

L'actuació discursiva d'un mestre novell en una classe de llengua catalana: gestió de l'aula i construcció del coneixement¹

Mariona Casas i Deseures, Universitat de Vic

Introducció i marc teòric de la recerca

Aquesta recerca forma part del conjunt d'aportacions que, des de la Didàctica de la Llengua, analitzen el discurs generat per l'ensenyant. L'objectiu d'aquest tipus d'investigacions és estudiar la pràctica docent des del punt de vista discursiu (és a dir, analitzar el llenguatge del mestre) per contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge (Bronckart 2007; Fischer 2007). Aquest article presenta un estudi de cas que analitza la interacció a l'aula en l'ensenyament-aprenentatge de llengua catalana a quart curs de primària. Concretament, l'anàlisi se centra en l'actuació discursiva oral d'un mestre novell des del punt de vista de les estratègies que utilitza per gestionar l'aula i per construir coneixement. A partir de l'instrument d'anàlisi de Castellà *et al.* 2007, que classifica les estratègies discursives de gestió social a l'aula i les estratègies discursives de construcció de coneixement, la recerca es pregunta, si l'ensenyant –durant la sessió enregistrada, dedicada a les frases fetes– es comporta com a docent efectiu des del punt de vista discursiu i quines implicacions didàctiques té la seva actuació discursiva. En concret, es formulen tres preguntes: la interacció que el mestre potencia ajuda a construir coneixement? Com és el coneixement que construeix el mestre al llarg de la sessió? I, finalment, el mestre es comporta com a bon docent?

Des del punt de vista teòric, aquest estudi de cas parteix de les teories de l'aprenentatge inscrites dins el paradigma sociocultural (Bruner 1984; Vigotski 2000). En concret, s'emmarca dins l'anàlisi del discurs a l'aula, que atorga al llenguatge un paper clau en els processos d'ensenyament-aprenentatge en un doble sentit: com a forma social del pensament i com a generador de coneixement compartit (Cazden 1991; Barnes 1994; Wells 2003). Conceptualment, la recerca pren l'aula com a espai d'investigació, en tant que medi natural per desenvolupar la recerca en Didàctica de la Llengua (Milian 2000; Camps 2001). És a l'aula on té lloc la interacció verbal entre mestre i alumnat i és a l'aula on, a través del discurs educatiu, es genera coneixement (Stubbs 1982; Camps 1989; Mercer 1997; Coll, Onrubia y Mauri 2008); en el cas concret de la recerca (la classe de llengua catalana), el

coneixement que es construeix és lingüístic, amb la complexitat que aquest fet comporta, ja que cal considerar la llengua en el doble vessant, com a objecte i com a vehicle d'aquest coneixement (Milian 2002; Camps 2006). Finalment, la recerca també explora el rol novell del docent en relació a la seva actuació discursiva (Imbernón, 1994; Monereo coord. 1997; Maciel de Oliveira 2003).

L'estructura d'aquest article es basa en les tres fases del procés d'investigació. L'apartat *Metodologia i context de la recerca* presenta les decisions metodològiques que han fonamentat la recerca i especifica l'instrument d'anàlisi que s'ha aplicat en aquest estudi de cas (les 21 estratègies tipificades per Castellà *et al.* 2007). L'apartat de *Resultats*, a banda d'aportar dades sobre la freqüència de les estratègies usades per l'ensenyant, reconstrueix l'esquelet de la situació didàctica generada per la seva actuació discursiva, a partir de l'anàlisi de la combinació de les estratègies al llarg de la sessió. Aquest apartat també relaciona l'estructura discursiva de la classe amb les representacions que en tenen el mestre i l'alumnat. Quant a la *Discussió*, intenta respondre fins a quin punt la interacció construeix coneixement (Monereo coord. 1997), com és el coneixement que es construeix i, finalment, si efectivament el mestre es comporta com a docent efectiu. De l'anàlisi de la sessió se'n desprèn que el mestre és expert des del punt de vista de gestió de l'aula però inexpert des del punt de vista de la construcció del coneixement. Pel que fa al darrer apartat (*Conclusions*), s'apunten alguns suggeriments de cara a futures investigacions (com per exemple, vincular l'actuació discursiva amb la formació acadèmica) que podrien prendre com a punt de partida aquest estudi de cas. En definitiva, l'objectiu seria la millora de la pràctica docent, és a dir, la consecució d'un model de bon mestre expert.

Metodologia i context de la recerca

La recerca se centra en l'anàlisi del discurs d'un mestre novell (amb menys de cinc anys d'experiència com a docent, Imbernón 1994) durant una sessió de llengua catalana de quart de primària, concretament dedicada a les frases fetes. En el moment de l'enregistrament², el docent era tutor de quart de primària d'una escola de primària d'un municipi de la comarca d'Osona d'uns 3.000 habitants. L'ensenyant, diplomad en Magisteri (especialitat primària) per una universitat catalana, el curs previ a l'enregistrament havia fet d'interí en un centre de l'àrea metropolitana de Barcelona. Malgrat que aquest mestre es considera novell, tenia experiència en l'àmbit de la gestió en el lleure³.

El treball de camp va consistir en l'enregistrament audiovisual d'una sessió de classe (de 45 minuts) i, posteriorment, d'una entrevista semidirigida amb el mestre i d'un grup de discussió amb quatre alumnes. Durant la classe enregistrada, es van treballar les frases fetes, que ja s'havien introduït en la sessió anterior. De fet, la classe formava part d'una unitat de programació més àmplia, desplegada durant 20 sessions del primer trimestre del curs, durant les quals l'alumnat va portar a terme un projecte consistent en l'elaboració d'un llibre de cuina. En concret, durant la sessió es van treballar dues fitxes de l'esmentat projecte. En la primera, s'explicava breument què són les frases fetes i es demanava a l'alumnat que relacionés diverses frases fetes (vinculades a la gastronomia) amb el seu significat. La segona fitxa (que durant la sessió no es va poder acabar) requeria que l'alumnat, en parelles, construís frases fetes.

