvi, el *Workbook* no presenta cap activitat d'aquest tipus. La resta de categories apareixen amb uns percentatges força baixos: els aspectes suprasegmentals tenen un pes del 14% del total d'activitats entre el *Student's Book* i el *Workbook*. Per altra banda, les activitats que fan ús de recursos audiovisuals són les referents als vídeos proposats -un a cada unitat-. Aquestes es troben tant al *Student's Book* com al *Teacher's Guide*. Finalment, pel que fa als aspectes segmentals, la seva poca representació es veu reflectida només al *Workbook* i ocupa un insignificant 8% del total d'activitats.

És important remarcar també que no tenen cap presència als llibres analitzats les activitats de percepció i reconeixement de varietats dialectals, de registre i d'aspectes paralingüístics, per això no hi són representades a les figures comentades.

Finalment, les activitats referents a la comprensió d'aspectes suprasegmentals i d'interacció oral es desglossen amb més categories i s'analitzen seguidament a la Figura 9 i a la 10:

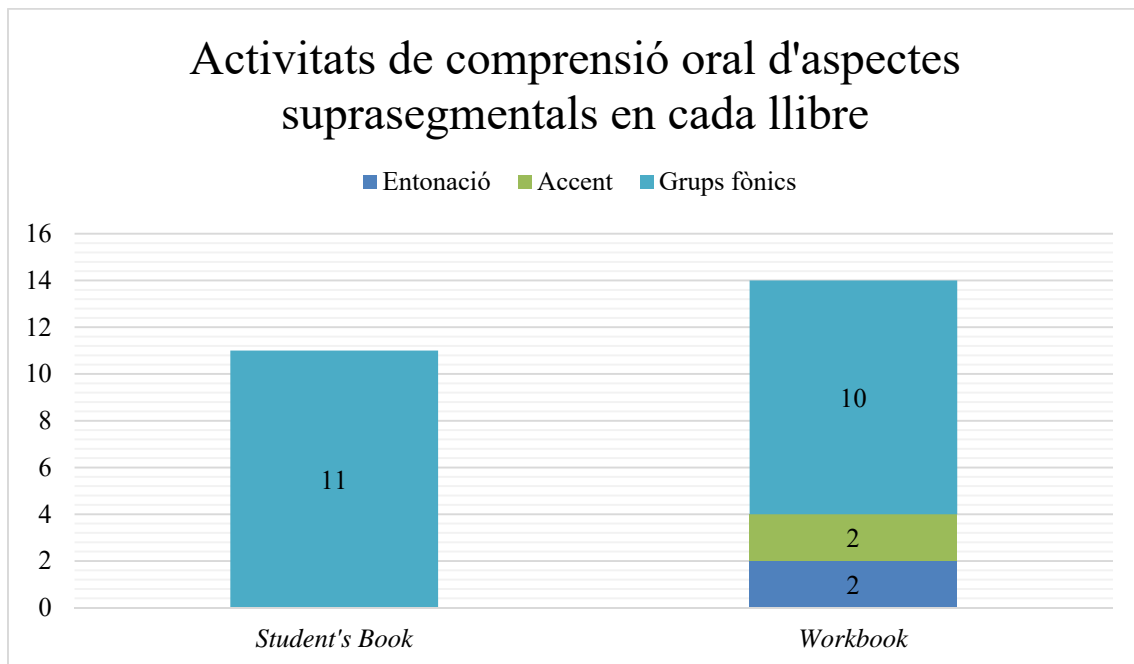


Figura 9. Distribució d'activitats de comprensió oral referents als diferents aspectes suprasegmentals segons el llibre analitzat.

És rellevant assenyalar que, dins de les poques activitats de comprensió oral dels aspectes suprasegmentals, les activitats de treball de grups fònics representen el 84% de la categoria. En canvi, hi ha només un 8% d'activitats que treballen l'accent i un altre 8% que treballa l'entonació. No hi ha cap activitat de treball suprasegmental referent a ritme ni a pauses.

