

TEMA 29. EL TRACTAMENT DE LES HABILITATS LINGÜÍSTIQUES I. EL DISCURS ORAL. COMPRENSIÓ I PRODUCCIÓ DE TEXTOS ORALS

Índex

- 1. Introducció**
- 2. El tema al currículum i al sistema educatiu actual**
- 3. De les habilitats lingüístiques a la competència comunicativa**
- 4. El discurs oral: oralitat, escriptura i pràctiques comunicatives**
- 5. La comprensió oral i multimodal**
- 6. La producció oral formal**
- 7. Interacció, mediació i construcció compartida del discurs**
- 8. Ensenyament, correcció i avaluació de l'oralitat**
- 9. Conclusió**
- 10. Bibliografia**

1. Introducció

L'ensenyament de la llengua ha experimentat, al llarg de les darreres dècades, una transformació profunda. Durant molt de temps, la didàctica lingüística va estar centrada sobretot en el coneixement formal del sistema: la fonètica, la fonologia, la morfologia, la sintaxi, l'ortografia o el lèxic eren tractats sovint com a objectius autosuficients. Tanmateix, a partir de la segona meitat del segle XX, especialment amb el desenvolupament de la pragmàtica, la sociolingüística, la lingüística textual, l'anàlisi del discurs i la filosofia del llenguatge, la llengua començà a entendre's no solament com una estructura, sinó com una activitat social situada, orientada a finalitats concretes i vinculada a contextos d'ús diversos.

En aquest canvi de perspectiva es fonamenta l'enfocament comunicatiu, que entén que aprendre una llengua és aprendre a usar-la adequadament en situacions reals de comunicació. Això no implica prescindir del coneixement gramatical, lèxic o normatiu, sinó situar-lo al servei de la comprensió i de la producció de textos. La gramàtica, l'ortografia, la fonètica o el lèxic deixen de ser compartiments aïllats i passen a concebre's com a instruments per a comunicar-se amb adequació, coherència, cohesió, correcció i eficàcia.

En aquest marc, el tractament de les habilitats lingüístiques adquireix una importància central. Tradicionalment, s'ha parlat de quatre grans habilitats o macrohabilitats: escoltar, parlar, llegir i escriure. Aquesta classificació continua sent útil des d'un punt de vista didàctic, però hui s'ha d'entendre de manera més àmplia i integrada. La comunicació real no separa mecànicament recepció i producció, oralitat i escriptura, ni emissió i recepció. En una conversa, en una exposició amb suport visual, en un debat, en una entrevista, en una presentació multimodal o en una interacció digital, les persones escolten, interpreten, responen, reformulen, negocien significats i mobilitzen recursos verbals, prosòdics, gestuals i visuals.

Així, el discurs oral no pot considerar-se una destresa espontània que l'alumnat ja domina pel simple fet de parlar quotidianament. És cert que l'adquisició oral inicial es produeix de manera natural en els primers anys de vida, però l'oralitat acadèmica, social, pública i formal demana aprenentatge sistemàtic. Saber escoltar críticament una explicació, interpretar una entrevista, participar en un debat, defensar una opinió, fer una exposició ordenada, adaptar el registre a la situació, usar adequadament la veu i la mirada, cooperar en una conversa o reformular informació per a una altra persona són aprenentatges lingüístics complexos. Per això, aquest tema aborda el discurs oral des de la seua dimensió comunicativa, textual, didàctica i curricular, amb una atenció especial a la comprensió, la producció, la interacció, la mediació i la multimodalitat.

2. El tema al currículum i al sistema educatiu actual

L'assignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* s'emmarca actualment a la Comunitat Valenciana en el desplegament de la LOMLOE, seguint les directrius del Decret 107/2022, de 5 d'agost, modificat pel Decret 66/2024, de 21 de juny, per a l'etapa de l'ESO, i del Decret 108/2022, de 5 d'agost, modificat pel recent Decret 103/2026, de 26 de juny, pel que fa al Batxillerat. Aquest marc normatiu es completa amb la Llei 1/2024, de 27 de juny, de la Generalitat, per la qual es regula la llibertat educativa.