Per a la transcripció dels enregistraments (la sessió de classe, l'entrevista al mestre i el grup de discussió amb els alumnes) es va partir de l'adaptació de Payrató 1996 i es va usar el programari Transana. Pel que fa a la codificació de la sessió i a la posterior explotació de les dades, es va utilitzar el programari d'anàlisi qualitativa Atlas.ti. L'objectiu era codificar totes les intervencions del mestre partint de la taxonomia de Castellà *et al.* 2007. Es tracta d'un estudi empíric qualitatiu que analitza una selecció de les principals estratègies discursives que usen diversos docents ben valorats, des d'educació primària fins a la universitat. Els autors d'aquest estudi classifiquen les estratègies comunicatives que usa el docent ben valorat a l'aula (en total, 21) en dues tipologies: estratègies discursives de relació social a l'aula (9) i estratègies discursives de construcció del coneixement (12). Les primeres (taula 1) "tenen per objectiu construir una imatge de l'interlocutor i del destinatari que faciliti la interacció i que atenuï la distància social entre els participants" (Castellà *et al.* 2007: 54), mentre que la finalitat de les segones (taula 2) és "facilitar la comprensió dels conceptes o dels termes específics de les disciplines que s'ensenyen i guiar l'entramat argumentatiu de les idees i els raonaments" (Castellà *et al.* 2007: 79).

La codificació, doncs, va consistir a aplicar al discurs del docent l'instrument d'anàlisi de Castellà *et al.* 2007. Es va partir del torn del mestre com a unitat d'anàlisi, si bé durant la codificació es va observar que els enunciats tipificables (és a dir, els atribuïbles a alguna de les 21 categories) no sempre coincidien exactament amb el torn del docent: en aquest sentit, la identificació final de les categories pot correspondre a fragments d'un torn o bé pot abastar un conjunt de torns (que poden incloure, fins i tot, torns d'alumnes). També es dóna el cas de la

coocurrències d'estratègies dins de mateixos fragments codificats (totalment o parcialment).
 Les taules 1 i 2 mostren com es va fer la codificació amb un exemple de cada tipus
 d'estratègia⁴:

Exemple de la codificació de les estratègies discursives de relació social (adaptades de Castellà <i>et al.</i> 2007: 57-75) aplicades al discurs del docent	
(M: mestre; A: alumne; en negreta, la part del torn identificada amb l'estratègia, en el cas que aquesta no correspongui a tot el torn)	
1. INVOCAR COMPETÈNCIA ACADÈMICA	M: (...) Exemple, aquí teniu un exemple. Diu: "Ets un Ferran Adrià". Què deu voler dir? Me l'he inventat jo, eh?
2. ESTABLIR CONTRACTE DE RESPECTE MUTU	M: Psist, psist ((pica de mans)). Aixequeu el braç, si hi han dubtes.
3. MOSTRAR PROPIS LÍMITS	A: Aquí no sé si hi va el 2 o el 3... M: A:: aquet dubte també el tenia jo. Ara en parlarem.
4. UTILITZAR L'AUTOIRONIA	M: Jo suo la cansalada cada dia aquí a l'escola. ((tots riuen. El mestre també riu)) No vol dir que estigui grosset, no et pensis:: perquè:: suar la cansalada també vol dir treballar molt. Val? Suar la cansalada, a part de suar molt, també vol dir que treballa molt. Val? Jo suo la cansalada aquí fent classe amb vosaltres.
5. SUAVITZAR LES ORDRES	M: (...) [nom i cognom d'un alumne], hauríem de fer veu de biblioteca, sis plau (...).
6. ATENUAR LA CENSURA O LA DESAPROVACIÓ	A: Trinxet de Cerd-, de la Cerdanya. M: Trinxet de la Cerdanya seria un plat típic però no seria un:: producte de denominació d'origen, eh:: seria un plat típic de la Cerdanya, el trinxet de la Cerdanya, eh, que també em vam fer.
7. IMPLICAR-HI ELS ESTUDIANTS	M: (...) Llavors vam fer receptes de quins lloc altres, aixecant el braç si algú se'n recorda? de quins altres llocs (4)? [nom d'una alumna].
8. OFERIR UN FEEDBACK POSITIU	A: "Fer cara de pomes agres". M: Sí. "Fer cara de pomes agres"! Molt bé, molt bé!
9. UTILITZAR L'HUMOR	A: Moltes nenes remanen-remen les cireres. M: I fa por, quan remenen molt les cireres, les nenes, fa por.

Taula 1. Estratègies discursives de relació social (adaptades de Castellà et al. 2007: 57-75) aplicades al discurs del docent

<p>Exemple de la codificació de les estratègies discursives de construcció del coneixement (adaptades de Castellà et al. 2007: 81-113) aplicades al discurs del docent <i>(M: mestre; A: alumne; en negreta, la part del torn identificada amb l'estratègia, en el cas que aquesta no correspongui a tot el torn)</i></p>
<p>1. TRIAR ESTRUCTURA DISCURSIVA ESTEREOTIPADA</p> <p>M: (...) Ara, individualment, ens mirarem aquest primer exercici, val? I el farem, espereu-se un moment que acabo de repartir ((reparteix)) Llegiu-se lo de dalt de tot que és el que us he llegit ara jo.</p>
<p>2. ASSEGURAR ORDRE LÒGIC DISCURS</p> <p>M: Avui a l'hora de català (...) rescatarem una mica tot el projecte del llibre de receptes de cuina, Val? Farem una cosa, un apartat més, val? A dintre lo que seria el llibre ja l'hem acabat, gairebé... ens falten dues o tres activitats que les farem després de Nadal. A dintre lo que serà el treball que sí que presentarem a aquest concurs, farem diferents exercicis re-referents a la llengua catalana, que tinguin relació amb la cuina, també, val? Avui en farem uns quants.</p>
<p>3. ASSEGURAR ENTRAMAT RAONAMENT</p> <p>M: (...) les heu d'ada-adaptar amb el temps i la forma verbal. Si esteu parlant d'avui, present; d'ahir, passat; i si estem parlant de demà, futur (...)</p>
<p>4. DEFINIR</p> <p>M: (...) És fer una mica la bleada, aquí en aquest sentit. Val? Aquell nen o aquella nena que sempre té mandra, "no tenir caràcter ni energia", té mandra, que no vol fer res, que tot ho troba carre-carregós.</p>
<p>5. EXEMPLIFICAR</p> <p>M: (...) Alguna persona gran quan anem a algun lloc diu "mira, això són faves comptades". Vull dir, no hi ha volta de fulla. No hi ha cap mena de fer canvis. No hi ha cap mena, cap manera de canviar-ho. "Això són faves comptades". Si ens toquen a nosaltres, i ens donen:: setze, una pilota, vull dir, això són faves comptades. És la que tenim i ens hi hem de conformar.</p>
<p>6. REPETIR I REFORMULAR</p> <p>A: ((llegint)) "Recordo sobretot l'úl-l'última perquè quan estava arribant a la meta les comes em feien figa..." M: "Em feien figa", "em van fer figa". Val? És passat.</p>
<p>7. CONTEXTUALITZAR L'APRESENTATGE</p> <p>M: (...) A part de fer totes les receptes (...) vam fer atres coses a dintre el llibre de cuina. Algú se'n recorda? Així avui anirà bé per repassar una miqueta perquè quan el rescatem després de Nadal ens anirà molt bé "ah, sí, en vam parlar just abans de Nadal". Què vam fer amb unes poesies? Que vam trobar unes poesies, com eren aquelles poesies?</p>
<p>8. CONTEXTUALITZAR ELS CONTINGUTS</p> <p>M: (...) Ara en mirarem algunes altres [de frases fetes]. Al llibre:: en tenim unes quantes ((l'agafa i el fulleja)) però avui deixarem el llibre, val? I com que ho aprofitarem pel llibre, el que fem nosaltres, el de cuina, farem amb un full a part que he preparat, eh, a casa (...)</p>