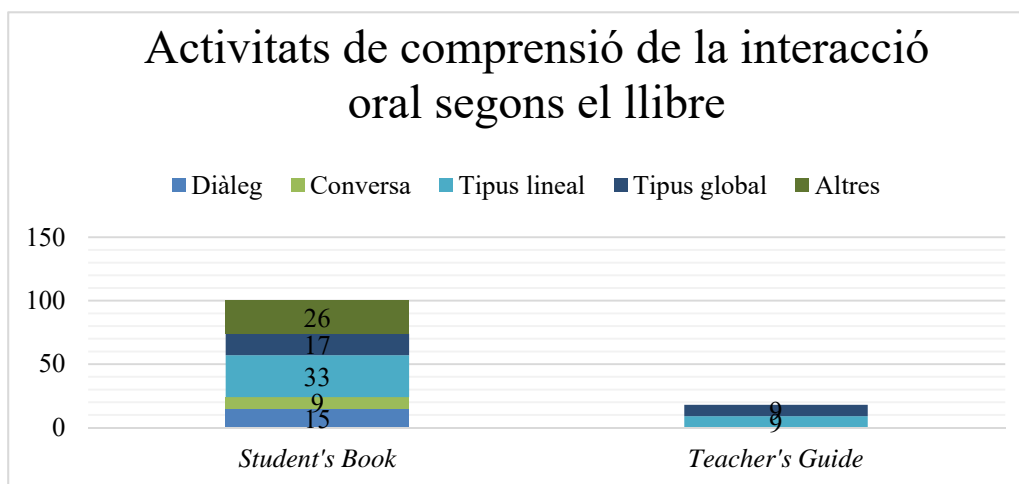


Figura 10. Distribució d'activitats de comprensió de la interacció oral segons el llibre analitzat.

Tal i com es pot veure a la Figura 10, les activitats de comprensió de tipus lineal són les més habituals (36%), seguides de les de tipus global (22%) i de la categoria Altres (22%) -la qual correspon a activitats d'escolta i correcció d'exercicis o d'escolta de textos escrits-. Finalment, el 13% de les activitats correspon a la comprensió de diàlegs i, per últim, un 8% a la comprensió de converses obertes.

S'ha de destacar que no s'ha trobat cap activitat relacionada amb la comprensió de debats i que, en concret, el *Workbook* no conté cap activitat de comprensió de la interacció oral.

