

Sobre la competència oral

*Montserrat Iglesias Xamaní
Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT
Universitat de Barcelona*

Resum

Farem en aquest article un breu recorregut pels viaranyes de la competència comunicativa, fent escala en els models proposats per diferents autors i pel Marc europeu comú de referència per a les llengües, abans d'arribar al nostre destí final: una caracterització de la llengua oral com a subsistema de la comunicació humana des de la perspectiva de les implicacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres.

PARAULES CLAU: competència comunicativa, llengua oral, ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres.

Resumen

Haremos en este artículo un breve recorrido por los senderos de la competencia comunicativa, haciendo escala en los modelos propuestos por diferentes autores y por el Marco común europeo de referencia para las lenguas, antes de llegar a nuestro destino final: una caracterización de la lengua oral como subsistema de la comunicación humana desde la perspectiva de las implicaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa, lengua oral, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abstract

In this article we will make a journey along the paths of communicative competence, stopping on the way to have a look at the models suggested by different authors and by the Common European Framework of Reference for Languages, before reaching our final destination: a description of what characterises oral language as a subsystem of human communication under the perspective of the pedagogical implications for the teaching and learning of foreign languages.

KEY WORDS: communicative competence, oral language, teaching and learning of foreign languages

Introducció

En aquest article presentarem diferents models de competència comunicativa, models des de diferents perspectives i amb diferents graus d'acceptació -de fet en ocasions un acaba tenint la sensació que més aviat es tracta d'un dogma de fe! Començarem amb una ràpida panoràmica sobre els inicis de tot plegat basada en Llobera (1995), aturant-nos breument per comentar algunes contribucions especialment rellevants al tema que tractem.

Tot seguit, analitzarem el model de competència comunicativa que Canale (1983) va presentar des de la perspectiva de la didàctica de les llengües estrangeres. A continuació oferirem l'aportació de van Ek (1990), que va posar els fonaments del Marc europeu comú de referència per a les llengües. Descriurem aquest marc detalladament més endavant segons la versió publicada per la Generalitat de Catalunya (2003) i, finalment, per tal d'il·lustrar les possibilitats a les quals dona peu el Marc europeu comú de referència, exposarem breument un model de competència comunicativa alternatiu plantejat per De Arriba i Cantero (2004). Durant el trajecte es tractaran alguns temes importants, com ara les implicacions d'aquests models per a l'aprenentatge i l'avaluació de llengües estrangeres i es faran algunes puntualitzacions en relació a la didàctica de la LE amb fins específics.

Aquest article es clourà amb una visió en profunditat de la comunicació oral integrada en una concepció multisistèmica de la comunicació (Torregrosa, 2006). Farem un repàs de les característiques de la llengua oral basant-nos en diferents autors com ara Kenworthy (1987), Cantero (1993, 1994, 1998, 1999, 2002), Calsamiglia i Tusón (1999) i Luoma (2004).

Els inicis de a competència comunicativa

El concepte de “competència comunicativa” va començar a ser popular a finals dels anys seixanta, en principi com a reacció al concepte de “competència lingüística” definit per Chomsky al 1965. Hymes, un dels màxims responsables de la seva divulgació, presentava a un congrés *On Communicative Competence* l'any 1971 i l'any 1972 creava l'acrònim SPEAKING, que feia referència en anglès als ingredients de qualsevol acte comunicatiu: situació, participants, finalitats, seqüència d'actes, clau, instruments, normes i gènere. Hymes recollia els treballs d'altres autors, com Austin (1962) i Grice (1975), per presentar un model de competència comunicativa segons el qual les actuacions lingüístiques havien de ser lingüísticament correctes, físicament possibles, sociolingüísticament adequades i a més ser consistents amb l'ús de la llengua en la realitat.

La Teoria dels actes de la parla d'Austin (1962), desenvolupada més tard per Searle (1964, 1969), postulava que quan emetem un enunciat sempre estem realitzant alguna acció, de manera que les paraules tenen un significat referencial, però també expressen una acció intencional quan es pronuncien en una interacció. De fet, quan s'emeta un enunciat s'estan duent a terme tres actes: el locutiú (el seu contingut literal), l'il·locutiú (el seu significat subjacent mitjançant la força il·locutiva) i el perlocutiú (l'efecte verbal o no verbal produït en el receptor). Aquesta teoria posava de manifest la importància del context i la situació per a la comunicació.

Per la seva banda, Grice (1975) va formular al 1967 un principi general que regeix les converses dels interlocutors: el Principi de cooperació, un supòsit segons el qual s'espera que els interlocutors actuïn col·laborativament per tal de comunicar-se en base a uns acords tàcits previs. Grice intentava deixar clars els mecanismes que regulen els intercanvis comunicatius i la interpretació dels enunciats, incloent-hi la informació

implícita que transmeten. En definir el Principi de cooperació¹ aquest autor va desglossar-lo en quatre màximes relacionades amb quina informació cal aportar i com s'ha d'aportar -de quantitat, qualitat, relació i manera-, que alhora es componen d'unes submàximes. La violació d'aquestes màximes és un indicatiu que fa possible que els interlocutors activin un procés inferencial que els permeti accedir a la implicatura.

Una altra contribució bàsica per entendre com funciona la comunicació humana és la relacionada amb les funcions del llenguatge, és a dir, les diferents finalitats que pot perseguir l'ús social de la llengua. Bühler havia descrit al 1918 tres funcions que feien referència a tres elements de la comunicació sobre els quals actua el llenguatge:

- La funció expressiva, relacionada amb l'emissor.
- La funció apel·lativa, relacionada amb el receptor.
- La funció referencial, relacionada amb l'objecte de la comunicació.

Jakobson (1963) va basar-se en aquestes funcions per analitzar sis components del procés de comunicació, a cadascun dels quals va associar una funció:

- La funció expressiva o emotiva, relacionada amb l'emissor.
- La funció apel·lativa o conativa, relacionada amb el receptor.
- La funció referencial, relacionada amb el referent.
- La funció metalingüística, relacionada amb el codi.
- La funció poètica, relacionada amb el missatge.
- La funció fàtica, relacionada amb el canal.

Finalment, Halliday (1978) va proposar un altre model que reagrupava les funcions anteriors i n'afegia quatre de noves:

- La funció interpersonal, relacionada amb la relació entre els interlocutors.
- La funció ideacional, relacionada amb la representació verbal de la realitat.
- La funció heurística, relacionada amb l'accés al coneixement a través del llenguatge.
- La funció textual, relacionada amb la referència de la llengua als seus propis mecanismes i estructures.

El model de Canale i Swain

Canale i Swain (1980) van proposar un marc teòric per a la competència comunicativa que Canale ampliaria més tard (1983), sobretot des del vessant de les seves implicacions pedagògiques. La competència comunicativa era presentada com els sistemes de coneixement i habilitat necessaris per a la comunicació, entenent que calia distingir entre la "competència comunicativa" (en tant que capacitat subjacent) i la "comunicació real" (la seva manifestació en una situació concreta). Així, la competència comunicativa es referia tant al coneixement sobre el llenguatge i el seu ús comunicatiu com a l'habilitat per a utilitzar aquest coneixement en situacions concretes de comunicació real.

Canale i Swain postulaven quatre àrees de competència:

¹ "Faci que la seva contribució a la conversa sigui, en cada moment, la requerida pel propòsit o la direcció de l'intercanvi comunicatiu en què hi està involucrat" (Grice, 1975:45)

-La competència gramatical, vinculada al domini del codi lingüístic (verbal o no verbal).

“Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.” (Canale, 1995:67)

-La competència sociolingüística, centrada en l’adequació del significat i la forma del discurs. A la versió revisada de Canale només es feia referència a les regles socioculturals d’ús:

“ La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales (...)” (Canale, 1995:67)

-La competència discursiva, relacionada amb la unitat dels textos gràcies a la cohesió en la forma i la coherència en el seu contingut:

“Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.” (Canale, 1995:68)

-La competència estratègica, que fa referència als recursos necessaris per a superar obstacles durant la comunicació:

“Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real(...) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación(...)” (Canale, 1995:69)

Les estratègies poden ser universals i es van desenvolupant en anar adquirint la llengua materna. Ara bé, és possible ensenyar a aprenents de llengües estrangeres com poden aplicar aquestes estratègies en fer servir la llengua que estan aprenent i de fet se’ls ha d’estimular a fer-les servir.

Com ja s’ha dit, un aspecte interessant del marc teòric de Canale i Swain és la seva aplicació didàctica. D’entrada, segons Canale l’objectiu seria preparar als aprenents de llengües estrangeres a fer servir la llengua en situacions autèntiques mitjançant activitats “orientades a l’habilitat” que ofereixen oportunitats i experiències d’ús, sense deixar de banda, però, unes activitats “orientades al coneixement” acordes a un enfocament comunicatiu. Aquests dos tipus d’orientació també haurien de ser presents en l’avaluació.

Canale suggereix que els aprenents principiants d’una llengua estrangera haurien de realitzar activitats principalment receptives, mentre que en estadis més avançats es poden prioritzar les productives. Als nivells inicials d’aprenentatge, la qualitat de la

comunicació està en funció de la competència comunicativa en la llengua materna dels aprenents, de la motivació i les actituds dels docents i els aprenents, i de l'ús efectiu de les estratègies desplegades pels participants.