<p>9. CAPTAR L'ATENCIÓ I MANTENIR-LA</p> <p>M: Calçots de Valls. Ara comença la temporada de calçots, eh... i de fer calçotades. Jo en faré una dissabte. Ja m'apunto a la primera. Dissabte en farem una a casa.</p>
<p>10. FER PREGUNTES DE RESPOSTA LIMITADA</p> <p>M: Què vol dir "remenar les cireres"?</p>
<p>11. FORMULAR PREGUNTES REACTIVES</p> <p>A: apple pie de...</p> <p>M: Sí: en quin idioma està l'apple pie?</p> <p>A: en anglès.</p> <p>M: Doncs d'Anglaterra. Apple pie què era, un apple pie?</p> <p>A: pastís de poma.</p> <p>M: Pastís de poma. Molt bé (...)</p>
<p>12. FORMULAR PREGUNTES GENERALS</p> <p>M: (...) algú se'n recorda d'aquestes expressions com es deien, que també en vam parlar quan corregíem aquell exercici?</p>

Taula 2. Estratègies discursives de construcció del coneixement (adaptades de Castellà et al. 2007: 81-113) aplicades al discurs del docent

Pel que fa a l'entrevista al mestre, l'objectiu era obtenir informació sobre quines representacions tenia respecte als perfils de bon i mal docent i, posteriorment, triangular aquestes opinions amb la seva actuació discursiva. Per a la codificació es van generar cinc categories d'anàlisi (veure la taula 3), a partir de les quatre preguntes següents: *Què és per a tu un bon mestre; Què és per a tu un mal mestre; Què és per a tu un bon alumne; i què és per a tu un mal alumne*. Les respostes del docent sobre el bon i el mal mestre es van desdoblar segons si es referien a aspectes de la *gestió de l'aula* o de la *construcció del coneixement*. En el cas del bon mestre, a més, les respostes es van intentar associar amb les estratègies tipificades de Castellà *et al.* 2007. Finalment, també es va crear una cinquena categoria per recollir les respostes en què el mestre parlava de la professió (*representacions de la professió*).

Categories per codificar les respostes del mestre (entrevista)	
1 Bon mestre (<i>què és per a tu un bon mestre?</i>)	Gestió aula
	Construcció coneixement
2 Mal mestre (<i>què és per a tu un mal mestre?</i>)	Gestió aula
	Construcció coneixement
3. Bon alumne (<i>què és per a tu un bon alumne?</i>)	
4. Mal alumne (<i>què és per a tu un mal alumne?</i>)	
5. Representacions de la professió	

Taula 3. Categories per codificar les respostes del mestre a l'entrevista semidirigida

Quant a l'entrevista als quatre alumnes, se'ls va demanar *què creien que era un bon i un mal mestre*. Per a la codificació (taula 4) es van crear dues categories, també desdoblades, segons si les respostes es referien a aspectes de la *gestió de l'aula* o de la *construcció del coneixement* (aplicant Castellà *et al.* 2007).

Categories per codificar les respostes dels alumnes (grup de discussió)	
1 Bon mestre (<i>què és per a tu un bon mestre?</i>)	Gestió aula
	Construcció coneixement
2 Mal mestre (<i>què és per a tu un mal mestre?</i>)	Gestió aula
	Construcció coneixement

Taula 4. Categories per codificar les respostes dels alumnes al grup de discussió

Resultats

En aquest apartat es presenten tres tipus de resultats: en primer lloc, els resultats quantitius, que mostren la freqüència d'ús de les estratègies per part del docent; en segon lloc, els resultats qualitius, vinculats a la combinació i el desplegament d'aquestes estratègies al llarg de la sessió; i, en tercer lloc, la triangulació de l'actuació discursiva del docent amb l'entrevista i el grup de discussió.

Pel que fa als resultats quantitius (taula 5), el mestre usa totes les 21 estratègies associades al bon docent en les 418 ocurrences codificades, tot i que les utilitza amb freqüències ben diverses (n'hi ha més de la meitat que es poden considerar poc rellevants, ja que no arriben al 5% del total). D'acord amb la taula 5, predominen les estratègies de gestió de l'aula (63%) per davant de les de construcció de coneixement (37%): l'estratègia més usada és la que demana *Implicar-hi els estudiants* (23% respecte al total), seguida d'*Oferir feedback positiu* (10%), ambdues de gestió de l'aula. I entre les cinc primeres estratègies més freqüents només n'hi ha una de construcció de coneixement (*Repetir i reformular*, 9%). Les intervencions del docent representen un 48% del total de torns de la sessió.