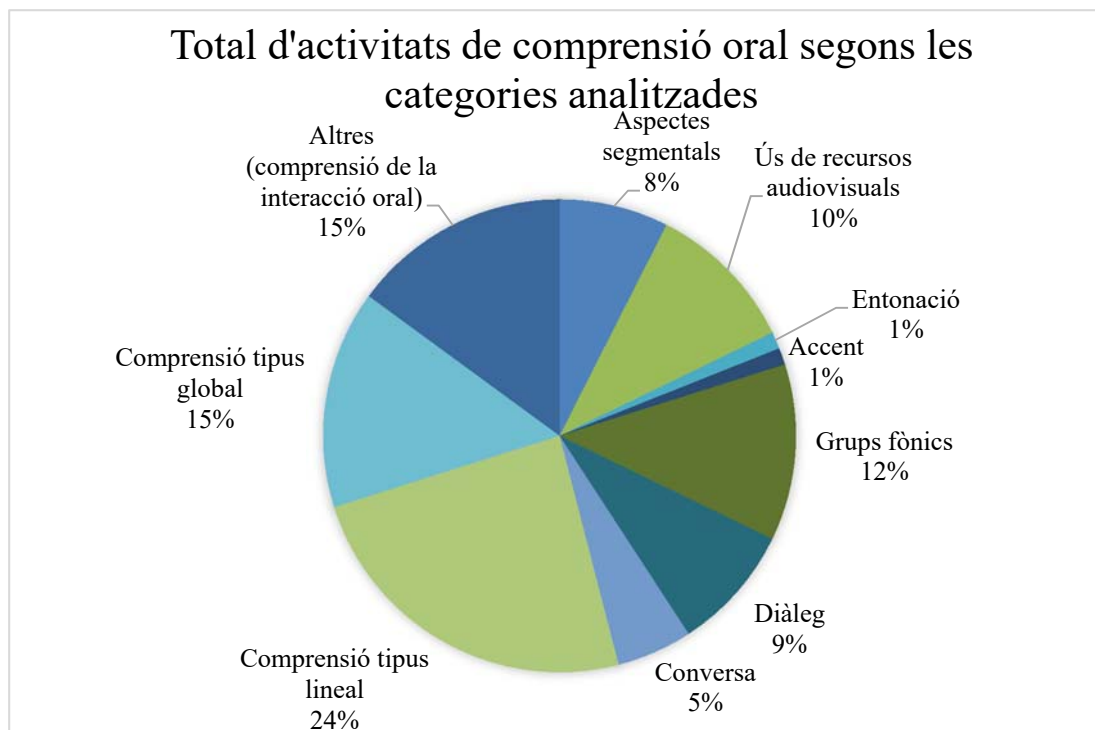


Figura 11. Distribució de les diferents activitats de comprensió oral segons les categories analitzades en el conjunt dels tres llibres analitzats.

En resum, és important assenyalar que les activitats amb més pes que treballen la comprensió oral són les de tipus lineal (24%), seguides de les de tipus global (15%) i de la categoria altres (15%). Totes aquestes activitats representen el 54% del total i es poden trobar principalment al llibre de l'alumne i, en menor proporció, a la guia del professor. Hi segueixen les activitats de comprensió oral que treballen els grups fònics (12%), les de recursos audiovisuals (10%), les de diàleg (9%) i les d'aspectes segmentals (8%). La resta d'activitats -de conversa, d'accents i d'entonació- tenen un pes poc significatiu en el conjunt de dades analitzades.

5.2. Sobre la metodologia seguida en les activitats proposades

5.2.1. Expressió oral

Per una banda, tal i com s'ha vist prèviament, les activitats d'expressió oral per treballar els aspectes segmentals i suprasegmentals només apareixen al llibre d'activitats -*Workbook*, de fet, hi ha un apartat al final -anomenat *Pronunciation Bank*- on apareixen aquestes activitats. Aquí es proposa un tipus de metodologia repetitiva, és a dir, l'alumnat ha de repetir allò que escolta. Així doncs, l'única producció possible proposada és a través de la imitació-repetició.

Per una altra banda, pel que fa a la metodologia de les activitats de treball d'interacció oral es proposa de diferents maneres en funció del tipus d'activitat en concret. Per treballar el diàleg en primer lloc es demana la reproducció d'un diàleg preestablert i, en segon lloc, la creació d'un diàleg amb un company a través del model treballat. S'ha de tenir en compte que la llengua escrita hi és present en tot moment, ja que el suport visual del diàleg és escrit, i es pretén també que els alumnes escriguin el diàleg que hauran de reproduir posteriorment. També hi ha algun diàleg que és més espontani i sense mediació escrita i on els alumnes per parelles s'han de fer preguntes i respondre-les tot creant un nou diàleg. En alguns casos, aquestes activitats es contemplen com a conversa oberta. Una altra modalitat de diàleg és a la d'omplir espais buits d'un text o graella, tot fent preguntes a un company que té la informació que li falta a l'altre. Aquí el diàleg sempre és amb suport escrit.

Pel que fa a la metodologia seguida en les activitats de *role play* -diferents a les de diàleg-, els alumnes han d'imaginar-se diferents situacions i adoptar una postura, un rol concret, i desenvolupar la situació tal i com ells considerin, sense tenir un model previ a seguir. En la majoria d'aquests casos no hi ha mediació escrita, ja que són activitats de representació espontànies on cadascú juga a ser un personatge concret i desenvolupa un discurs propi per resoldre una situació problemàtica. A mesura que s'avança amb les unitats, hi ha més propostes de *role play*. Al principi tot es presenta de forma més guiada perquè l'alumnat vagi descobrint com fer representacions i, poc a poc, hi ha més propostes espontànies i de produccions obertes i lliures.