Abans de concloure amb una important reflexió sobre la rellevància d'un *feedback* (subjectiu i objectiu) de tots els participants en els processos d'avaluació per obtenir informació referent a la seva validesa, fiabilitat i viabilitat, tant per la recerca sobre la competència comunicativa i les seves aplicacions com per a la formació de professors, Canale presenta les pautes per les quals s'ha de guiar un enfocament comunicatiu. Un enfocament d'aquest tipus ha de ser en essència integrador i la seva principal finalitat ha de ser preparar i estimular als aprenents d'una llengua estrangera a treure el màxim partit d'una competència comunicativa limitada per tal d'intervenir en situacions reals de comunicació, proporcionant-los la informació, la pràctica i l'experiència necessàries per fer front a les seves necessitats comunicatives en LE. Cal, per tant:

- Fer un tractament equitatiu i integrador de totes les competències.
- Prendre com a punt de partida les necessitats i els interessos dels aprenents en totes les competències i especificar clarament els objectius. Caldria basar-se en les varietats de la LE amb les quals és possible que els aprenents tinguin contacte i els nivells mínims de competència que se suposa que han d'assolir.
- Oferir oportunitats d'interacció significativa i realista amb parlants de la LE competents, tant a l'hora de plantejar activitats didàctiques com en situacions d'avaluació.
- Aprofitar les possibilitats de transferència de les habilitats de comunicació més universals dels aprenents en la seva L1.
- Fomentar la transversalitat curricular de la LE en relació a l'ensenyament de la L1 i d'altres matèries per facilitar la integració natural del coneixement lingüístic i cultural de la LE i de la llengua en general.

El model de van Ek

Passem a continuació a analitzar un altre model de competència comunicativa: el proposat per van Ek. El Consell d'Europa va encarregar a aquest autor que dissenyés uns objectius pedagògics interrelacionats amb l'adequació sociolingüística de manera que es pogués determinar si un aprenent de LE havia assolit un nivell de competència específic: el nivell llindar. Fou amb aquest propòsit que van Ek va publicar *The Threshold Level* al 1975, a partir del qual el propi van Ek juntament amb Trim van dur a terme una revisió ampliada que es va materialitzar en *The Threshold Level 1990*. Aquest va ser el punt de partida d'un nou projecte més ambiciós: la publicació al 2001 per part del Consell d'Europa de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, que com ja s'ha dit constitueix el marc conceptual en el qual es fonamentarà la nostra proposta.

Al 1979 el Consell d'Europa va crear un equip de treball per plantejar l'especificació d'objectius pedagògics més complexes que els de *The Threshold Level*. Aquesta tasca va quedar recollida en una nova publicació al 1984 on es proporcionava un model de competència comunicativa acompanyat per una anàlisi de la naturalesa i les

implicacions didàctiques de cadascun dels seus components. Així, a *Objectives for foreign language learning* (1993) van Ek presenta les següents competències:

-La competència lingüística, és a dir, la capacitat de relacionar les formes lingüístiques al seu significat convencional.

-La competència sociolingüística, que implica una presa de consciència de les característiques sociolingüístiques d'un acte comunicatiu i posa en relació els senyals lingüístics i el significat contextual en funció de diversos paràmetres situacionals, com ara les característiques personals dels participants, les seves relacions socials o afectives, la finalitat comunicativa de l'acte, la intenció dels enunciat, les condicions externes, el tema o el tipus de text.

-La competència discursiva, que suposa l'ús de les estratègies adequades a l'hora de construir i interpretar textos orals i escrits, produïts per un emissor o en interacció.

-La competència estratègica, és a dir, la utilització d'estratègies verbals i no verbals per compensar possibles problemes de comunicació o les mancances que l'usuari pugui tenir quant al seu coneixement del codi.

-La competència sociocultural, que comporta fer servir un marc de referència determinat pel context sociocultural dels parlants nadius, com ara servir-se del coneixement contextual que es té per poder fer front a les convencions lingüístiques dels rituals socials, els mitjans d'expressió no verbals i la falta de correspondència semàntica en la L1 d'alguns elements lèxics de la LE. Van Ek puntualitza que la competència sociocultural és important a tots els nivells de l'aprenentatge de la LE, fins i tot si la LE només es fa servir com a "llengua franca", ja que en pro de la comunicació els seu usuaris han de ser conscients de les implicacions socioculturals de les formes lingüístiques que fan servir.

-La competència social, que fa referència a la voluntat i l'habilitat que ha de tenir un usuari per interactuar amb altres usuaris. Hi intervenen una sèrie de tècniques -per exemple, l'ús de formulismes per iniciar o acabar converses, o per mantenir l'interès dels interlocutors- i de trets de la personalitat dels individus.

Van Ek detalla certs aspectes d'algunes d'aquestes competències tenint sempre en ment la seva aplicabilitat didàctica. A continuació presentarem una relació d'estratègies discursives referides als textos orals:

-produïts per 1 emissor (per exemple en presentacions formals): estructurar, ressaltar, distingir informació objectiva de la subjectiva, adaptar la presentació al perfil de l'audiència i a les seves reaccions, i utilitzar adequadament característiques prosòdiques, gestos i mímica;

-produïts en interacció (per exemple en converses i debats): inferir la finalitat i la intenció de la comunicació, servir-se de senyals verbals i no verbals per indicar la implicació en la interacció, i utilitzar algunes "funcions del llenguatge" per estructurar i clarificar el discurs;

-produïts per altres emissors, de cara a la seva interpretació: segmentar, relacionar, distingir informació essencial de la secundària i objectiva de la subjectiva, fer front a elements lingüístics desconeguts o a falta d'informació, utilitzar habilitats d'aprenentatge, i percebre senyals no lingüístics i característiques prosòdiques rellevants.

Pel que fa a la competència estratègica, van Ek parteix de la base que els mals usos lingüístics dels aprenents són part d'un procés natural. Algunes de les estratègies de comunicació que esmenta són: recomençar, reformular, substituir per paraules genèriques, pronoms o sinònims, descriure referint-se a característiques físiques, específiques o funcionals, demostrar, servir-se de gestos, mímica o sons, i demanar ajut. A més, van Ek afirma que els usuaris de llengües estrangeres poden recórrer a "estratègies d'emergència" relacionades amb la transliteració, la creació i mutilació de paraules, els canvis de codi lingüístic i l'adaptació de lèxic de la LE a la L1.

Quant a la competència social, alguns dels trets de la personalitat que entren en joc són: la motivació, una actitud positiva envers noves experiències, la confiança en un mateix, l'empatia, l'extroversió, la tolerància, la responsabilitat social, la capacitat analítica i l'autonomia. Molts d'aquests aspectes són necessaris per a identificar i interpretar alguns fenòmens que es produeixen durant les interaccions i per treballar en equip a l'hora de resoldre problemes o de negociar tasques projectes. De fet, segons van Ek la realització cooperativa de projectes en grups a la classe de llengua condueix al desenvolupament social dels aprenents, que es troben en situacions de comunicació on cal negociar.

Aturem-nos, però, en un dels trets als quals ens hem referit, l'autonomia, definida per van Ek com:

"The condition of being willing and able to make one's own decisions and assume responsibility for them" (van Ek, 1993:71)

En tractar el desenvolupament de l'autonomia van Ek es refereix a Holec (1981), qui fa palès que calen dos tipus de processos per a l'adquisició de l'autonomia per part dels adults que aprenen llengües estrangeres: un procés de descondicionament gradual respecte dels seus prejudicis i creences previs, i un procés gradual d'adquisició del coneixement i "saber fer" que necessiten per tal de poder-se responsabilitzar dels seus aprenentatges. Està clar que donar als aprenents un marge de maniobra comporta una negociació amb el professor, i que deixar que trobin el seu propi camí suposa una inversió de temps, però quan es produeix un aprenentatge significatiu els resultats compensen tota dificultat amb escreix.

Segons van Ek, l'aprenentatge de llengües és un bon mitjà per a la formació dels ciutadans en relació a uns objectius educatius més generals: es potencia no només l'autonomia dels aprenents, la seva capacitat crítica i la seva capacitat de comunicar-se en diferents llengües, sinó també el seu desenvolupament intel·lectual i emocional, i això els servirà de preparació en diferents àmbits (personal, laboral, social i acadèmic). L'evolució dels aprenents en aquest sentit hauria de produir-se gràcies a:

- Seleccionar uns continguts d'aprenentatge basats en les seves experiències, els seus objectius comunicatius (presents i futurs) i la provisió d'informació sociocultural relacionada amb la LE.
- Informar als aprenents de la metodologia didàctica que es farà servir i fomentar la seva implicació en la presa de decisions tant com sigui possible.
- Promoure un aprenentatge de tipus cooperatiu en el context social de l'aula.

-Potenciar la incorporació d'algunes de les tècniques d'aprenentatge que hem vist abans.

A més van Ek manifesta que els estudiants de llengües estrangeres haurien d'aprendre a aprendre per poder fer front tant a les seves necessitats d'aprenentatge actuals com a les futures i fa una relació "de tècniques d'estudi": aprendre a fer servir un diccionari, identificar els punts principals d'un text, classificar dades, relacionar textos i il·lustracions, prendre notes, i memoritzar. També es refereix a altres tècniques instrumentals de gran utilitat quant a:

- la recepció de textos: identificar, prendre notes, organitzar la informació classificant-la o analitzant-la, descodificar símbols i interpretar gràfics;
- la producció de textos: prendre notes, organitzar la informació, utilitzar símbols i representar relacions lògiques gràficament;
- metodologies de treball: esquematitzar, treballar en parelles, en grups o individualment, corregir-se a un mateix i als companys;
- recursos: utilitzar suports tècnics, buscar i emprar obres de referència, i obtenir informació dels mitjans de comunicació, d'institucions o d'individus particulars.