A. Estratègies discursives de gestió social	Nombre ocurrences	% dins A⁵	% total
1. Invocar competència acadèmica	1	0.4%	0.2%
2. Establir contracte de respecte mutu	36	13.7%	8.6%
3. Mostrar propis límits	6	2.3%	1.4%
4. Utilitzar l'autoironia	2	0.8%	0.5%
5. Suavitzar les ordres	27	10.3%	6.5%
6. Atenuar la censura o la desaprovació	30	11.4%	7.2%
7. Implicar-hi els estudiants	98	37.2%	23.4%
8. Oferir un feedback positiu	40	15.2%	9.6%
9. Utilitzar l'humor	23	8.7%	5.5%

	263	100%	62.9%
Total ocurrencies estratègies A			
B. Estratègies discursives de construcció del coneixement	Nombre ocurrencies	% dins B⁶	% total
10. Triar estructura discursiva estereotipada	8	5.2%	1.9%
11. Assegurar ordre lògic discurs	15	9.7%	3.6%
12. Assegurar entramat raonament	7	4.5%	1.7%
13. Definir	16	10.3%	3.8%
14. Exemplificar	11	7.1%	2.6%
15. Repetir i reformular	36	23.2%	8.6%
16. Contextualitzar l'aprenentatge	9	5.8%	2.1%
17. Contextualitzar els continguts	14	9.0%	3.4%
18. Captar l'atenció i mantenir-la	14	9.0%	3.4%
19. Fer preguntes de resposta limitada	15	9.7%	3.6%
20. Formular preguntes reactives	7	4.5%	1.7%
21. Formular preguntes generals	3	2.0%	0.7%
Total ocurrencies estratègies B	155	100%	37.1%
TOTAL OCURRÈNCIES (A + B)	418	-	100%

Taula 5. Ocurrencies d'estratègies discursives de gestió de l'aula i d'estratègies discursives de construcció del coneixement durant la sessió

Quant al segon tipus de resultats (combinació i desplegament de les estratègies al llarg de la sessió), es parteix de la reconstrucció de l'esquelet de la situació didàctica generada per l'actuació discursiva oral del mestre. Així, la sessió, es pot estructurar en tres parts, de llargada irregular: en la primera (activació de coneixements previs, 16% del temps total de la sessió), el mestre activa els coneixements lèxics que els alumnes ja han treballat prèviament (productes de denominació d'origen i plats típics d'altres països) i els contextualitza amb els continguts de la sessió (el mestre té com a objectiu treballar les frases fetes relacionades amb la cuina). En aquesta part predominen les estratègies de gestió de l'aula, la més freqüent de les quals és *Implicar-hi els estudiants*. Per exemple, quan el mestre demana a l'alumnat que recordi productes de denominació d'origen de Catalunya, es repeteix el següent patró discursiu: un torn d'un alumne dient un producte denominació d'origen i, tot seguit, un torn del mestre repetint la resposta i demanant a un altre alumne que en digui un altre.

Exemple d'episodi cíclic d'Implicació dels estudiants (M: mestre; A: alumne ⁷)
A1: Pomes de Girona. M: Pomes de Girona. [Nom d'A2]
A2: Arròs del Delta. M: Arròs del Delta. [Nom d'A3]
A3: Oli de la Terra Alta. M: Oli de al terra alta. [Nom d'A4]

Fragment 1. Exemple d'episodi cíclic d'implicar-hi els estudiants

En la segona part (introducció de coneixements nous, 62% del temps total), proliferen les estratègies de construcció de coneixement, encaminades a conèixer el significat de frases fetes.

Episodi d'intent d'explicar el significat d'una frase feta
A1: Avui he corregut tant que les cames em fan figa.
M: I què vol dir això, doncs? (..) Molt bé. Està bé. Què vol dir que les cames et fan figa?
A2: Que les cames:: li fan mal.
M: Estan cansades, estic cansat... o m'han fallat les cames. Que no tenen força, vull dir que ja han plegat, tu, val? (...)

Fragment 2. Episodi d'intent d'explicar el significat d'una frase feta

En l'exemple anterior, la pregunta del mestre podria haver generat una seqüència expositiva de construcció de coneixement, però en els torns següents sembla que es desaprofita l'ocasió. Davant la pregunta *Què vol dir que les cames et fan figa?*, un alumne intenta explicar-ne el significat però no se'n surt, i el mestre, en comptes d'indagar en el sentit metalingüístic de l'expressió (per exemple, a partir de la relació entre la figa –que és tova– i el fet que les cames flaquesquen –es tornen toves–, a causa del cansament), ho resol amb dos sinònims: *estar cansat* i *que et fallin les cames*. Malgrat que al final utilitza una definició (*que no tenen força*), l'episodi es caracteritza per la manca de discurs explicatiu (característica que, d'altra banda, és extensible a tota la sessió). Això no vol dir, però, que el mestre no busqui altres recursos per construir coneixement i assegurar-se que els alumnes entenen el significat del concepte *frase feta*. Més endavant, es registra un episodi amb concentració de diverses estratègies de construcció del coneixement (*definir, exemplificar, assegurar l'entramat del raonament, formular preguntes reactives, repetir i reformular, contextualitzar els continguts i assegurar l'ordre lògic del discurs*).

Episodi amb diverses estratègies de construcció del coneixement⁸
M: (...) ((el mestre comença a llegir l'enunciat de la fitxa)) "Sovint fem servir.."
A: (<i>Definir</i>) ((llegeix)) "Frases fetes per comunicar-nos. Aquestes frases fetes sempre tenen la mateixa forma". "Aquestes frases fetes sempre tenen la mateixa forma".
M: ((Interrompent-lo)) (<i>Formular preguntes reactives/Repetir i reformular</i>) Què vol dir que tenen la mateixa forma? Són frases que poden anar tres, quatre paraules, val?
A: ((continua llegint)) "I tenen un significat molt diferent de les paraules que les formen, si les pensem d'una en una".
M: (<i>Assegurar l'entramat del raonament/definir/exemplificar</i>) "D'una en una", val? Què diem? Si l'anem pensant d'una en una "fer figa" no fem figues; "fer el préssec" no fem fre-préssecs; "fer cara de pomes agres" ningú té una cara de pomes agres; "tenir una memòria de peix" Imagineu-se el peix quina memòria tenen, val? I aquí hi ha l'exemple de "fer figa", el que us deia. (<i>contextualitzar els continguts</i>) Llavors, ara, sense explicar massa cosa, hauríem de mirar si ens en recordem, podem pensar si sabem aquestes altres frases fetes. Diu ((llegeix)) "Moltes frases fetes estan relacionades amb la cuina. Sabries relacionar les següents expressions amb el seu significat?" "Remenar cireres", ha dit en [nom d'un alumne]; "ser una bleda assolellada", o "ser una bleda"; o ser:: val? Ser "faves comptades"; "suar la cansalada"; "fer el préssec"; "No poder dir ni fava"; i "fer figa". (<i>assegurar l'ordre lògic del discurs</i>) Alguna no la sabem, però, si anem fent i les descartem, podem arribar a la conclusió, podem deduir-la. I ara en parlarem... Sense explicar res més...