La ubicació dels sabers bàsics vinculats al discurs oral, és a dir, comprensió, producció, interacció i mediació, es realitza de manera transversal i progressiva al llarg dels dos cicles de l'ESO i dels dos cursos de Batxillerat. En l'etapa obligatòria, aquests sabers s'integren principalment en el *Bloc 1: Llengua i ús* i en el *Bloc 2: Estratègies comunicatives*, mentre que en la postobligatòria se sistematitzen en el *Bloc A: Les llengües i els seus parlants* i en el *Bloc B: Comunicació*. El domini de l'oralitat és cabdal per a assolir el perfil d'eixida, ja que, en la concepció competencial actual, aprendre llengua significa aprendre a utilitzar-la com un instrument de comunicació, construcció del coneixement, participació social i resolució dialogada dels conflictes. Aquest treball aporta a l'alumnat les eines per a transitar des de l'ús espontani cap a una oralitat formal i acadèmica, consolidant un aprenentatge que connecta amb l'etapa de Primària i es projecta cap a l'excel·lència en l'educació superior.

Aquests sabers es canalitzen a través de competències específiques que busquen l'eficàcia comunicativa en totes les seues dimensions. Les competències específiques 2 i 4 en l'ESO se centren, respectivament, en la comprensió oral i multimodal i en l'expressió oral, mentre que en Batxillerat les competències 2 i 3 atenen la comprensió i la producció de textos orals i multimodals. En l'ESO, a més, la competència 6, centrada en la interacció, i la 7, orientada a la mediació, reforcen la dimensió social del llenguatge. Aquestes competències es concreten mitjançant criteris d'avaluació, com el 2.1 i el 4.1 en l'ESO, o el 2.1 i el 3.1 en Batxillerat, que prioritzen la identificació de la intenció de l'emissor, la fluïdesa, la coherència, la cohesió, l'adequació al registre formal

i l'ús eficaç de recursos verbals i no verbals. Aquest treball competencial és fonamental per a conformar una consciència crítica en l'alumnat, permetent-li detectar biaixos ideològics i abusos de poder a través de la paraula, fita essencial per a la seua formació com a ciutadans i ciutadanes lliures en la cultura digital actual.

Finalment, la introducció d'aquests sabers es realitza sota els principis del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA), garantint l'accessibilitat física, cognitiva i emocional en la seua presentació. Seguint el Decret 104/2018 i l'Ordre 20/2019, s'organitza un model d'educació inclusiva que assegura l'equitat i l'atenció a tot l'alumnat, valorant la diversitat d'accents i biografies lingüístiques de l'aula com una font d'enriquiment col·lectiu. En aquest context, l'error oral es tracta com un element metodològic natural del procés d'aprenentatge, afavorint l'autoavaluació i el desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre. D'aquesta manera, es facilita que cada membre del grup, independentment de les seues dificultats o punt de partida, pugui participar de l'oralitat vehicular, assegurant l'èxit escolar en un entorn d'aprenentatge accessible i plural.

3. De les habilitats lingüístiques a la competència comunicativa

La classificació tradicional de les habilitats lingüístiques distingeix entre escoltar, parlar, llegir i escriure. Aquestes quatre macrohabilitats poden ordenar-se segons dos criteris bàsics. Si atenem el canal, distingim entre habilitats orals, com escoltar i parlar, i habilitats escrites, com llegir i escriure. Si atenem el paper que exerceix la persona en la comunicació, parlem d'habilitats de recepció o comprensió, com escoltar i llegir, i d'habilitats de producció o expressió, com parlar i escriure. Aquesta classificació és clara i pedagògicament útil, però s'ha de presentar amb matisos.

Durant molt de temps, les habilitats receptives van ser qualificades de passives, mentre que les productives eren considerades actives. Aquesta oposició és inadequada. Comprendre un text oral o escrit exigeix activar coneixements previs, formular hipòtesis, seleccionar informació, inferir significats, interpretar intencions i valorar el contingut. Escoltar no és simplement rebre sons, sinó construir sentit a partir d'una cadena acústica, dels elements prosòdics, del context, dels codis no verbals i de les expectatives comunicatives. De la mateixa manera, parlar no és només emetre paraules, sinó seleccionar recursos lingüístics, adaptar-se a una situació, organitzar el discurs, controlar la veu, observar la reacció de l'interlocutor i reformular si cal.