Com veurem, alguns dels aspectes als quals hem fet referència es reprendran més endavant. Abans, però, de deixar enrera l'aportació de van Ek, voldríem fer esment d'algunes de les seves reflexions al voltant de l'avaluació. Aquest autor és del parer que com més activament participin els aprenents en el seu aprenentatge, més important esdevé la seva implicació en els procediments relacionats amb l'avaluació:

"Evaluation is thus an integrated element in the continuous decision-making process with regard to learning-activities which is to be undertaken. It will often take the form of self-assessment, but a learner may also wish to have his progress assessed by his peers or by an expert." (van Ek, 1993:78)

En tot cas, la transparència d'aquests procediments i la seva clara vinculació als objectius d'aprenentatge són dos requisits indispensables, especialment pel que fa a la seva validesa. En la provisió de certificats acreditatius cal explicitar detalladament els objectius per tal de garantir la validesa dels procediments d'avaluació que condueixen cap a l'obtenció d'aquests certificats. Ara bé, en el cas de l'aprenentatge de llengües estrangeres per fins específics, l'especificat del context determina que els objectius tinguin components menys variats, o que fins i tot l'únic component a l'hora d'avaluar sigui un domini de la LE purament instrumental.

Van Ek planteja un interessant dilema en referència a l'avaluació d'aspectes qualitius. Partim de la base que tot procés educatiu suposa d'una banda un increment del coneixement i les habilitats dels aprenents, i d'una altra banda canvis en la seva personalitat. El primer tipus d'aprenentatges és fins a cert punt mesurable mitjançant proves d'avaluació i permet establir diferents nivells d'assoliment. En canvi, segons van Ek, el segon tipus es fa difícil de descriure objectivament, de mesurar i de calibrar per nivells d'assoliment, tot i que sí que és possible fer un llistat de les qualitats que contribuiran a, per exemple, un desenvolupament professional exitós. Tanmateix, aquest llistat ni pot ser exhaustiu ni pot fixar-se objectivament el pes que tindrà cadascuna de les qualitats incloses, per no parlar del fet que la configuració de la personalitat de

L'aprenent no sempre és un procés observable. Malgrat això, els objectius pedagògics que regiran les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de fer-se càrrec de tots dos tipus d'aprenentatges, independentment de si es poden mesurar. La qualificació i certificació dels aprenents vindrà determinada pels components mesurables (coneixements i habilitats), però no s'haurien de deixar de banda els components actitudinals, fenòmen que es sol produir quan la qualitat docent és analitzada exclusivament des de la perspectiva de l'índex d'alumnes aprovats.

El model de De Arriba i Cantero

La publicació del Marc europeu comú de referència per a les llengües va suposar un punt d'inflexió en el panorama de la didàctica de la llengua a Europa i ha donat peu a diferents estudis i projectes de recerca que l'han pres com a punt de partida. Oferirem a continuació la visió de competència comunicativa aportada per De Arriba i Cantero (2004), que postulen l'existència de la competència mediadora com a una subcompetència de la competència comunicativa partint de la base de la descripció de les activitats lingüístiques que el MECR² va proporcionar en el seu moment: activitats orals i escrites de producció, de recepció, d'interacció i de mediació, activitats que, recordem-ho, tenien associades una sèrie d'estratègies de comunicació. El paper de la mediació començava així a ser reconegut, tot i que al propi MECR el disseny d'escalas il·lustratives de capacitació quedava pendent.

“La competencia mediadora debería formar parte, también, de la lista de subcompetencias que configuran la competencia comunicativa en LE, y que según Van Ek (1988) son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social (junto con, desde nuestra perspectiva, la competencia mediadora.” (De Arriba i Cantero, 2004:19)

Aquests autors consideren que la competència discursiva i la competència lingüística tenen una rellevància similar. D'altra banda, presenten a la competència estratègica com a una peça central del seu model, ja que possibilita la mobilització de totes les capacitats de l'usuari de la llengua i li permet fer front a noves situacions comunicatives. A més, plantegen la integració de les competències sociolingüística, sociocultural i social. Finalment, De Arriba i Cantero defensen la importància de la competència mediadora com a una subcompetència amb el mateix estatus que la resta de components de la competència comunicativa, ja que és la única que fa referència directa a la capacitat que tenen els usuaris lingüístics per relacionar-se i al contacte entre diferents interlocutors en sí mateix.

Segons aquests autors, la competència traductora -postulada per la traductologia- pot formar part de la competència mediadora en el context de mediació especialitzat de l'activitat professional que desenvolupen els traductors i els intèrprets. Així, el procés mediador consisteix en les operacions que han de dur a terme els interlocutors quan fan d'intermediaris lingüístics, que coincideixen amb les fases del procés traductor: comprensió del text original, desverbalització i reexpressió. Ara bé, a diferència dels

² Marc europeu comú de referència per a les llengües

processos traductors, que impliquen sempre la utilització de dues llengües diferents -mediació interlingüística-, els processos mediadors poden suposar l'ús d'una sola llengua -mediació intralingüística entre diferents codis d'una mateixa llengua-, tant en el decurs d'una mediació oral (o personal) com escrita (o textual).

Quant a les implicacions didàctiques d'aquest model de competència comunicativa, és evident que convindria plantejar tasques de mediació a l'aula que permetessin als aprenents desenvolupar les microhabilitats orals i textuais de mediació lingüística, i en definitiva fessin possible el desenvolupament de la seva competència medidora, i per extensió, de la seva competència plurilingüe -val la pena recordar que segons el MECR l'objectiu ja no és el domini a "nivell nadiu" d'una llengua aïlladament. Les microhabilitats orals que caldria treballar segons De Arriba i Cantero són:

- Resumir/sintetitzar: fer resums.
- Parafrasejar: explicar allò que s'ha dit d'una altra manera.
- Postil·lar: comentar un fet.
- Intermediar: resumir, explicar i aclarir.
- Interpretar: traduir un text oralment.
- Negociar: adequar-se a l'interlocutor

El Marc europeu comú de referència per a les llengües

Com ja s'ha dit, amb la publicació al 2001 de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* per part del Consell d'Europa es va intentar dotar als ensenyaments de llengües d'arreu d'Europa d'una base comuna per a la descripció d'objectius i continguts curriculars, juntament amb una sèrie d'orientacions metodològiques amb implicacions per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües. El Marc europeu comú de referència per a les llengües suposa, doncs, una gran aportació, tant pel que fa a la descripció de l'ús i l'aprenentatge de la llengua com al disseny de proves d'avaluació sense perdre de vista l'harmonització de criteris per determinar el grau d'assoliment d'objectius.

“Describeu d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre a fer els aprenents de llengua per utilitzar una llengua per a la comunicació, i els coneixements i habilitats que han de desenvolupar per ser capaços d'actuar de manera efectiva. La descripció també inclou el context cultural en què s'utilitza la llengua. El Marc europeu comú de referència també defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida.” (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:19)

En principi, el MECR ha de tenir una especial rellevància en el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior, ja que la utilització d'un sistema acreditatiu de domini de la llengua comú a diferents països europeus hauria de permetre l'homologació de certificacions i la mobilitat dels aprenents.

El MECR estipula sis nivells de competència no sempre equidistants a partir d'una gradació fonamentada empíricament -*Breakthrough* (Inicial), *Waystage* (Bàsic), *Threshold* (Llindar), *Vantage* (Avançat), *Effective Operational Proficiency* (Domini

Funcional Efectiu) i *Mastery* (Domini)-, que es consideren els nivells apropiats per a l'organització de l'aprenentatge de llengües i per al reconeixement públic dels nivells d'assoliment d'un aprenent. En realitat, el sistema de nivells, que habitualment adopta una nomenclatura de caràcter alfabètic, permet una gran flexibilitat. Permet per una banda la simplificació en tres nivells amplis:

Figura 1

A (Usuari bàsic)	A1 (Inicial)
	A2 (Bàsic)
B (Usuari independent)	B1 (Llindar)
	B2 (Avançat)
C (Usuari competent)	C1 (Domini Funcional Efectiu)
	C2 (Domini)

Per una altra banda, aquesta escala de nivells també es pot ramificar en subnivells sense perdre la referència del model principal d'on procedeixen. Això permet que cada institució pugui organitzar el seu propi sistema de nivells, com s'il·lustra a continuació:

Figura 2

A	A1		Nivell 1
	A2	A2.1	Nivell 2
		A2.2	Nivell 3
B	B1	B.1.1	Nivell 4
		B.1.2	Nivell 5
	B2	B.2.1	Nivell 6
		B.2.2	Nivell 7

Si partim de la base que avui dia els nivells principiants de llengua anglesa purs i durs haurien de ser inexistents en un entorn d'estudis superiors, la conveniència d'una distribució en nivells com la presentada a la Figura 2 resulta evident, sobretot si no es perd de vista el fet que aquests nivells encara es podrien ramificar encara més en funció de les necessitats i que en qualsevol cas no es pretén que el nivell més alt de domini

correspongui a un domini de parlant nadiu. D'aquesta manera, el marc és coherent quant els seus continguts i alhora flexible, ja que és vàlid tant per nivells convencionals amplis com per nivells més limitats d'aprenentatge. Aquesta progressió pel que fa al domini de la llengua confereix al MECR una dimensió vertical.