Fragment 3. Episodi amb diverses estratègies de construcció del coneixement

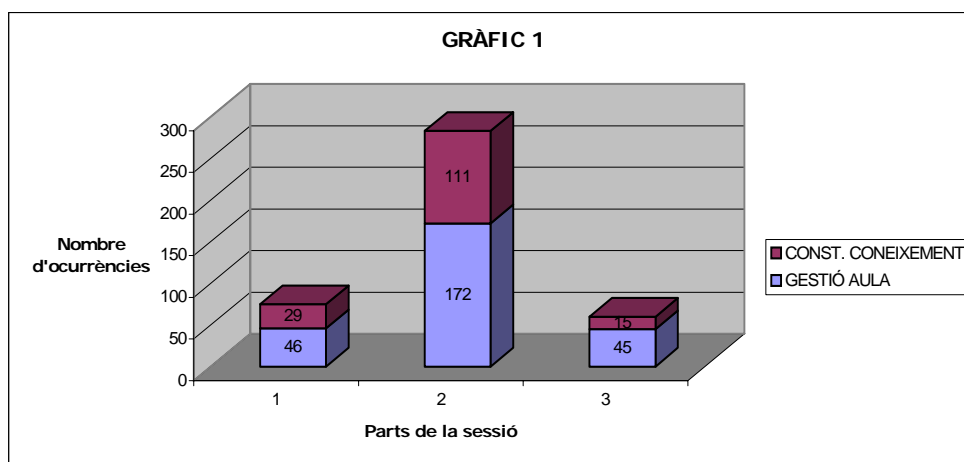
De fet, aquest és l'únic episodi de la classe en el qual literalment s'explica què és una frase feta (s'explica perquè l'explicació està escrita a la fitxa). Efectivament, quan el docent intenta explicar què és una frase feta, no se'n surt gaire bé: "Són frases que poden anar tres, quatre paraules, val?". Tampoc desenvolupa un discurs explicatiu quan justament descarta que la frase feta faci al·lusió al significat literal: "fer figa" no fem figues; "fer el préssec" no fem fre-préssecs; "fer cara de pomes agres" ningú té una cara de pomes agres". Del desenvolupament de la sessió (i concretament d'aquest episodi) se'n desprèn que els nens aprenen què és una frase feta a través d'alguns exemples, i no pas d'explicacions i definicions.

Finalment, a la tercera part (demostració dels coneixements adquirits, 22% del temps total), les estratègies de gestió de l'aula recuperen protagonisme, ja que el mestre esmerça bona part del temps a explicar com s'ha de fer una activitat i a gestionar el treball en parelles. En concret, el mestre demana que, per parelles, s'inventin frases fetes, però la classe s'acaba sense que pràcticament s'hagi pogut començar l'exercici, ja que el docent només té temps d'explicar-lo. En aquest sentit, cal fer dues observacions; en primer lloc, respecte a la idoneïtat de l'activitat, ja que la fitxa demana el següent: "Ara per parelles inventa't algunes frases fetes i inventa't el seu significat". Si l'objectiu de la sessió és conèixer les frases fetes,

no sembla que sigui gaire adient demanar als alumnes que se n'*inventin*⁹. I en segon lloc, respecte a la gestió del temps a l'aula, ja que durant la sessió no es poden acabar les fitxes que el mestre tenia previst fer.

Per concloure aquest subapartat de resultats qualitatis (combinació i desplegament de les estratègies durant la sessió), el gràfic 1 mostra, en xifres absolutes, com es reparteixen les estratègies al llarg de les tres parts de la sessió:

Gràfic 1. Nombre d'ocurrències de les estratègies de gestió de l'aula i de construcció de coneixement



a cada part de la sessió

El tercer tipus de resultat relaciona l'estructura discursiva de la classe i la representació que en tenen el mestre i els alumnes entrevistats. Del grup de discussió amb els alumnes se'n desprèn que un bon mestre des del punt de vista de gestió de l'aula és aquell que interactua amb els estudiants. Els alumnes també creuen que és bon mestre el qui té paciència amb l'alumnat i, el qui, quan cal, renya. Per contra, el mal mestre és el que renya constantment, sense motiu. Des del punt de vista de construcció del coneixement, els alumnes valoren del mestre que tingui coneixements d'allò que explica i que, a més, ho expliqui bé. Per contra, el mal mestre és aquell que no explica bé els continguts. Aplicat al docent analitzat, davant la pregunta "què ha fet bé el mestre?" i "què ha fet malament el mestre?", la taula 6 és un resum d'aquestes respostes:

	Què ha fet bé el mestre	Què ha fet malament el mestre
--	-------------------------	-------------------------------

Gestió aula	<ul style="list-style-type: none"> • Té paciència • Tracta bé els alumnes • Fa preguntes als alumnes • Explicar amb un volum de veu alt 	<ul style="list-style-type: none"> • Cridar més del compte • Renyar una mica
Construcció coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar molt bé els continguts • Explicar els continguts a la pissarra perquè tothom ho pugui veure 	<ul style="list-style-type: none"> • Només explicar una frase feta

Taula 6. Classificació de les respostes dels alumnes a la pregunta “Què ha fet bé el mestre” i “Què ha fet malament el mestre” segons si es refereixen la gestió de l’aula o a la construcció del coneixement

D’aquestes respostes se’n desprèn que l’alumnat destaca més aspectes positius que negatius del mestre i que els positius es poden associar a les estratègies de Castellà *et al.* 2007 aplicades al docent. Efectivament, el que destaquen del mestre està relacionat amb les estratègies de gestió de l’aula *Establir contracte de respecte mutu, Suavitzar les ordres, Atenuar la censura o la desaprovació i, sobretot, Implicar-hi els estudiants;* i amb les estratègies de construcció del coneixement *Assegurar entramat raonament, Assegurar ordre lògic, Repetir i reformular i Captar l’atenció i mantenir-la.*

Pel que fa als aspectes negatius, només hi ha una resposta dels alumnes que reflecteixi que el docent fa de mal mestre des del punt de vista de construcció del coneixement (“que només ens ha explicat una frase feta”). Per tant, es pot afirmar que els alumnes creuen que l’ensenyant es comporta com a bon mestre i que només té un parell de defectes: quan renya i crida massa (gestió aula) i quan, a l’hora d’explicar les frases fetes, només ha explicat una frase feta (construcció del coneixement).