En aquesta línia, Cassany, Luna i Sanz han insistit que l'ensenyament de la llengua ha de situar les habilitats comunicatives en el centre del procés d'aprenentatge, ja que aprendre llengua significa aprendre a usar-la en situacions diverses, amb finalitats concretes i mitjançant textos orals, escrits i multimodals. Aquesta perspectiva permet entendre que el treball gramatical, lèxic, ortogràfic o fonètic no desapareix, sinó que s'integra en pràctiques de comprensió, producció, interacció i mediació.

La noció de **competència comunicativa** permet superar aquesta visió fragmentària. Seguint una formulació habitual en la didàctica comunicativa, difosa per autors com Carlos Lomas, comunicar-se adequadament implica la integració de diverses competències: saber com funciona el sistema lingüístic, ajustar-lo a les normes socials d'ús, construir textos coherents i cohesionats, resoldre dificultats comunicatives i accedir als usos literaris i culturals de la llengua. Així, la competència lingüística remet al coneixement del sistema; la sociolingüística, a l'adequació a la situació, al registre i als interlocutors; la discursiva o textual, a la construcció de textos organitzats; l'estratègica, a la capacitat de reformular, compensar mancances o mantindre la interacció; i la literària, a les formes específiques d'ús estètic, cultural i simbòlic de la llengua.

En el currículum actual, aquesta noció teòrica de competència comunicativa es concreta, sobretot, en el desenvolupament de la competència en comunicació lingüística (CCL), competència clau que travessa l'aprenentatge de totes les àrees però que les matèries lingüístiques treballen de manera directa i sistemàtica. Alhora, en una realitat educativa plurilingüe com la valenciana, aquesta competència es relaciona estretament amb la competència plurilingüe (CP), ja que l'alumnat ha d'aprendre a mobilitzar els seus repertoris lingüístics per a comprendre, produir, interactuar i mediar en situacions comunicatives diverses.

Aquesta competència comunicativa s'exerceix en pràctiques discursives concretes. Per això, el text s'ha convertit en la unitat bàsica de l'ensenyament lingüístic. Aprendre llengua no significa memoritzar normes aïllades, sinó comprendre, interpretar, produir i revisar textos adequats a diferents àmbits d'ús. En el cas de l'oralitat, això implica treballar amb converses, exposicions, entrevistes, debats, explicacions, relats orals, instruccions, notícies audiovisuals, podcasts, presentacions multimodals, discursos institucionals, dramatitzacions o interaccions digitals. Aquests textos permeten observar la relació entre llengua, context, intenció, registre, gènere discursiu i finalitat social.

Ara bé, les habilitats lingüístiques no funcionen de manera aïllada. Una activitat d'escolta pot conduir a una discussió, a un resum, a una exposició o a una producció escrita. Una producció oral formal pot requerir lectura prèvia, selecció d'informació, elaboració d'un guió, assaig, enregistrament i revisió. Una situació de mediació pot exigir comprendre un text, reformular-lo oralment, adaptar-lo a un destinatari i resoldre dubtes en interacció. Per això, des d'una perspectiva didàctica, convé parlar no només de quatre habilitats, sinó d'un conjunt de processos comunicatius integrats.

4. El discurs oral: oralitat, escriptura i pràctiques comunicatives

El discurs oral es caracteritza per l'ús del canal auditiu i, sovint, per la presència simultània d'elements visuals, gestuals i contextuals. En la comunicació oral

prototípica, els signes es perceben successivament, el missatge es desplega en el temps i la persona que escolta ha de processar la informació en el moment mateix de l'emissió. A diferència de molts textos escrits, que permeten relectura, revisió i consulta diferida, l'oralitat espontània exigeix una comprensió immediata i una capacitat elevada d'atenció, selecció i retenció.