El MECR també té, però, una dimensió horitzontal, ja que presenta descriptors il·lustratius globals -tot i que no sempre en tots els nivells ni en totes les categories- en referència a les metacategories de l'esquema descriptiu: competència comunicativa, estratègies de comunicació i aprenentatge, i activitats comunicatives en els àmbits d'ús públic, personal, educatiu i professional. Al MECR es considera que la competència comunicativa està integrada per competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques que inclouen diferents tipus de coneixements, habilitats i el saber fer. Quant a les activitats de la llengua tant orals com escrites que es descriuen taxonòmicament al MECR, es contemplen les relacionades amb la comprensió, l'expressió, la interacció i la mediació -les dues últimes requereixen alhora la comprensió i l'expressió. Finalment, les estratègies descrites al MECR són aquelles necessàries per a planificar l'acció, equilibrar recursos i compensar carències, i controlar els resultats i efectuar correccions si convé. Com ja s'ha dit, el conjunt de descriptors no és exhaustiu, però és possible trobar especificacions lingüístiques més detallades per algunes llengües concretes, com és el cas que ja s'ha esmentat amb anterioritat de l'anglès al nivell Llindar a *The Threshold Level 1990* (Van Ek i Trim, 1991).

En definitiva, com ja s'ha dit les dimensions vertical i horitzontal del MECR permeten la transferència de certificacions del domini d'una llengua en relació a criteris predeterminats en diversos sistemes educatius dins del context plurilingüe europeu. En aquest sentit, un complement al MECR el constitueix el Carnet Europeu de Llengües (el *Portfolio Européen des Langues* o *European Language Portfolio*), un document on els aprenents de llengües han d'anar deixant constància de les seves experiències d'aprenentatge de diferents llengües a partir de l'autoavaluació i prenent el MECR com a referència.

Atesa la finalitat pedagògica del MECR, per tal de proporcionar una imatge acurada del llenguatge humà al MECR es desglossen els diferents components de la competència comunicativa, tot i que s'especifica que la reintegració de totes les parts és una tasca docent i discent necessària en consonància amb la globalitat de la comunicació humana.

L'ús i l'aprenentatge de llengües es descriu com segueix:

*“L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge- comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de **competències**: les de caràcter **general** i les **competències lingüístiques comunicatives** en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos **contextos** i sota diverses **condicions i limitacions**, amb l'objectiu de dur a terme **activitats lingüístiques**. Aquestes activitats comporten uns **processos lingüístics** destinats a produir i/o comprendre **textos** relacionats amb **temes d'àmbits** específics,*

activant les estratègies més convenients per a l'acompliment de les tasques. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències." (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:27)

Així, les competències es defineixen com el conjunt de coneixements, habilitats i característiques que possibiliten la realització d'accions, ja siguin accions de tot tipus (competències generals) o accions que requereixin específicament uns recursos lingüístics (competència lingüística comunicativa). Les competències generals dels aprenents de llengües, alhora, es componen de:

- Els seus coneixements declaratius, empírics i acadèmics, que a mesura que es van incorporant a una estructura de coneixement prèvia la van modificant. Un coneixement compartit del món és essencial per a la comunicació humana.
- Les seves habilitats i el saber fer, és a dir, la capacitat de realitzar procediments.
- El seu saber ser, producte de les característiques i actituds personals que condicionen la imatge pròpia i dels demés i les ganes d'interactuar-hi.
- El seu saber aprendre, que integra els components anteriors i suposa una predisposició o capacitat per fer front a allò que és desconegut en funció dels seus estils d'aprenentatge.

Tot i que, a diferència de la competència lingüística comunicativa, les competències generals no tenen relació amb l'ús de mitjans lingüístics, sí que capaciten a l'aprenent per dur a terme activitats de llengua, i per tant s'han de tenir en compte en els processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües.

Quant a la competència comunicativa tal i com es descriu al MECR, cadascun dels seus components integra una sèrie de coneixements, habilitats i saber fer. La competència lingüística comunicativa es compon de les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques:

“Les competències lingüístiques inclouen els coneixements i les habilitats lèxiques, fonètiques i sintàctiques, i altres dimensions de la llengua com a sistema, independentment del valor sociolingüístic de les seves variants i de les funcions pragmàtiques de les seves realitzacions. Aquest component, considerat aquí des del punt de vista de la competència lingüística comunicativa que posseeix un individu concret, es relaciona no solament amb l'abast i la qualitat dels coneixements (...), sinó també amb l'organització cognitiva i amb la manera d'emmagatzemar aquests coneixements (...) i amb la seva accessibilitat (activació, rememoració i disponibilitat). (...)

Les competències sociolingüístiques es refereixen a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua. El component sociolingüístic –sensible a les convencions socials (...)– afecta tota comunicació lingüística entre representants de diferents cultures, encara que els participants sovint no siguin conscients de la seva influència.

Les competències pragmàtiques estan relacionades amb la utilització funcional dels recursos lingüístics (producció de funcions lingüístiques, d'actes de parla),

tot sobre la base de guions o escenaris d'intercanvis comunicatius. També es relacionen amb el domini del discurs, la cohesió i la coherència, la identificació de tipus i formes de text, la ironia i la paròdia.” (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:32)

Els processos d'aprenentatge contribueixen a modificar les representacions, mecanismes i capacitats caracteritzades per aquestes competències, que els aprenents assimilen de forma interna i que posen de manifest en els seus comportaments i actuacions observables. Aquestes actuacions poden estar relacionades amb textos orals i/o escrits i poden comportar els següents processos lingüístics:

-La recepció, que al MECR fa referència a les activitats lingüístiques de llegir i escoltar aïlladament, i no pas en interacció. En les activitats de recepció o comprensió oral l'oient processa un *input* consistent en l'enunciat que un o més parlants han produït. Un cas especial el constitueixen les activitats de recepció audiovisual, com ara el fet d'utilitzar noves tecnologies, mirar una pel·lícula subtítulada o escoltar un text llegit en veu alta, que comporten la recepció simultània de dades visuals i auditives.

-La producció, que es refereix a les activitats d'escriure i parlar sense que es produeixi una interacció. En les activitats de producció o expressió oral els parlants produeixen textos orals destinats a un o més oients.

-La interacció, que implica la participació de dues persones com a mínim en un intercanvi en el decurs del qual la producció i la recepció es van alternant. En el cas de la comunicació oral aquests processos també es realitzen alhora quan dos interlocutors parlen i s'escolten al mateix temps. En les activitats d'interacció oral un o més interlocutors fan alternativament de parlants i d'oients per anar construint una conversa gràcies a la negociació de significats seguint un principi de cooperació. Quan es respecten els torns de paraula l'oient sol preveure què dirà el parlant i preparar una rèplica, de manera que aprendre a interactuar no es limita només a aprendre a comprendre i produir missatges. La interacció és clau per a la comunicació.

-La mediació, que tant en la producció com en la recepció interactiva o aïllada de missatges fa possible la comunicació quan els usuaris no poden fer-ho directament entre ells. En aquests casos és necessari (re)processar un text que ja existeix però que en principi no es comprèn a menys que, per exemple, el text es tradueixi (per escrit) o s'interpreti (oralment) a una altra llengua, o bé es reformuli o es resumeixi en la mateixa llengua. En les activitats de mediació oral els usuaris de la llengua no expressen els seus propis pensaments, sinó que es limiten a fer d'intermediaris, per exemple en situacions d'interpretació simultània, consecutiva o informal.

Ara bé, per dur a terme tasques comunicatives cal servir-se d'estratègies de comunicació:

“Les estratègies són un mitjà que l'usuari d'una llengua utilitza per mobilitzar i equilibrar els seus recursos i per aplicar destreses i procediments a fi de respondre a les exigències comunicatives d'una situació i executar una tasca amb èxit, de la manera més completa i més econòmica possible, segons el seu objectiu concret. Les estratègies comunicatives no s'haurien d'interpretar només a partir d'un model d'incapacitat, com una manera d'esmenar un dèficit lingüístic o una dificultat en comunicació.(...)”

L'ús d'estratègies comunicatives s'ha d'entendre com l'aplicació dels principis metacognitius: planificació, execució, control i reparació de les diferents formes de l'activitat comunicativa, és a dir, de la recepció, producció, interacció i mediació." (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:84)

Les estratègies necessàries per dur a terme aquestes activitats s'esmenten tot seguit de forma sintètica:

- Les estratègies de producció impliquen servir-se adequadament dels recursos i competències de què es disposa per tal de dur a terme una tasca. Quan aquests recursos són limitats s'utilitzen estratègies d'evitació, i quan es troben els mitjans necessaris per reajustar a l'alça el nivell de la tasca es recorre a estratègies d'assoliment.
- Les estratègies de recepció impliquen la identificació del context i dels seus corresponents coneixements del món i utilitzar els esquemes mentals adequats.
- Les estratègies d'interacció comporten l'ús continuat de les estratègies de producció i de recepció, però també inclouen la utilització d'estratègies de discurs i de cooperació que impliquen controlar la interacció:

"(...) el fet que la interacció oral comporti la construcció col·lectiva del significat mitjançant l'establiment d'un context mental comú basat en la definició d'allò que es pot considerar com a sabut, la deducció de l'origen dels parlants, l'acostament dels uns als altres o, al contrari, la definició i el manteniment d'una distància confortable, normalment en temps real, significa que, a més de les estratègies de recepció i de producció, hi ha un tipus d'estratègies exclusives de la interacció que tenen a veure amb el control d'aquest procés. A més, el fet que la interacció tingui lloc bàsicament cara a cara tendeix a provocar una redundància tant de termes textuais i lingüístics, com d'indicis contextuais, que poden ser més o menys elaborats, més o menys explícits fins al punt on el control constant del procés per part dels participants es consideri apropiat." (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:115)

- Les estratègies de mediació suposen la utilització d'uns recursos limitats per processar la informació i establir una equivalència de significats.