Quant a l’ensenyant, s’evidencia la coherència entre el que diu (a l’entrevista) i el que fa (a l’aula), en el sentit que a la sessió utilitza més estratègies de gestió de l’aula que de construcció del coneixement, i aquesta actuació discursiva coincideix amb la seva concepció sobre l’ensenyament-aprenentatge, en què aposta clarament per la interacció. Efectivament, a l’entrevista, el docent sosté que l’alumne ha de gaudir aprenent, s’ha de poder expressar lliurement i ha de ser hàbil amb les relacions socials. Segons aquesta definició, sembla coherent que el mestre potencii les estratègies de gestió de l’aula (representen un 62,9% del total d’estratègies que usa durant la sessió) perquè, segons es desprèn de l’entrevista, dóna molta importància a les relacions socials:

Què és un bon i un mal alumne segons el mestre
M: (...) penso que és aquell alumne que ve aquí a l'escola a passar-s'ho bé d'una manera, a disfrutar, sense:: manies, sense: pensar el que farà, i que aquí comenci a manipular i-i a dir la seva, a dir les seves opinions personals, sense por, que sigui autònom, que sigui una persona competent, com ara que estan tan de moda les competències bàsiques, que sigui una persona competent per al dia de demà. A mi no em serveix una persona que està fart de treure 10 i que no respecti els altres companys. En canvi a mi em serveix una persona que tregui cinc i vegi que les relacions socials les porta molt bé i sap acceptar tothom tal com és.

Fragment 4. Què és un bon i un mal alumne, segons el mestre (entrevista)

Pel que fa a la representació que el docent té d'un bon i un mal mestre, de l'entrevista se'n poden treure les següents conclusions, recollides a la taula 7.

	Bon mestre	Mal mestre
Gestió aula	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar l'alumnat • Treballar les emocions amb l'alumnat • Promoure la interacció amb l'alumnat • Escoltar l'alumnat • Fer que l'alumnat estigui content, alegre i tranquil • Evitar l'angoixa de l'alumne • Preparar l'alumnat per al fracàs • Connectar amb l'alumnat • Ser un bon comunicador 	<ul style="list-style-type: none"> • No saber motivar l'alumnat • Aplicar una disciplina estricta • Cridar • Ser protagonista • Aterrorir l'alumnat • Considerar l'alumnat com a adult • Potenciar que l'alumnat vaig a classe amb angoixa • Parlar massa ràpid
Construcció coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • No fer memoritzar • Deixar que l'alumne manipuli • Fer reflexionar l'alumnat • Promoure que l'alumnat argumenti • Saber usar recursos diversos per millorar l'ensenyament-aprenentatge • Donar pautes a l'alumnat • Demanar a l'alumnat exemples del que està ensenyant • Repetir 	<ul style="list-style-type: none"> • Fer memoritzar • No repetir • No permetre que l'alumne participi en el procés d'aprenentatge

Taula 7. Classificació de les respostes del mestre a la pregunta "Què és un bon mestre" i "Què és un mal mestre" segons si es refereixen la gestió de l'aula o a la construcció del coneixement

D'aquest quadre, se'n desprèn que el mestre intenta predicar amb l'exemple, ja que bona part de les característiques que, a parer seu, defineixen el bon mestre, es poden associar a les estratègies del bon docent de Castellà *et al.* 2007: *Implicar-hi els estudiants, Oferir feedback positiu i Contracte de respecte mutu*. Totes tres representen un 41,6% del total de les estratègies usades pel mestre en la sessió enregistrada. D'altra banda, és interessant la reflexió sobre com vol que els alumnes el recordin:

Com el mestre vol que els alumnes el recordin

M: Jo el que voldria que em recordessin els alumnes que he tingut jo que fos un bon mestre per les dues maneres: motivar-los i ensenyar-ls-hi coses .

Fragment 5. Com el mestre vol que els alumnes el recordin

És a dir, el mestre insisteix en el doble vessant que ha d'acomplir el docent: respecte a la gestió de l'aula i respecte a la construcció del coneixement. Amb tot, però, tant de l'entrevista com de la sessió de classe, se'n desprèn l'interès per interaccionar amb els alumnes.

Quant a la construcció de coneixement, si es relaciona el que el mestre opina (Taula 7) amb com actua a l'aula, es pot establir certa coherència entre el que diu i el que fa. Així per exemple, en la sessió enregistrada, no demana als alumnes que memoritzin res, usa freqüentment l'estratègia *Repetir i reformular*, promou que l'alumnat argumenti (a partir de les estratègies en què formula preguntes generals i reactives) i, sobretot, constantment demana exemples del que s'està treballant (exemples de productes de denominació d'origen, de plats típics i de frases fetes). En la classe analitzada, però, no hi ha exemples de *Deixar que l'alumne manipuli*¹⁰.

Discussió

Aquest apartat intenta respondre les tres preguntes de la investigació: la interacció que el mestre potencia ajuda a construir coneixement? Com és el coneixement que construeix el mestre al llarg de la sessió? I, finalment, el mestre es comporta com a bon docent?

Respecte a la primera pregunta, en totes tres parts de la sessió hi predomina la gestió de l'aula (gràfic 1), però és a la segona on es concentren més estratègies de construcció del coneixement. Dit d'una altra manera: el mestre introdueix els continguts d'ensenyament-aprenentatge en aquesta segona part, però les estratègies per aconseguir-ho s'acompanyen d'un bon nombre de recursos de gestió de l'aula. Durant la sessió, doncs, el docent utilitza la interacció per anar teixint el coneixement. Tot i que es parteix de la premissa que la interacció *per se* no necessàriament ajuda a construir coneixement (Monereo coord. 1997), en aquest cas l'habilitat del docent en la gestió de l'aula –atribuïble a la seva experiència en l'educació en el lleure– facilita aquest procés d'ensenyament-aprenentatge de coneixements nous. Així doncs, el desenvolupament d'aquesta sessió permet ratificar el que apunta Barnes 1994, que una determinada manera de fer classe crea situacions comunicatives concretes que poden ser més bones o menys per construir coneixement. Al capdavall es tracta d'harmonitzar la presència

simultània dels dos tipus d'estratègia: "Controlar el comportamiento es controlar el conocimiento" (p. 172). El docent sembla que ho aconsegueix, però, què caracteritza el coneixement que construeix?