Per altra banda, referent a la metodologia seguida en les activitats de conversa, aquestes són contemplades com a espais en els quals es proposa a l'alumnat de parlar, en petit o gran grup, sobre temes concrets. En molts casos es requereixen preguntes i respostes

guiades a través de models proporcionats pel manual i sovint hi ha mediació de la llengua escrita. En contraposició, les activitats de debat es contempen com unes activitats d'intercanvi d'opinions sobre un tema concret on hi ha clarament un mínim de dues posicions ideològiques. Hi ha menys activitats proposades d'aquest tipus. A l'apartat d'*Altres* es contempen activitats com: comparar respostes d'activitats a nivell oral amb els companys i assolir un acord sobre aquestes, o relacionar paraules amb imatges i parlar-ne amb el company per determinar si el que s'ha escollit és correcte o no.

Per acabar amb la metodologia seguida en les activitats d'interacció oral, és important remarcar que s'ha volgut fer la distinció d'activitats dins d'aquesta per veure si hi havia algun tipus predominant. Tot i així, la categoria general en sí és significativament una de les més rellevants en l'estudi i això evidencia com la interacció és una gran eina a l'hora de treballar l'expressió oral.

En referència a la metodologia seguida en les activitats de discurs monogestionat, les activitats d'expressió de l'opinió són les més freqüents en aquesta categoria. El conjunt d'activitats que es proposa està basada en demanar a l'alumnat que, de forma individual, digui què opina de certs temes. Per exemple, abans de qualsevol dels vídeos proposats al *Teacher's Guide* hi ha un conjunt de preguntes d'opinió per als alumnes que els encaminarà a saber de què tracta el tema del qual parlaran després. En altres ocasions, es fan preguntes d'opinió sobre la lectura que han fet. Veiem aquí com, de vegades, hi ha la mediació de la llengua escrita per dur a terme aquest tipus d'activitats orals.

Pel que fa a la metodologia emprada en les activitats de treball de l'argumentació, cal aclarir que aquestes s'han distingit de l'expressió de l'opinió ja que s'han considerat com un tipus d'activitats que busca l'exposició d'arguments a favor i en contra sobre un tema en concret. En aquest cas, hi ha algunes activitats que, a més de demanar l'opinió, expliciten que es descriu clarament el perquè amb pros i contres. Tot i així, no són el tipus de tasques més abundants.

Quant a les activitats de treball de l'exposició, no hi ha cap activitat que proposi una exposició oral individual o en grup de cap tema, tot i que sí que hi ha activitats que demanen a l'alumnat de descriure imatges i exposar el discurs de forma individual.

Finalment, com a *Altres* s'han contemplat tasques com poden ser: respondre a activitats de forma individual -prou sovint-, o per exemple dir de forma oral les hores que estan escrites. Pel que fa a la dramatització, al *Teacher's Guide* hi ha la proposta de tres obres de teatre -una per trimestre-, les quals involucren tots els alumnes. Només en un cas es proposa de fer una representació al llibre de l'alumne.

Cal recordar que no hi ha activitats referents a les varietats de registre, tot i que sí que és significatiu que tots els tipus de tasques proposades tinguin un enfocament informal. En cap cas és explícit, però totes les situacions són en espais quotidians i això fa pensar que la majoria d'activitats treballa el registre informal.

5.2.2. Comprensió oral

En referència a les activitats de percepció i reconeixement d'aspectes suprasegmentals, cal dir que el tipus d'activitat que apareix al *Student's Book* treballa tan sols els grups fònics. La metodologia proposada en aquests casos requereix escoltar i discriminar parts de dictats, o es demana de discriminar parts de *phrasal verbs* a través de l'escolta d'un àudio. Són rellevants a nivell quantitatiu els dictats, ja que n'hi ha un per unitat i apareixen tant al *Student's Book* com al *Workbook*. Finalment, es demana també d'aïllar i discriminar les síl·labes tòniques en enunciat i discriminar la síl·laba tònica de paraules aïllades.