Les estratègies necessàries per dur a terme els diferents passos d'aquests processos es recullen a la taula següent:

Figura 3

	Producció	Recepció	Interacció	Mediació
Planificació	Preparar	Enquadrar el marc cognitiu, l'esquema i les expectatives	Enquadrar	Desplegar el coneixement previ
	Localitzar els recursos		Identificar els buits d'informació/opinió	Localitzar els recursos
	Tenir en compte el destinatari		Considerar què es pot donar per sabut	Preparar un glossari
	Adaptar la tasca		Planificar els passos	Tenir en compte l'interlocutor
	Adaptar el missatge			Seleccionar la unitat d'interpretació
Execució	Compensar	Identificar els indicis	Prendre la iniciativa	Anticipar
	Construir sobre el coneixement previ	Inferir a partir dels indicis	Cooperar a nivell interpersonal	Advertir les possibilitats/equivalències
	Assajar		Cooperar a nivell de pensament	Omplir els buits
			Afrontar imprevistos	
		Demandar ajuda		
Avaluació	Controlar els resultats	Verificar les hipòtesis	Controlar l'esquema/acció	Comprovar la congruència textual
			Controlar l'efecte/èxit	Comprovar la coherència dels usos
Reparació	Autocorregir-se	Revisar les hipòtesis	Demandar aclariments	Precisar amb l'ajuda de diccionaris/tesaurus
			Proporcionar aclariments	Consultar especialistes/fonts
			Reparar la comunicació	

Al MECR també s'especifica que la capacitat dels aprenents a l'hora de dur a terme activitats lingüístiques i d'emprar estratègies comunicatives és un aspecte observable que pot ser un indicador del seu progrés en els processos aprenentatge i per tant pot permetre mesurar la seva capacitat lingüística en base a escales de capacitació, de les quals se n'ofereix una mostra il·lustrativa al propi MECR per tot tipus d'activitats i estratègies de comunicació, tret de les de mediació.

Es important no confondre les estratègies comunicatives amb les habilitats implícites en els processos comunicatius, és a dir, amb les destreses necessàries per parlar, escoltar, llegir i escriure. A la taula següent s'indiquen de forma esquemàtica les habilitats requerides per a produir i comprendre textos orals:

Figura 4

Processos	Activitats	Habilitats
Producció oral	Planificar i organitzar un missatge	Cognitives
	Formular un enunciat lingüístic	Lingüístiques
	Articular l'enunciat	Fonètiques
Recepció oral	Percebre l'enunciat	Perceptives auditives
	Identificar el missatge lingüístic	Lingüístiques
	Comprendre el missatge	Semàntiques
	Interpretar el missatge	Cognitives

Finalment, es comentaran breument alguns aspectes relacionats amb la comunicació no verbal, que no deixa de ser un vessant de la comunicació que no cal oblidar. Ens referirem concretament a les accions pràctiques, el component paralingüístic i els trets paratextuals.

Les activitats lingüístiques, especialment les activitats orals cara a cara, es solen acompanyar d'una sèrie d'accions pràctiques que dificulten molt la comprensió del missatge si no es poden veure. Aquestes accions van des d'assenyalar amb una part del cos a demostrar i executar accions clarament observables, i en molt casos es complementen amb deíctics

El component paralingüístic de fet inclou:

- el llenguatge corporal, com ara els gestos, les expressions facials, les postures, el contacte visual i corporal i la proximitat, que pot transmetre per sí mateix un missatge convencional que pot variar en funció de cada cultura;
- les onomatopeies, que també transmeten un significat codificat per sí mateixes i a diferència dels altres fonemes no es consideren part del sistema fonològic de la llengua;
- els trets prosòdics, que si transmeten de forma convencional una actitud o un estat d'ànim tampoc no es consideren part del sistema fonològic al mateix nivell que altres elements prosòdics com els suprasegmentals. Aquests trets paralingüístics poden estar relacionats amb la qualitat de la veu, el to, el volum d'intensitat i la durada, a més de les possibles combinacions entre aquests aspectes, que poden donar molt de joc.
- els trets paratextuals per complementar textos escrits, que poden consistir en il·lustracions, diagrames i alguns elements tipogràfics.

La comunicació humana

Abans d'endinsar-nos en tractar com es produeix i en què consisteix la comunicació oral, convindria abordar el tema de la comunicació humana des d'una perspectiva global basant-nos en un estudi de Torregrosa (2006), que fa una anàlisi multisistèmica de la comunicació humana.

D'entrada val la pena ressaltar la diferència entre llenguatge i comunicació. Si bé les interaccions humanes on es produeixen intercanvis comunicatius són possibles principalment gràcies al llenguatge com a sistema lingüístic, i més concretament a la llengua -la realització concreta del llenguatge- i les seves manifestacions -oral, escrita i signada-, en situacions d'interacció cara a cara la comunicació es duu a terme

mitjançant diferents sistemes semiòtics, un dels quals és sovint, però no necessàriament, la llengua. Aquests sistemes poden participar-hi de forma combinada, alterna o simultàniament, tot i que també podem trobar situacions d'*interacció reduïda* (Poyatos, 1994), on la comunicació es vegi dificultada perquè algun d'aquests sistemes semiòtics no hi intervingui, ja sigui a causa d'una anomalia somàtica, factors físics externs o de comú acord entre els interlocutors. Per contra, la *interacció completa* segons Poyatos suposa la modalitat més bàsica i més complexa de la comunicació humana, que implica la mobilització conscient o inconscient de diferents canals somàtics de transmissió per tal d'emetre missatges.

Es en aquest sentit que Torregrosa parla de *comunicació multisistèmica* prenent com a base diferents investigacions que indiquen que en els processos comunicatius entren en joc diferents sistemes semiòtics (parallenguatge, kinèsica, proxèmica, etc.) que s'estructuren i organitzen de forma sinèrgica amb el llenguatge verbal:

“En cualquier caso, parece haber unanimidad, a raíz de las investigaciones en el campo de la comunicación humana, de que ésta no se produce únicamente a través del lenguaje, sino que en este proceso intervienen otros sistemas semióticos que, a su vez, integran, al menos, otros (sub)sistemas de codificación y descodificación, que se autoestructuran entre sí e interrelacionan con los demás sistemas semióticos que intervienen en la comunicación humana. Por tanto, parece más pertinente y unívoca la utilización del término “multisistémico” como alternativa a (multi)modalidad o (multi)channel/-s o semiotic channel.” (Torregrosa, 2006: 12)

A més, sembla ser que tot i que el llenguatge verbal com la gesticulació o kinèsica s'organitzin independentment, formen part d'una mateixa estructura psicològica prèviament a la seva manifestació acústica i gestual concretes. Es per aquest motiu que es pot observar una certa sincronització paral·lela entre els gestos i les paraules quan interactuen en pro de la comunicació. De forma similar, l'origen i estructuració de l'entonació com a un subsistema integrat al sistema lingüístic precedeix a la seva manifestació melòdica concreta. Es tracta de la *funció prelingüística* de l'entonació (Cantero, 1995,1999, 2002).

Torregrosa aporta una visió complexa de la comunicació:

“(…) la comunicación humana, entendida como un (sub)sistema que integra (sub)sistemas semióticos de codificación y descodificación múltiple, de cuya interacción e interrelación consciente o inconsciente emergen unidades de significado múltiple que son transmitidas a través de una modalidad combinatoria de canales físicos y somáticos potencialmente múltiple.” (Torregrosa, 2006: 9)

Segons aquest autor, els elements que configuren la comunicació humana multisistèmica de manera integral, activa i interactiva són els següents:

-Font emissor, que pot estar contituïda per un o més individus, fins i tot a nivell col·lectiu, però també per una entitat o institució, etc.

-Font receptora, que pot estar constituïda pels mateixos components que la font emissora.

-Codi, que pot estar format per un conjunt limitat de signes i senyals que les persones combinen per tal de generar una quantitat teòricament il·limitada de (multi)missatges.

-(Multi)Missatge, o el conjunt d'idees i emocions generades a partir d'un codi compartit, codificat per la font emissora i transmès mitjançant una combinació de diferents canals físics i somàtics per tal que sigui descodificat per part de la font receptora.

-Canal, que és el mitjà o la modalitat físic/a o somàtic/a a través dels quals es transmet el (multi)missatge. Les ones sonores dels sons del llenguatge es transmeten gràcies a un mitjà físic (l'aire) i es perceben mitjançant la modalitat somàtica auditiva, mentre que els gestos corporals es transmeten a través del camp visual (espai) i es perceben mitjançant la modalitat somàtica visual.

-Interferència, constituïda per una obstaculització de la transmissió efectiva del (multi)missatge que es pot produir en el decurs de la comunicació i que pot afectar a qualsevol dels elements que la configuren.

-Retroalimentació, és a dir, la reacció al (multi)missatge que evidencia que aquest s'ha emès, transmès i rebut efectivament i que en definitiva es produeix una interacció.