Tanmateix, no convé presentar oralitat i escriptura com dos mons oposats de manera rígida. És cert que l'oralitat quotidiana sol ser més contextualitzada, interactiva, efímera, redundant i dependent dels codis no verbals, mentre que l'escriptura prototípica tendeix a ser més planificada, estable i menys vinculada a la situació immediata. Però aquesta distinció admet molts graus. Hi ha discursos orals fortament planificats, com una conferència, una exposició acadèmica, un discurs institucional, una defensa oral o una lectura dramatitzada. També hi ha textos escrits molt pròxims a la conversa, com els missatges digitals, els fòrums, els comentaris en xarxes o els xats. De fet, una notícia radiofònica pot haver estat prèviament escrita, una obra teatral és un text escrit destinat a l'oralització i moltes intervencions públiques combinen guió escrit i execució oral.

Aquesta gradació entre oralitat i escriptura és fonamental per a entendre la diversitat dels gèneres discursius. En una conversa informal predominen la improvisació, els torns breus, les repeticions, els marcadors conversacionals, les reformulacions, les frases inacabades, les el·lipses, els díctics i la dependència del context compartit. En una exposició oral formal, en canvi, hi ha més planificació, organització temàtica, control del registre, ús de connectors, adequació al temps, selecció lèxica i suport multimodal. Entre aquests dos extrems apareixen formes intermèdies com el debat, l'entrevista, la tertúlia, la reunió, la presentació acadèmica, la narració oral o la intervenció en una videoconferència.

El discurs oral incorpora, a més, recursos que no són estrictament verbals però que formen part del significat. La prosòdia, amb l'entonació, el ritme, les pauses, la intensitat, la velocitat i la pronunciació, orienta la interpretació del missatge i pot marcar ironia, dubte, èmfasi, cortesia, inseguretat o expressivitat. Els elements cinèsics, com la mirada, els gestos, la postura o els moviments, i els elements proxèmics, com la distància interpersonal i l'orientació corporal, també intervien en la construcció del sentit. En els textos multimodals, a més, la veu pot combinar-se amb imatge, música, subtítols, gràfics, icones, edició audiovisual, pantalla compartida o interaccions digitals. En realitat, la comunicació oral presencial també és multimodal, perquè integra paraula, veu, gest, espai, mirada i context.

Des del punt de vista de la producció, és útil distingir entre comunicacions orals **autogestionades** i **plurigestionades**. En les primeres, una persona condueix principalment el discurs, com ocorre en una exposició, una conferència, una explicació o una presentació. En les segones, diverses persones construeixen conjuntament l'intercanvi, com passa en una conversa, una

entrevista, un debat o una discussió. Aquesta distinció no és absoluta, però ajuda a comprendre que no totes les activitats orals exigeixen les mateixes estratègies. L'oralitat autogestionada requereix planificació global, domini del temps, estructura clara i control de l'audiència; l'oralitat plurigestionada exigeix escolta activa, gestió del torn, cooperació conversacional, cortesia lingüística, capacitat de resposta i negociació del significat.

5. La comprensió oral i multimodal

Escoltar és una activitat complexa. La persona que escolta no es limita a rebre passivament una successió de sons, sinó que reconstrueix el sentit del discurs a partir del que sent, del que sap, del que espera, del context i dels elements no verbals que acompanyen l'enunciació. Penny Ur destacava que escoltem amb objectius i expectatives concretes, que sovint podem veure qui parla, que en la comunicació oral l'intercanvi entre emissor i receptor és constant, que altres estímuls sensorials influeixen en la interpretació i que el llenguatge oral sol presentar espontaneïtat i redundància. Aquestes observacions continuen sent vàlides, sempre que les ampliem al context multimodal actual.

L'escolta activa implica atenció, disposició, interpretació i resposta. Conquet proposava un decàleg de l'oient que incloïa adoptar una actitud activa, mirar l'orador, escoltar també les aportacions d'altres persones, identificar la idea principal, reconèixer els objectius del parlant, valorar el missatge, reaccionar-hi adequadament i intervenir quan correspon. Aquestes orientacions poden reinterpretar-se hui com a part d'una educació comunicativa que fomenta la cooperació, la cortesia, el respecte pels torns, l'empatia i la participació responsable en interaccions orals.