En les activitats de percepció i reconeixement d'aspectes segmentals, cal mencionar que al *Student's Book* tan sols hi ha una activitat i aquesta demana d'encerclar les paraules que s'escolten en funció del tipus de so que es produeix. On hi ha més activitats d'aspectes segmentals és al *Workbook* i bàsicament són d'escolta i repetició, d'encerclar paraules que tenen un so concret, i de discriminació en funció de l'escolta i l'escriptura. Per tant, totes aquestes activitats estan estretament vinculades al codi escrit. De fet, totes tenen mediació escrita i gairebé el més important és poder-les distingir bé sobre el paper. Tal i com s'ha comentat prèviament, el *Workbook* compta d'un apartat al final, anomenat *Pronunciation Bank*, que és on es poden trobar la majoria d'aquestes tasques -a excepció dels dictats-.

Pel que fa a la metodologia de les activitats de treball de comprensió de la interacció oral, que apareixen sobretot al *Student's Book*, cal dir que aquesta és diversa i depèn del tipus d'activitat proposada. Pel que fa a les activitats de diàleg, en general, es demana d'escriure informació que s'ha d'escoltar, per tant, sempre hi ha mediació escrita. És curiós que només es proposi una conversa entre més de dos interlocutors i, com a element diferencial, un programa de ràdio. Això demostra que no hi ha massa varietat d'input. Tal i com s'ha mencionat en l'anàlisi d'activitats de comprensió oral, no hi ha cap debat, la qual cosa demostra la manca de representació de la realitat oral real que ens envolta.

És interessant veure com la gran majoria d'activitats de comprensió oral són de tipus lineal, és a dir, són activitats que es limiten a demanar a l'alumnat el reconeixement d'informació que constitueix l'enunciat d'allò que s'ha escoltat. Entre aquestes n'hi ha moltes referents a completar taules amb elements específics de l'àudio, o preguntes de veritat o fals, les quals són una reproducció literal d'allò que s'escolta; o encerclar una activitat de resposta múltiple. També s'inclouen aquí activitats proposades pels recursos audiovisuals, pel vídeo que es proposa a cada unitat. En aquests casos, malgrat hi hagi suport audiovisual, una gran part de les activitats proposades són de comprensió lineal també.

Hi ha algunes d'activitats de tipus global que, malgrat no ser les més habituals, també hi tenen cabuda en els llibres analitzats. En aquests casos es demanen respostes més complexes que tenen a veure amb la comprensió general de l'àudio en sí i amb la

interpretació de dades que aquest ofereix. Els vídeos proposats també aporten algunes activitats d'aquest tipus.

Finalment, és important anomenar un altre tipus d'activitats de comprensió oral que han estat categoritzades com a *Altres* i que n'hi ha força: les tasques d'escolta i autocorrecció d'exercicis i d'escolta de lectures que prèviament l'alumnat ha llegit. Com es pot veure, ens trobem de nou amb la presència de la mediació escrita per treballar la comprensió oral.

6. CONCLUSIONS I FUTURES INVESTIGACIONS

Creiem que els objectius de l'estudi han estat assolits, ja que s'ha fet una revisió i anàlisi exhaustiu de les activitats d'expressió i comprensió oral del manual d'aula d'anglès de 4t curs d'ESO que havíem escollit, tant pel que fa a la tipologia d'activitats com a la metodologia seguida en proposar-les.

Els resultats mostren que, tot i que el MCER i el Currículum d'ESO preveuen i proposen una metodologia tenint en compte tot allò involucrat en el domini de competència comunicativa en l'àmbit oral, els manuals de text no reflecteixen una renovació didàctica suficient per abordar-ho amb efectivitat. Cal recordar de nou aquí que tampoc la prova d'avaluació de 4t curs d'ESO a Catalunya preveu l'avaluació de l'expressió oral, i això evidencia la poca importància que se li dona encara a aquesta habilitat, malgrat tot.