La llengua oral

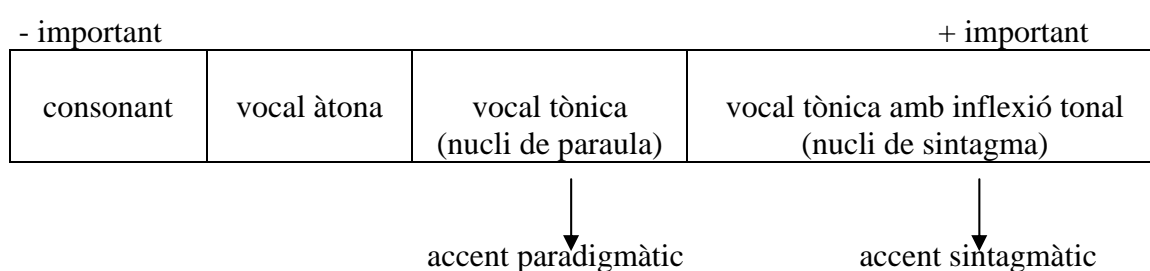
Sense deixar de banda aquesta concepció global de la comunicació humana, ens centrarem a partir d'ara en un aspecte concret de la comunicació verbal (que implica la utilització d'un codi lingüístic): la llengua oral i les seves condicions d'ús. En síntesi, la llengua oral es pot considerar un llenguatge natural que no es regeix per les normes artificials del llenguatge escrit. El codi oral es caracteritza en essència per la negociació de significats, la interactivitat i bidireccionalitat de la comunicació contextualitzada i la importància de la situació comunicativa (Cassany et al., 1993).

Parlarem tot seguit d'alguns aspectes clau en el procés de formació del discurs oral (Cantero, 1998). D'entrada, per generar-lo cal un motiu, ja sigui de tipus psicològic - entrar en contacte amb altres individus o formular una idea, partint de les necessitats comunicatives de l'emissor- o social -com a reacció al discurs d'altres interlocutors o per formular requeriments. Abans, però, que el discurs es materialitzi (*estadi pragmàtic*), ha d'haver passat per un *estadi semàntic* inicial, en què el discurs no està lingüísticament ben definit, i un *estadi funcional*, en què les representacions mentals dels conceptes ja comencen a tenir una forma lingüística i els nuclis informatius es defineixen. En l'estadi pragmàtic es busca la cohesió gramatical del discurs i la seva adequació al context, i per tant el discurs serà més o menys complex i correcte gramaticalment en funció del nivell d'intersubjectivitat (el coneixement del món compartit) amb l'interlocutor o de l'especificitat del context. En aquest estadi es genera la pronunciació del discurs i la seva integració fònica.

La comunicació oral té, per tant, una dimensió fònica: no pot existir sense la pronunciació dels sons que componen la parla. Pronunciar un discurs no es redueix, però, a enllaçar sons de forma lineal, sinó que és una activitat que es regeix per una jerarquització: els nuclis informatius de l'estadi funcional passen a ser els nuclis fònics en l'estadi pragmàtic, al voltant dels quals es van organitzant els elements fònics. Així,

el discurs s'estructura en blocs o *grups fònics* (sintagmes), el nucli dels quals és l'*accent sintagmàtic* (l'accent de frase), que coincideix amb el nucli entonatiu, normalment sobre la darrera vocal tònica. El grup fònic es compon d'*unitats rítmiques* (paraules) que sempre tenen com a nucli una vocal tònica que constitueix l'*accent paradigmàtic*. Les unitats rítmiques es componen alhora d'una o més síl·labes que tenen com a nucli una vocal, ja que les consonants només delimiten les vocals. De manera que les unitats del discurs oral són, de menys a més importants: la síl·laba, la unitat rítmica i el grup fònic. La jerarquia del repertori fonètic s'il·lustra a continuació:

Figura 5



Aquesta jerarquia fònica del discurs oral està íntimament relacionada amb els *fenòmens suprasegmentals*: l'*accent*, el *ritme* i l'*entonació*, que afecten als conjunts de sons de la cadena sonora si partim de la base que aquesta es compon de sons o segments.

L'*accent* és el mecanisme que permet realçar una unitat fònica per sobre de les demés unitats del mateix nivell: dins d'una paraula, permet que una vocal tònica (accentuada) contrasti amb les vocals àtones (no accentuades), i doni peu a fenòmens com el de la reducció vocàlica, que afecten a la supressió de les vocals àtones. Dins d'un sintagma l'*accent* fa que una vocal tònica amb inflexió tonal quedi realçada per sobre de les altres vocals tòniques del mateix grup fònic.

El ritme té com a eix l'*accent paradigmàtic*. En el discurs podem trobar paraules no accentuades (com ara articles i connectors) que s'agrupen amb una paraula accentuada que té per nucli una vocal tònica (substantius, adjectius, verbs i adverbis) per formar una unitat rítmica, l'*accent paradigmàtic* de la qual el constituirà el nucli de la paraula accentuada. La seqüència d'unitats rítmiques del discurs és el seu *patró rítmic*.

L'*entonació* és la melodia de la parla constituïda per una successió de tons -cada so té un to determinat. L'*entonació* afecta a tot el discurs i el fragmenta en grups fònics. La melodia d'un grup fònic és el *contorn entonatiu*, la unitat de l'*entonació*. L'*entonació* del discurs queda configurada per una seqüència de contorns entonatius. Tant l'*accent* com l'*entonació* contribueixen a què el discurs es componi de blocs significatius, cadascun dels quals té un nucli que és alhora nucli accentual (l'*accent de frase*) i nucli entonatiu (la *inflexió tonal*). L'*entonació* pot complir diferents funcions:

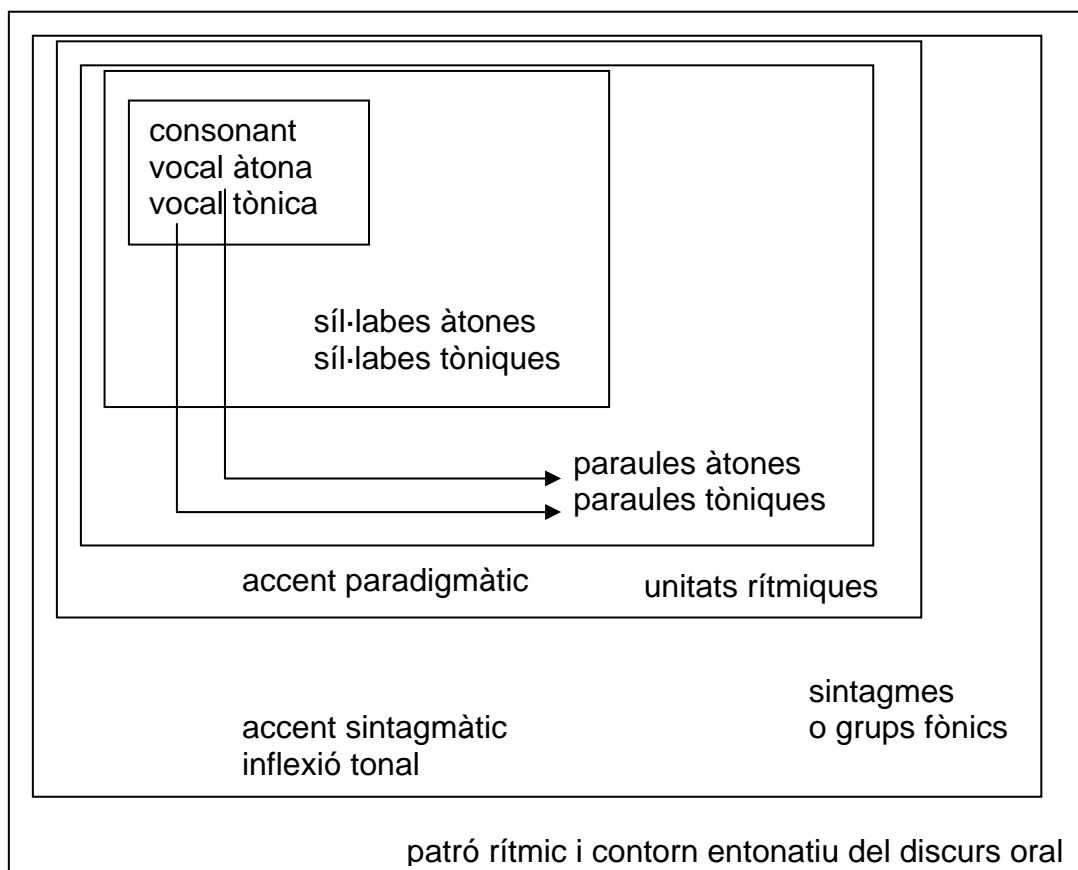
-La *funció pre-lingüística* és una funció integradora que té com a finalitat agrupar els sons de la parla en contorns entonatius significatius (la *integració fònica* del discurs) per possibilitar la seva comprensió.

-La *funció lingüística* permet distingir diferents tipus de frases (declaratives, interrogatives, etc.) en funció d'uns patrons entonatius establerts.

-La *funció expressiva* permet transmetre i percebre emocions.

La figura següent mostra els fenòmens suprasegmentals interrelacionats:

Figura 6



Tant el ritme com l'entonació solen ser uns indicadors especialment persistents d'allò que habitualment es coneix com a "accent estranger" en LE. A més, quan els aprenents de LE encara no tenen una competència fònica suficientment desenvolupada l'entonació sol ser un obstacle per a la seva intel·ligibilitat a l'hora d'expressar-se i també a l'hora de comprendre el discurs d'altres interlocutors. Per tant, és important contemplar els diferents aspectes de la jerarquia fònica en la didàctica de la llengua per tal de treballar els elements més rellevants, tant en la producció com en la recepció de discursos orals.

“Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí tienen en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo.