Les estratègies de comprensió oral poden explicar-se com un procés simultani i recursiu. En escoltar, l'oient reconeix sons, paraules, expressions, entonacions i estructures lingüístiques; selecciona la informació rellevant d'acord amb la finalitat de l'escolta; interpreta el contingut i la forma del discurs; anticipa informacions possibles; formula hipòtesis sobre el que vindrà, i infereix significats no explícits a partir del context, del coneixement del món, del to, dels gestos, de la mirada o de la situació comunicativa. Finalment, reté dades significatives en la memòria a curt termini i, quan són rellevants, les integra en la memòria a llarg termini.

Aquestes microhabilitats no actuen en un ordre fix. En una conversa o en una exposició, reconèixer, seleccionar, inferir, interpretar i retindre són operacions que es combinen constantment. La comprensió oral depèn de la competència lingüística, del coneixement del lèxic, de la familiaritat amb el tema, de la capacitat d'atenció i de les expectatives de l'oient, però també de factors textuais i contextuais: la claredat del discurs, l'organització de les idees, la qualitat acústica, la velocitat, la presència de suports visuals, la relació amb els interlocutors i el grau de formalitat.

En l'educació actual, la comprensió oral s'ha d'ampliar a la comprensió **oral i multimodal**. Comprendre un vídeo, una presentació, una notícia audiovisual, un podcast amb elements sonors, una entrevista enregistrada o una intervenció en xarxes implica analitzar la relació entre paraula, imatge, so, gest, muntatge i intenció. També exigeix una actitud crítica davant la informació: distingir fets i opinions, identificar la intenció de l'emissor, reconèixer possibles biaixos, valorar la fiabilitat de la font, detectar fal·làcies argumentatives i interpretar l'efecte dels recursos retòrics o audiovisuals. Aquesta dimensió connecta amb l'alfabetització mediàtica i informacional, imprescindible en un ecosistema comunicatiu marcat per la sobreinformació, la manipulació i la circulació de continguts falsos.

Des del punt de vista didàctic, la comprensió oral ha de treballar-se explícitament. Una de les paradoxes de l'escola és que l'alumnat escolta constantment explicacions, intervencions i consignes, però no sempre rep una formació sistemàtica per a escoltar millor. Les activitats de comprensió haurien de ser freqüents, breus quan se centren en microhabilitats concretes, variades i orientades a un objectiu clar. També convé combinar exercicis intensius, centrats en aspectes concrets com la identificació d'una idea principal, una entonació o un detall; exercicis extensius, orientats a la comprensió de discursos sencers o fragments amplis, i activitats productives, en què l'escolta genera una resposta oral, escrita, gràfica o multimodal.

L'alumnat necessita saber per què escolta i què ha de fer amb la informació escoltada. Per això són útils les tasques que obliguen a identificar la idea central, localitzar detalls, reconstruir un text, completar una graella, escollir opcions, detectar errors, prendre notes, relacionar informació verbal i visual, resumir oralment o transformar una informació escoltada en un esquema, un dibuix, una intervenció o una producció escrita. Activitats com escoltar i dibuixar, omplir fitxes a partir d'una exposició oral, resoldre un "qui és qui", interpretar una imatge congelada, inferir pensaments i sentiments a partir d'un fragment audiovisual o respondre un qüestionari sobre un vídeo permeten treballar microhabilitats específiques sense desconnectar-les del sentit global del text.

La seqüència didàctica d'una activitat d'escolta pot organitzar-se al voltant de tres moments. Abans de l'audició, convé activar coneixements previs, presentar la situació comunicativa, anticipar el gènere discursiu i aclarir la tasca. Durant l'escolta, es poden proposar objectius diferents en audicions successives: captar el sentit global, localitzar dades, identificar la intenció, observar elements prosòdics o valorar la relació entre paraula i imatge. Després, la comparació de respostes en parelles, en grup o en gran grup facilita la verbalització de les estratègies utilitzades i la correcció dels malentesos. En aquest procés, l'error deixa de ser un resultat negatiu i es converteix en una oportunitat per a millorar la comprensió.