El coneixement que es construeix durant la sessió (entendre què és una frase feta i conèixer-ne alguns exemples) s'emmarca dins una unitat de programació en la qual les frases fetes hi tenen un pes molt relatiu: el mestre les treballa en dues sessions, de manera que, a aquest nou coneixement, s'hi dedica el 10% del temps de la unitat de programació. Dins aquest context, doncs, les frases fetes no són un coneixement bàsic, fet que queda reflectit en la manera de plantejar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge: durant la segona part de la classe, el mestre insisteix perquè l'alumnat aprengui que les frases fetes tenen un significat figurat, en detriment de l'interès perquè en coneguin l'origen cultural o l'estructura lingüística. A més, es detecten les dificultats del docent pel que fa al desenvolupament d'un discurs explicatiu i la poca idoneïtat d'una de les tasques que proposa (que s'*inventin* frases fetes).

En aquest punt, cal fer un breu comentari respecte a la manera com el mestre tracta la llengua com a objecte de l'ensenyament-aprenentatge (Milian 2002; Camps 2006): en una classe de llengua catalana, cal aprendre a usar la llengua, però també cal aprendre'n el funcionament intern (és a dir, també cal aprendre *sobre* llengua). Doncs bé, a l'hora d'explicar les frases fetes, el mestre tenia una bona ocasió per desenvolupar aquest segon vessant (conèixer com es formen, què expressen, com ho expressen, etc.) però decideix prioritzar altres continguts, d'acord amb el producte final (elaboració del llibre de cuina). Així doncs, el coneixement que es construeix és mínim, en el sentit que hi ha una escassa presència del discurs explicatiu i que durant la sessió s'aprenen pocs continguts (les frases fetes es treballen a partir d'exemples d'ús, no hi ha reflexió metalingüística i es dóna més importància al producte que al procés).

Pel que fa la darrera pregunta (*el mestre analitzat es comporta com a bon docent?*), d'acord amb l'aplicació del patró d'anàlisi de Castellà *et al.* 2007, es pot afirmar que sí, ja que fa ús de totes les estratègies pròpies d'aquest model (aquesta afirmació es ratifica amb la percepció que en tenen els alumnes entrevistats). La combinació d'estratègies de gestió de l'aula i de construcció de coneixement permet estructurar la sessió de forma tripartida, vinculant la preeminència de la gestió de l'aula amb les parts primera i tercera i la presència rellevant d'estratègies de construcció de coneixements a la segona (gràfic 1).

Ara bé, l’afirmació inicial del paràgraf anterior és matisable: per una banda, no sempre és justificable l’interès del mestre a potenciar la gestió de l’aula; i, per l’altra, com que la construcció de coneixement es vincula excessivament a la interacció social, es pot sostenir que el mestre acaba gestionant un coneixement amb poc contingut. Així doncs, la seva actuació discursiva no es correspondria tant amb els paràmetres del bon mestre com amb els del mestre novell. El mestre analitzat no és un docent expert, però té a favor seu l’habilitat en la gestió social gràcies a la seva experiència en l’educació en el lleure. Cal subratllar que el fet de tenir aquest bagatge com a monitor no és casual, sinó estratègic:

Com ha influït en el docent la seva experiència en gestió del lleure (entrevista)

M: Tenia molt clar que abans em dedicaria a altres coses i quan em veia segur per entrar en una responsabilitat bastant gran com és una escola pública, doncs abans volia fer altres coses i potser m’ha servit molt, molt, molt, molt, doncs, controlar grups de colònies de 150 nans en dinàmiques molt diferents i un cop en tens 16 a la classe te’ls pots treure com si fos gairebé un mag, en aquest cas”.

Fragment 6. Com ha influït en el docent la seva experiència en gestió del lleure (entrevista)

És a dir, salvant les diferències entre la tasca del monitor i la del docent, podem dir que l’ensenyant és novell des del punt de vista de la construcció de coneixement però que no ho és (és a dir, és expert) des del punt de vista de la gestió de l’aula. Aquesta afirmació necessita molts matisos, però serveix per justificar la inexpertesa del mestre a l’hora de construir coneixement (és a dir, a l’hora de desenvolupar el discurs explicatiu); i també serveix per justificar i alhora ampliar la resposta a la primera pregunta formulada en aquest capítol (*la interacció construeix coneixement?*): com que el mestre és inexpert en la construcció de coneixement, potencia la seva expertesa en la gestió de l’aula. La seva seguretat en l’actuació discursiva demostra que se’n surt prou bé, és a dir, que desenvolupa un *coneixement estratègic* (Imbernón 1994; Maciel de Oliveira 2003).

Així doncs, es pot afirmar que el docent es comporta com un *bon mestre novell*, especialment *novell* pel que fa a la construcció de coneixement. Sobre els mestres novells i la seva representació de com construeixen el coneixement, Monereo coord. 1997 subratlla algunes preconcepcions pròpies d’aquest col·lectiu (que, d’altra banda, també s’han pogut observar en l’actuació del docent analitzat):

Estos profesores [els novells] suelen exhibir una concepción ingenua del constructivismo, según la cual, actividad y aprendizaje son fenómenos semejantes. El principio de que el niño debe estar activo frente a su aprendizaje suele interpretarse en el sentido de que hacer cosas conlleva de por sí aprendizaje. Lógicamente, lo que

realmente asegura que un procedimiento se aprenda no es el hecho de ejecutarlo en numerosas ocasiones sobre múltiples temas, sino lograr conectar algunas de sus fases con operaciones procedimentales previamente adquiridas. (Monereo coord. 1997:63)

És a dir, per una banda, s'insisteix que la interacció no construeix coneixement *per se*; i, per l'altra, s'invoca a estratègies d'aprenentatge –i no a operacions com la repetició sistemàtica– per assegurar l'adquisició i consolidació de nous coneixements. Aplicat al docent, respecte al primer punt, ja s'ha comentat la relació que teixeix entre interacció i coneixement; i, sobre el segon, Monereo ratifica de nou la inexpertesa del mestre com a constructor de coneixement, ja que el docent demana a l'alumnat que executi repetidament una tasca (relacionar diverses frases fetes amb el seu significat) sense plantejar-se un ensenyament-aprenentatge més significatiu sobre les frases fetes.