Reconocer y reproducir los principios de la integración fónica del discurso en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.”
(Cantero, 1998:149)

En referència a la comprensió oral, Cantero (1998) afirma que aquesta activitat forma part de la parla perquè la comprensió oral pròpiament dita només té lloc en intercanvis dialògics i per tant és activa i interactiva, i es produeix no de forma lineal, sinó global, ja que l'oient entén el significat general d'un enunciat independentment de si entén cadascun dels elements que l'integren. De tota manera, ja s'ha dit que el discurs es compon de grups fònics en tant que blocs significatius que l'oient reconeix i comprèn en primera instància, de manera que el reconeixement i la comprensió de les paraules que componen aquests blocs és posterior (Cantero, 1995). Per tant, un enfocament deductiu en treballar aspectes relacionats amb la pronunciació d'una llengua estrangera seria més adequat: és prioritari centrar-se en els discursos orals produïts pels aprenents a nivell suprasegmental, i després aturar-se en els sons integrats al discurs quan la seva pronunciació pugui ser un obstacle per a la comunicació i quan la rendibilitat del so que s'ha treballat ho justifiqui (Cantero, 1999).

En sentir un missatge, l'oient es va fent conscientment o inconscient una idea d'allò que el parlant vol dir o d'allò que dirà. Les hipòtesis de l'oient són la base sobre la qual va construint de forma activa la seva comprensió del missatge i es van confirmant o modificant, però normalment no és rebutgen totalment, fet que obliga als interlocutors a negociar els significats i a interactuar constantment, ja que les hipòtesis del receptor no tenen per què coincidir amb la intenció del receptor, i en el decurs de les converses els papers de parlant i oient es van alternant. Si els interlocutors tenen un alt nivell d'intersubjectivitat les hipòtesis de l'oient seran més adequades. Així, un oient pot fer interpretacions que es desvien de la intencionalitat del parlant, i també pot anticipar-se al discurs del seu interlocutor -fins i tot interrompre el torn de paraula del parlant- com a reacció a una hipòtesi molt concreta que s'ha formulat.

Es, doncs, important treballar la comprensió activa dels aprenents de llengües estrangeres, plantejant activitats que es basin en el procés de comprensió oral, incloent-hi la formulació hipòtesis, l'anticipació i la interpretació.

“Consisten en guiar al alumno animándole: a formular hipótesis sobre el enunciado escuchado; a refrendar, modificar o rechazar tales hipótesis; a intervenir en la conversación formulando una anticipación que genere un nuevo enunciado; a interpretar, desde fuera, las intervenciones de otros interlocutores; a evaluar la adecuación del enunciado al contexto, el nivel de intersubjetividad requerido, etc. Las actividades de comprensión activa son esencialmente interactivas y están estrechamente unidas al trabajo de expresión oral.”
(Cantero, 1998:147)

L'objectiu en la didàctica de les llengües estrangeres va més enllà de l'aprenentatge del repertori fonètic -el conjunt de sons- d'una llengua, ja que l'adquisició fònica ha de centrar-se en la integració i la comprensió global del discurs, en el desenvolupament de la competència fònica dels aprenents (Iruela, 1997). Entenem per competència fònica la

capacitat de codificar i descodificar el discurs oral segons les regles fòniques d'una llengua.

“La competencia fónica supone la capacidad de reproducir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad: una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).” (Cantero, 1998:151)

Parlarem més tard dels conceptes d'intel·ligibilitat i fluïdesa. Abans, però, ens ocuparem de com s'adquireix la competència fònica a partir del concepte de *recipient fònic* (Cantero, 1993). En adquirir la seva llengua materna durant la seva infantesa els aprenents construeixen un recipient fònic on es van ubicant els elements, regles i estructures lèxico-gramaticals de la seva L1. Ara bé, en adquirir una llengua estrangera, l'aprenent no construeix un nou recipient fònic, sinó que va incorporant els elements lingüístics de la LE al seu recipient fònic de la L1, i per tant parlarà en LE fent servir un suport inadequat. Segons Cantero, és possible ajudar als aprenents a construir un nou recipient fònic per a la LE sempre que es garanteixin certes condicions.

Farem esment a continuació d'alguns factors que afecten l'adquisició fònica. Kenworthy (1987) recull alguns factors que tradicionalment s'han considerat com a determinants per a l'adquisició de la pronunciació:

- La proximitat entre la LE i la L1 dels aprenents.
- L'edat dels aprenents (es parla d'un període crític, fins als 10-13 anys, a partir del qual es perden certes habilitats per causes biològiques).
- La quantitat d'exposició a la LE per part dels aprenents.
- L'habilitat fonètica dels aprenents.
- El sentit de la identitat i d'afiliació grupal dels aprenents.
- Les ganes d'assolir una bona pronunciació.

A banda de tots aquests aspectes, Cantero (1999) presenta un factor que clarament condiciona l'adquisició fònica: la *mediació lecto-escriptora*, és a dir, la interferència causada en fer servir el codi escrit a l'hora de desenvolupar la competència fònica dels aprenents.

“La mediación lecto-escriptora de l'ensenyament de la pronunciació, entesa com a “correcció fonètica”, es manifesta, per tant, en la seva pròpia concepció de base: una pronunciació “correcta” només té sentit en consonància i dependent de la norma en llengua escrita. La llengua oral, en sí mateixa, és variable, flexible i dialectal (...)

D'altra banda, aquesta mediació lecto-escriptora es manifesta en els següents fets:

- la correcció fonètica només atén a la pronunciació correcta dels sons aïllats;
- la unitat de treball no és el discurs oral, sinó la paraula o la frase descontextualitzada;

- no es contemplen els fenòmens centrals de la pronunciació a la parla (ritme i entonació);
- els mètodes de correcció fonètica basen tots els exercicis en la utilització de la llengua escrita (com a font, com a recurs o com a suport);
- (...) consegüentment, l'objectiu de la correcció fonètica no és la comunicació oral, sinó un concepte de "correcció" superat històricament per la didàctica de la llengua i incongruent amb el currículum actual de l'ensenyament de la llengua oral." (Cantero, 1999)

Es tracta, en definitiva, de posar als aprenents de llengües estrangeres en situacions d'interacció en què la llengua oral es faci servir en contextos d'ús significatius, minimitzant l'impacte de la mediació lecto-escriptora sempre que sigui possible i amb un enfocament que defugui el plantejament tradicional en negatiu dels defectes de pronunciació com a sons aïllats mal pronunciats que cal corregir, fet que en comptes de contribuir a millorar la competència fònica dels aprenents sol conduir cap a la fossilització d'aquests sons (Cantero, 1999).

Un cas especial el constitueixen les anomenades activitats d'*expressió lectora* (Cantero, 1998), és a dir, activitats que es centren en el monòleg (més habitual de la llengua escrita) que en el diàleg, com ara les exposicions orals. En aquests casos, la mediació lecto-escriptora és un element necessari, ja que es requereix una correcció lingüística i una organització del discurs més pròpies del codi escrit i l'únic aspecte oral que hi intervé és la pronunciació.

Val la pena, arribats a aquest punt, d'analitzar amb una mica de detall quines són les característiques lingüístico-textuals del codi oral per contraposició al codi escrit, un aspecte tractat profusament per Calsamiglia i Tusón (1999) a través de l'anàlisi del discurs. Aquestes autores esmenten quatre nivells de caracterització:

- El nivell fònic al qual ja ens hem referit.
- El morfosintàctic, marcat per la complexitat segons la formalitat de la situació, l'espontaneïtat, l'ús d'elements deíctics, l'abundància de la juxtaposició i de la coordinació en detriment de la subordinació, la modificació de l'ordre de les paraules per indicar el focus informatiu i la modalització com a indicador de les actituds dels parlants.
- El lèxic, marcat per una baixa densitat lèxica i una alta redundància pel fet que el context sigui compartit i coconstruït pels parlants. La variació lèxica segons el tipus de situació n'indica el registre, el to de la interacció, les finalitats i les característiques socioculturals.
- L'organització textual i discursiva, determinada en funció de la naturalesa dialogal o monològica de la situació d'enunciació. En el cas dels monòlegs el text es sol estructurar de forma organitzada (presentació, progressió informativa i finalització) i és remarcable la presència de marcadors discursius i seqüències textuals en pro de la coherència, així com de marques interactives verbals o no verbals (per exemple, mitjançant elements kinèsics o proxèmics). Pel que fa als diàlegs, l'organització estructural es basa en torns de paraula. Hi ha tres seqüències bàsiques: l'inici, el desenvolupament i el final, i durant el desenvolupament es produeix la coconstrucció i negociació de significats en diferents dimensions (interlocutiva, temàtica i enunciativa).

En tractar les característiques dels discursos orals, Brown et al. (1984) esmenten dos tipus de finalitats determinants a l'hora de produir-los: la parla social (*chatting*) i la parla informativa (*information-related talk*). És freqüent que en una situació d'enunciació els dos tipus de parla s'alternin, però mentre la parla social està relacionada amb la vida social dels interlocutors, i per tant està força condicionada per la seva personalitat, la parla informativa és molt habitual en l'àmbit professional, en què els parlants sovint han de transferir informació sobre un tema concret. Els aprenents de llengües estrangeres han de poder fer servir un mínim d'expressions bàsiques per poder relacionar-se a nivell social, tot i que sempre hi haurà el condicionament de la seva capacitat innata de sociabilització i també un condicionament cultural, ja que els tòpics de conversa social varien en funció de les cultures. En canvi, és possible adquirir tècniques per una parla informativa efectiva.