Els materials han de ser variats i, sempre que siga possible, autèntics o versemblants. Els enregistraments, els discursos espontanis, les entrevistes, els

fragments audiovisuals, els debats, les cançons, les notícies, els anuncis, les explicacions acadèmiques o els podcasts permeten acostar l'aula a usos socials reals de la llengua. A més, faciliten el contacte amb registres, accents, modalitats dialectals i situacions comunicatives diverses. La tecnologia no ha de veure's només com un suport instrumental, sinó com un medi que transforma els textos: permet enregistrar, revisar, pausar, repetir, analitzar la veu, observar la gestualitat, compartir produccions i desenvolupar una mirada crítica sobre la comunicació audiovisual i digital.

6. La producció oral formal

La producció oral és una habilitat central en la vida social, acadèmica i professional. L'alumnat parla cada dia, però això no significa que domine els discursos orals formals que l'escola ha d'ensenyar. Fer una exposició, defensar una opinió, presentar un treball, participar en una entrevista, argumentar en un debat, moderar una conversa o explicar un procés són activitats que exigeixen planificació, consciència lingüística, control del registre, domini del tema i capacitat d'adaptació als receptors.

L'expressió oral ha estat tradicionalment menys atesa que la lectura i l'escriptura, probablement perquè s'ha considerat una destresa natural. No obstant això, les mancances en fluïdesa, ordenació de les idees, adequació del registre, lèxic, pronunciació, entonació, control del temps o seguretat comunicativa mostren la necessitat d'un treball sistemàtic. A més, la competència oral incideix en la participació social: qui no pot prendre la paraula en contextos formals queda en desavantatge en moltes situacions acadèmiques, laborals i ciutadanes.

El model de Bygate resulta útil per a explicar la producció oral, ja que distingeix entre **coneixements** i **habilitats**. Els coneixements inclouen informació sobre el sistema lingüístic, el lèxic, la gramàtica, la cultura, els gèneres i les normes d'ús. Les habilitats permeten mobilitzar aquests coneixements en temps real per a planificar, seleccionar i produir el discurs. Parlar amb eficàcia implica decidir què es vol dir, a qui, amb quin propòsit, en quin registre, amb quina estructura i amb quins recursos verbals i no verbals.

Les microhabilitats de la producció oral poden entendre's com un conjunt de processos interrelacionats. En parlar, l'alumnat ha de planificar el discurs, analitzant la situació comunicativa, anticipant les necessitats de l'audiència, triant el tema, ordenant les idees i preparant els recursos. També ha de conduir el discurs, és a dir, iniciar-lo, desenvolupar-lo, relacionar idees, introduir exemples, reformular, tancar-lo i, en la interacció, gestionar els torns de paraula. Al mateix temps, negocia el significat quan adapta el grau d'especificació al receptor, comprova si s'ha entés, aclareix dubtes, demana confirmació i modifica el discurs segons la resposta de l'interlocutor. Finalment, produeix oralment enunciats cohesionats, usa connectors, evita ruptures excessives, recorre a la redundància quan és necessària, resumeix, s'autocorregeix i manté la coherència global. El control dels aspectes no verbals i prosòdics és igualment indispensable: volum,

to, ritme, pauses, mirada, gestualitat, postura i ús de l'espai contribueixen decisivament a l'eficàcia comunicativa.

En l'oralitat formal, la planificació no anul·la l'espontaneïtat, sinó que la fa més eficaç. Una exposició oral o una argumentació ben preparada no consisteix a memoritzar un text escrit, sinó a elaborar un guió, seleccionar idees, assajar, ajustar el temps, preveure preguntes i preparar recursos que faciliten la comprensió. La producció oral formal exigeix adequació al gènere discursiu: no s'organitza igual una narració oral que una defensa argumentativa, una explicació acadèmica, una entrevista o una presentació multimodal. Cada gènere té convencions pròpies, estructures recurrents, formes de relació amb l'audiència i recursos lingüístics característics.