En referència als resultats específics de les activitats de treball de l'expressió oral, cal remarcar de forma positiva que els manuals ofereixen activitats relacionades amb la interacció oral amb una representació del 60% del total. En segon lloc, hi apareixen les activitats de discurs monogestionat, amb un 28% de representació, malgrat que, segons Cantero (2004), el monòleg oral és més característic de la locució i dels monòlegs professionals, com per exemple els discursos d'oradors i les classes magistrals, més que no pas de l'activitat comunicativa entre els humans i menys en situacions quotidianes habituals. Per tant, seria convenient treballar activitats enfocades més a la realitat comunicativa que envolta a l'alumnat. També s'ha d'assenyalar la poca representativitat d'activitats de dramatització (3%) i de debat (3%). Segons Nunan (1999), és important construir espais a l'aula on l'alumnat estigui plenament involucrat en el procés d'aprenentatge, i el teatre i el debat podrien ser unes bones activitats didàctiques per involucrar els alumnes amb un aprenentatge col·lectiu i alhora personal i emocional. Es podria construir un aprenentatge efectiu i afectiu tot desenvolupant l'expressió i comprensió orals alhora.

Per altra banda, també hi ha poca representativitat d'activitats que treballen aspectes segmentals i suprasedgmentals, i les que hi ha treballen només a través de la repetició, mètode molt tradicional. Això mostra que l'ensenyament de la pronunciació és una àrea abandonada pels professors d'anglès, tal i com apunta Deterding (2015), i que els manuals de llengua estrangera es focalitzen encara massa en exercicis de correcció i

repetició fonètica (Usó 2008). Segons aquesta autora, no tenir en compte l'entonació suposa una gran contradicció amb els objectius comunicatius de l'ensenyament. Una bona proposta seria treballar les destreses orals a través de suports només orals segons Bartolí (2005), ja que així s'aconseguiria que els alumnes no possessin èmfasi en l'ortografia i sí en la forma fònica. Seria necessari, doncs, desconnectar el llenguatge oral del escrit i portar a l'aula més treball d'aspectes suprasegmentals per assolir de forma efectiva la competència comunicativa oral.

Finalment, és molt important dir que en cap dels llibres analitzats hi apareixen treballades les varietats de registre, ni activitats relacionades amb el codi no verbal, ni amb aspectes paralingüístics. Això evidencia una gran mancança que justificaria el fet de no estar ensenyant de forma competent les habilitats orals per assolir una plena competència comunicativa en llengua anglesa. És important no deixar de banda elements relacionats amb el codi cultural i amb l'entonació i pronunciació expressives, ja que la comunicació té lloc en contextos reals on aquests elements hi són presents i aporten molta càrrega significativa. Hauríem de recrear a l'aula un context real de comunicació i tenir en compte aquests elements ja que això esdevé necessari.

Pel que fa als resultats específics de la comprensió oral, s'ha de reconèixer que la majoria d'activitats que treballen aquesta habilitat ho fan mitjançant la comprensió d'interaccions orals (68%). Tot i això, dins d'aquesta gran categoria hi ha molta representativitat d'activitats de comprensió lineal. Seria interessant que hi haguessin més activitats de comprensió global, basades en el veritable procés de comprensió oral i en els treballs d'elements que la componen: hipòtesis, anticipacions i interpretacions. Aquestes activitats són per naturalesa interactives i estan plantejades en contextos conversacionals reals (Cantero, 1998).

Pel que fa a les activitats que treballen la comprensió d'aspectes segmentals i suprasegmentals, la majoria es basa en l'escolta aïllada de sons, paraules aïllades o breus enunciats en forma de dictat. Caldria també aquí contextualitzar més les mostres de llengua oral i incloure més treball dels suprasegmentals, com els accents, les pauses i l'entonació.