Luoma (2004) per la seva banda, presenta algunes característiques de la parla anglesa a nivell morfosintàctic i lèxic, i adverteix de la necessitat de regir-se per aquestes característiques idiosincràtiques de la parla a l'hora d'avaluar-la. D'entrada, com ja hem vist, la principal diferència rau en el fet que el discurs s'organitzi no tant en frases com en unitats de significat curtes (*idea units*), els grups fònics als quals ja hem fet referència: sintagmes i proposicions oracionals que no sempre inclouen un verb, unides per alguns connectors -com ara: *and, or, but, that, etc.*- o bé pronunciades una rera altra sense cap conector i de vegades separades per pauses curtes. La gramàtica d'aquestes seqüències de blocs significatius és menys complexa que la de les oracions llargues i subordinades pròpies del llenguatge escrit ja que els parlants miren d'expressar idees que els oients han d'entendre en temps real. En els discursos orals informals, dues estructures gramaticals típiques de les unitats de significat són la tematització³ i els afegits⁴, que alteren l'ordre habitual de la frase escrita, ja sigui fent que la informació prioritària tingui una posició inicial, o bé utilitzant un sintagma nominal al final per emfatitzar un comentari previ.

En realitat, les unitats de significat dels discursos orals espontanis solen durar com a molt uns dos segons (Chafe, 1985) i poden construir-se de forma cooperativa entre més d'un parlant, de manera que la parla espontània que es produeix com a reacció a la parla d'altres interlocutors sol caracteritzar-se per torns de paraula molt curts i sol contenir moltes frases inacabades. En canvi, ja hem vist que en presentacions orals, en què la situació és formal i s'espera que el discurs s'hagi preparat (i fins i tot assajat) amb antelació, la influència del llenguatge escrit es fa sentir, i per tant la gramàtica en aquest tipus de produccions orals és més complexa.

Quant als aspectes lèxics propis dels discursos orals en llengua anglesa, segons Luoma és habitual que en el decurs d'una interacció es faci servir un vocabulari senzill i paraules genèriques⁵, que tot i que no siguin massa precises tenen referents visuals o coneguts pels interlocutors, o bé substitueixen una paraula específica que en aquell

³ Luoma (2004) utilitza un exemple extret de McCarthy i Carter (1995:211): *that house in the corner, is that where you live?*

⁴ Un dels exemples que Luoma (2004) proporciona per il·lustrar aquest fenomen és: *he's quite a comic, that fellow, you know.*

⁵ Luoma (2004) inclou els exemples següents: *this one/that one, the round thing, move, put, fine, good, thingy* o bé *whatsit*.

moment no els ve al cap, i en general agilitzen les interaccions. Els parlants també fan servir paraules, expressions⁶ i estratègies -com ara repetir les seves pròpies paraules o les d'un altre interlocutor- que els donin més temps per pensar mentre parlen. Tots aquests elements fan que el discurs oral sembli més natural, però en contextos d'aprenentatge de la LE formals no és gaire habitual de parar-hi l'atenció que mereixen. Tanmateix, en relació amb l'avaluació del lèxic que fan servir els aprenents de llengües estrangeres, diferents autors com Towell et al. (1996) i Read (2000) indiquen que els aprenents que incorporen aquestes característiques a la seva parla en LE són considerats més fluïts que els que no ho fan.

Tractarem tot seguit la qüestió de la *fluïdesa*, un aspecte que els aprenents de llengües estrangeres han de treballar si volen esdevenir parlants comunicatius i que resulta difícil d'avaluar, sobretot tenint en compte que es pot definir des de diferents perspectives. Cantero (1998) entén la fluïdesa dels parlants com la seva capacitat per generar un discurs oral en temps real. Així, quan els parlants produeixen discursos fluïts no s'aturen a fer reflexions metalingüístiques, sinó que de forma inconscient duen a terme les diferents etapes de la seva formació gairebé simultàniament. Altres definicions de fluïdesa es restringeixen a caracteritzar les pauses, vacil·lacions i velocitat de la parla:

“Definitions of fluency often include references to flow or smoothness, rate of speech, absence of excessive pausing, absence of disturbing hesitation markers, length of utterances, and connectedness (Koponen, 1995). These characterisations are complex, however, because they are not simply descriptions of a speaker’s speech but also of a listener’s perception of it. To illustrate this, in the phrase “excessive pausing”, the pausing is a feature of a learner’s speech, while the excessiveness is based on a listener’s judgement.

One central part of fluency is related to temporal aspects of speech, such as speaking rate, speech-pause relationships, and frequency of dysfluency markers such as hesitations, repetitions and self-corrections.” (Luoma, 2004:88-89)

En canvi, altres autors contempen la fluïdesa dels aprenents de llengües estrangeres com a un indicador global de domini de les seves habilitats orals. En plantejar el concepte de *fluïdesa pragmàtica*⁷, House (1996) es centra en l'agilitat i soltura de les transicions dels parlants en una interacció, l'adequació dels seus enunciats i la manera com la seva parla és coherent amb el discurs previ.

Per acabar, reprendrem el concepte d'*intel·ligibilitat*. En plantejar els objectius de la didàctica de la pronunciació, Kenworthy (1987) afirma que cal buscar la “intel·ligibilitat còmoda” dels discursos orals dels aprenents, i els docents han de tenir en compte diferents aspectes amb una clara finalitat: la comunicació eficient. Alguns factors que afecten a la intel·ligibilitat dels parlants (entesa com a “comprensibilitat”) són les autocorreccions, pauses i reformulacions dels seus discursos, que si bé són pròpies de la llengua oral, poden esdevenir massa freqüents i causar interferències si els parlants no

⁶ Per il·lustrar-ho Luoma (2004) fa servir: *you see, kind of, sort of, you know, that’s a good question*, i també *now let me see*.

⁷ “*Dialogic phenomenon that combines both pragmatic appropriateness of utterances and smooth continuity in ongoing talk*” (House, 1996:228)

estan prou segurs d'ells mateixos i de les seves capacitats. Per contra, la velocitat de la parla no és un factor tan determinant com es sol creure. La clau pot ser garantir la intel·ligibilitat de les paraules que transmeten significats, és a dir, parar atenció als accents paradigmàtics, als accents sintagmàtics i a les inflexions tonals.

En canvi, alguns dels factors que afecten a la intel·ligibilitat des del punt de vista dels oients són:

-La familiaritat amb l'accent estranger: si hi ha més oportunitats d'escoltar-lo, serà més intel·ligible pels aprenents de la LE en qüestió. Els parlants de la mateixa L1 són més intel·ligibles quan parlen la LE perquè estan acostumats a sentir el seu propi accent en LE i tenen unes característiques idiosincràtiques de pronunciació comunes.

-El nivell d'intersubjectivitat compartida entre els parlants i els oients.

-La capacitat de servir-se de les pistes de significat proporcionades als enunciats per interpretar allò que resulta incompreensible, sempre que el tema de conversa sigui suficientment clar.

La intel·ligibilitat dels parlants de llengües estrangeres és una condició indispensable per a la comunicació, segons Kenworthy, amb el benentès que no es tracta només de pronunciar correctament els sons, sinó que sobretot cal captar la intencionalitat de l'emissor gràcies al coneixement del context, que de fet és el factor determinant per a una comunicació efectiva. L'objectiu ha de ser l'eficiència de la comunicació, ja que si finalment aquesta ha estat possible a costa d'un gran esforç pot esdevenir una experiència descoratjadora.

Referències bibliogràfiques

Austin, J.L. (1961): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, G.; A. Anderson; R. Shillcock & G. Yule. (1984): *Teaching Talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bühler, K. (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer. Trad. de J. Marías. (1979): *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Calsamiglia, H. & A. Tusón. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", a Richards & Smith (eds.): *Language and Communication*. Londres: Longman. Trad. de J. Lahuerta. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Canale, M. & M. Swain. (1980): "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1:1-47.

Cantero, F. J. (1993): "El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE". *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. Madrid.

Cantero, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral publicada en microforma (1997).

Cantero, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral en lengua oral” a Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Cantero, F. J. (1999): “Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos”, *Actes del I Congrés de Fonètica Experimental*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili / Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. (1999): “La mediació lecto-escriptora en l’ensenyament de la pronunciació”, *Actes de les Jornades sobre l’Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. & C. De Arriba. (2004): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16:9-21.

Cassany, D.; M. Luna & G. Sanz. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Chafe, W. (1985): “Linguistic differences produced by differences between speech and writing”, a Olsen, D.R. et al. (eds.), *Literacy and Language Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Council for Cultural Co-operation. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council for Cultural Co-operation. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. de la Generalitat de Catalunya. (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>

Grice, H.P. (1975): “Logic and conversation”, a Cole P. i J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Nova York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold: London.

- House, J. (1996): "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 18:225-252.
- Hymes, D. H. (1971): "On communicative competence", a Pride & Holmes (eds.). (1972): *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Education. Trad. de P. Horrillo. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Iruela, A. (1997): "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", a Cantero, F. J et al. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Jakobson, R. (1963): *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- Koponen, M. (1995): "Let your language and thoughts flow! Is there a case for "fluency" in ELT and applied linguistics?". *Language Testing Forum*. Newcastle.
- Llobera, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & R. Carter. (1995): "Spoken grammar: what is it and how can we teach it?". *ELT Journal*, 49:207-218.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1964): "What is a speech act?", a Black M. (ed.): *Philosophy in America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Towell, R.; R. Hawkins & N. Bazergui. (1996): "The development of fluency in advanced learners of French". *Applied Linguistics*, 17:84-119.
- Torregrosa, J. (2006): "Análisis multisistémico de la comunicación humana". *Phonica*, 2. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona.
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2>

van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Oxford: Pergamon Press.

van Ek, J. A. (1993): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburg: Council of Europe Press.

van Ek, J. A. & J. L. M. Trim. (1991): *Threshold Level 1990*. Estrasburg: Council of Europe Press.