Conclusions

Una recerca d'aquestes característiques (un estudi de cas d'una sola sessió) comporta moltes limitacions a l'hora de presentar unes conclusions. Per això, en aquest apartat s'aporten suggeriments, a manera de discussió, de cara a futures investigacions: en primer lloc, es podria comprovar si la preeminència d'estratègies de gestió de l'aula respecte a les de construcció de coneixement és generalitzable en altres actuacions discursives del mestre i en altres docents del mateix nivell educatiu en què exerceix. En segon lloc, es podrien analitzar les implicacions didàctiques relacionades amb aquesta hipòtesi (és a dir, amb el predomini – validat o refutat– d'estratègies de gestió de l'aula a primària). I, a partir d'aquí, vincular aquestes investigacions a la formació acadèmica de l'ensenyant en un doble sentit: per una banda, en com aquesta formació incideix en la pràctica docent; i, per l'altra, en com l'anàlisi de la pràctica docent podria incidir en la millora de la formació. En definitiva, es tracta de relacionar l'actuació discursiva del docent amb la seva formació acadèmica. I, per completar el cercle, també es podria vincular aquesta formació a la professionalització del mestre, és a dir, al procés pel qual el docent passa de novell a expert, d'acord amb l'evolució de la seva actuació discursiva a l'aula. D'aquesta manera, es podria conceptualitzar un nou model de bon mestre expert des del punt de vista de la didàctica de la llengua.

Referències bibliogràfiques

- Barnes, D. (1994) *De la comunicació al currículum*. Madrid: Visor.
- Bronckart, J.P. (2007) El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19: 123-124.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camps, A. (1989) Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. *Perspectiva escolar*, 131: 10-16.
- (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- (2006): Introducción: la didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En: Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M., Comellas, S., Cros, A., Vilà, M. (2007) Entendre('s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Onrubia, J., Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346: 33-70.
- Fischer, C. (2007) Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans: Falardeau (et al.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Canada: Les Presses de L'Université Laval: 257-273.
- Imbernon, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Maciel de Oliveira, C. (2003) La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33: 91-109.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (2000) Interacció de contextos en la recerca sobre composició escrita. Dins: Camps, A. (coord) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- (2002) Contextos en interacción en la construcción de un itinerario de investigación. Dans: Leutenegger, F. i Saada-robert, M. (ed.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, pp. 205-226. Bruxelles: De Boeck Université.
- Monereo, C. (coord) (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Payrató, Ll. (1996) Transcripció del discurs col·loquial. Dins: Payrató, Ll. (et al) *Corpus, corpora. Actes del 1r i 2n Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona*, pp 181-209. Barcelona: PPU.
- Raspall, J., Martí, J. (1994) *Diccionari de locucions i de frases fetes*. Barcelona: Edicions 62.
- Stubbs, M. (1982) *El llenguatge i l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Vigotski, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2003) La cuestión de la investigación dialógica. En: Wells, G. (coord). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*, cap. 10, pp. 201-225. Sevilla: MCEP.

Referència de l'autora:

Mariona Casas i Deseures és llicenciada en Periodisme (UAB, 1996) i Humanitats (UOC, 2003), professional de la Llengua (Certificat K, Junta Permanent del Català, 2001) i té un Màster de recerca en Didàctica de la

Llengua i la Literatura (2008, UAB). Actualment és professora agregada al Departament de Filologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic (UVic) i doctoranda en Didàctica de la Llengua i la Literatura a la UAB, on realitza la tesi doctoral (gramàtica pedagògica), sota la direcció de la doctora Marta Milian. És membre del Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura de la UVic, on participa en el projecte *Anàlisi del grau d'adequació de la formació lingüística i discursiva dels mestres al context escolar actual* (2006ARIE10066 i 2008ARIE00072) i del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL) de la UAB. Els seus àmbits de recerca són el discurs del docent i la gramàtica pedagògica.
mariona.casas@uvic.cat

1 Aquest estudi de cas va ser defensat com a Treball de Recerca del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona el setembre de 2008. Forma part d'un projecte finançat del Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) de la Universitat de Vic (ARIE2006).

2 L'enregistrament es va fer el primer trimestre del curs 2007-2008.

3 Prèviament a la seva incorporació al sistema educatiu, havia treballat quatre anys com a monitor en una empresa de serveis educatius.

4 La codificació va ser validada per un membre del Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) de la UVic, doctor en Lingüística. El percentatge d'ocurrències compartides va ser del 78%, el d'ocurrències no compartides, del 4%, i el d'ocurrències no codificades, el 18%. Aquesta primera validació va generar una revisió de la codificació, en què es van identificar ocurrències inicialment no identificades i en què es van discutir els casos no compartits fins que es va arribar a un acord.

5 Aquesta columna indica el percentatge de cadascuna de les 9 estratègies discursives de relació social dins el conjunt d'aquest tipus d'estratègies.

6 Aquesta columna indica el percentatge de cadascuna de les 12 estratègies discursives de construcció del coneixement dins el conjunt d'aquest tipus d'estratègies.

7 En les taules que segueixen, es manté la nomenclatura: M: mestre; A1: alumne 1; A2: alumne, 2, etc.

⁸ Entre parèntesis i en cursiva, l'estratègia discursiva associada a l'enunciat.

9 Les frases fetes es poden inventar? Una frase feta és a) un conjunt de mots, genuïns d'una llengua, que exerceix una funció lèxica amb una antiguitat considerable i que pot ésser reduït a un verb simple (Raspall, Martí 1994); b) una "expressió d'ús corrent en la llengua" (DIEC). D'acord amb aquestes definicions, si el concepte de frase feta es refereix a significats figurats (és a dir, no literals) compartits per la comunitat lingüística, resulta poc idoni demanar a l'alumnat que s'inventi aquest tipus d'expressions. Així doncs, quan el mestre demana que s'inventi frases fetes, realment els està demanat que s'inventin metàfores. Tot i que l'objectiu d'aquest article no és aprofundir en aquesta confusió lèxica, paga la pena mencionar-la per reflexionar sobre els coneixements lingüístics del docent.

10 Justament la manipulació de les peces lingüístiques podria portar a l'activitat de reflexió sobre la llengua i, per tant, a la construcció de coneixement, però durant la sessió el mestre no promou aquest tipus d'aprenentatge.