Per últim, destaca l'absència d'activitats de percepció i reconeixement de varietats dialectals, de registre i d'aspectes paralingüístics, la qual cosa evidencia una altra gran absència. Seria convenient revisar els materials didàctics per incloure-hi algun tipus d'activitat en referència a aquests aspectes. Els alumnes han de poder conèixer i reconèixer que la llengua no és tan sols una, sinó que està formada per diferents usos i manifestacions.

Com a conclusió final, volem dir que aquest estudi demostra que la competència comunicativa no es treballa de forma coherent i consistent, pel que fa a les directrius que la normativa proposa, segons la concreció que es fa en els materials aquí analitzats. Tal i com apunten Calsamiglia i Tusón (1999), el currículum educatiu es basa en aprendre a operar amb sistemes de representació de la realitat, principalment escrits. Així doncs, és necessari incloure més elements a les guies didàctiques que permetin al

professorat desenvolupar les competències orals des de l'oralitat i incloure-hi elements, que, tal i com s'han esmentat prèviament, són part de la competència comunicativa oral i són necessaris per al seu desenvolupament.

Com a futures recerques, seria interessant comparar aquests resultats amb diversos manuals actuals d'anglès de 4t d'ESO i veure si es corroboren o no. També es podria analitzar i comparar amb manuals d'altres cursos de l'etapa de Secundària, i complementar amb entrevistes a docents, per veure si tot allò que el llibre de text proposa es porta a terme a nivell pràctic i si la seva pràctica docent reflecteix, o no, els resultats d'aquesta recerca.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Anaya, Vanessa; Llobera, Miquel (2008): «El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)». *Revista de Educación* 345, 427-442.
- Bartolí, M. (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, 1: 1-27.
- Bernardo Peña, Luis (2008): «La competencia oral y escrita en la educación superior». Recuperat de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Cantero, Francisco José (2014): «Adquisición de competencias fónicas». A Congosto, Yolanda (eds.): *Fonética experimental, educación superior e investigación*. Cáceres/Sevilla, Univ. de Extremadura/Univ. de Sevilla, 1-20.
- Cantero, Francisco José (2008): «Complejidad y competencia comunicativa». *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 71–87.
- Cantero, Francisco José (2004): «Comunicació i veu». *ARTICLES*, 32, 8-24.
- Cantero, Francisco José (1998): «Conceptos clave en lengua oral». A Mendoza, Antonio (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, 141-153.
- Calsamiglia, Helena; Tusón, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Consejo de Europa. (2001): «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment». Strasbourg: Council of Europe. Recuperat de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Deterding, David (2015): «Review of Pronunciation and Phonetics: a Practical Guide for English Language Teachers». *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter Issue 52*.
- Generalitat de Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014): «Avaluació de les competències bàsiques (4t d'ESO)». Recuperat de

http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/prova_avaluacio_eso_2014/roda-de-premsa-ESO-2014.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2008): «Educació, currículum, educació secundària obligatòria». Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collections/curriculum/curriculum_eso.pdf

Mateo, Miguel; Usó, Lúdia (2016): «La didáctica de la competencia oral en LE. ¿Qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria?», *e-AESLA*, 2, 95-110.

Mercer, Neil (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Temas de educación Paidós. Paidós.

Ministerio de educación, cultura y deporte (2002): «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.» Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en espanyol. Madrid. Recuperat de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de educación, cultura y deporte (2012): «Estudio europeo de competencia lingüística EECL». Volumen I, Informe Español. Madrid. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Morote, E; Lucas, F.M.; Albertus, A.; i Valero, L. s.f. «Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de secundaria». Recuperat de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/25317/1/competencia%20comunicativa%20en%20secundaria.pdf>

Nunan, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Newbury House. Teacher Development. Heinle & Heinle Publishers.

Usó, Lúdia (2009): «Creencias de profesores en formación sobre la pronunciación del español». *MarcoEle*, 8, 1-24.

Usó, Lúdia (2008): «La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta». *PHONICA*, 4, 104-130.