La didàctica de la producció oral ha d'afavorir una progressió gradual. En els primers moments poden introduir-se activitats precomunicatives centrades en recursos concrets, com fórmules d'inici i tancament, connectors, preguntes, repeticions, pronunciació, entonació o lèxic específic. Però aquestes activitats només tenen sentit si desemboquen en tasques comunicatives més globals i contextualitzades. Littlewood diferenciava entre activitats precomunicatives, orientades a consolidar estructures, i activitats comunicatives, en què l'alumnat usa la llengua per a assolir una finalitat significativa. Aquesta distinció continua sent útil si s'entén de manera integrada.

Els exercicis de producció oral han de ser variats. Els jocs de rol, les simulacions, les escenificacions, els debats, les exposicions, les entrevistes, les lectures expressives, les improvisacions, les narracions, la pluja d'idees, les activitats de buits d'informació, la resolució de problemes, les instruccions orals, les presentacions amb suport visual o els enregistraments d'àudio i vídeo permeten treballar aspectes diferents de l'oralitat. També són valuoses la lectura en veu alta, entesa com a oralització expressiva d'un escrit; les activitats a partir de sons, imatges, objectes o textos literaris; el treball cooperatiu, com ara el *Philips 66*, i les discussions organitzades sobre qüestions controvertides, perquè activen la funció epistèmica de l'oralitat: parlar i escoltar no sols serveixen per a comunicar coneixement, sinó també per a construir-lo col·lectivament. Les dinàmiques de grup, com la conversa en cercles, la piràmide de decisions, el mercat d'intercanvis o la simulació d'un judici o debat, poden ser útils si es planifiquen amb objectius lingüístics clars i si no es redueixen a una activitat lúdica sense reflexió posterior.

Un aspecte essencial és la relació entre fluïdesa i correcció. Una didàctica excessivament centrada en l'error pot inhibir la participació oral; una didàctica que ignore la correcció pot impedir la millora lingüística. Cal buscar un equilibri: l'alumnat ha de desenvolupar seguretat, ritme, desimboltura i capacitat d'interacció, però també ha d'avançar en precisió lèxica, adequació morfosintàctica, pronunciació, registre i organització textual. En valencià, l'oralitat formal ha de vincular-se també al coneixement de l'estàndard oral i a les

orientacions normatives de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, de manera que la correcció no es limite a la gramàtica o al lèxic, sinó que incloga la pronunciació, l'ortologia, l'adequació al registre i la consciència de la variació. La reflexió gramatical i lèxica ha de revertir en la qualitat del discurs oral, de la mateixa manera que ho fa en l'escriptura.

7. Interacció, mediació i construcció compartida del discurs

La comunicació oral no es redueix a escoltar i parlar de manera alterna. En moltes situacions, el discurs es construeix cooperativament entre diverses persones. La conversa, l'entrevista, el debat, la tertúlia, la reunió, la negociació o el treball cooperatiu són pràctiques en què la competència oral depèn de la capacitat d'interactuar. Interactuar implica comprendre l'altre, prendre la paraula en el moment adequat, respectar o gestionar els torns, mantindre el tema, introduir-ne de nous, demanar aclariments, mostrar desacord amb cortesia, reformular, resumir i contribuir a un objectiu compartit.

La interacció oral requereix escolta activa i cooperació conversacional. Els interlocutors han de construir un marc comú de significat i adaptar-se mútuament. En aquest procés són importants els marcadors discursius, les fórmules de cortesia, els senyals d'assentiment, les preguntes de comprovació, els mecanismes de reparació, els canvis de tema i les estratègies de manteniment de la conversa. També hi intervenen elements no verbals, com la mirada, els gestos, la distància, l'orientació corporal i l'expressió facial, que poden reforçar, matisar o contradir el contingut verbal.

L'educació lingüística ha d'ensenyar també a deliberar. La deliberació oral argumentada no consisteix només a expressar opinions, sinó a justificar-les, escoltar raons alienes, contrastar punts de vista, revisar posicions i buscar acords quan siga possible. Això connecta la competència comunicativa amb l'ús ètic del llenguatge. En un context democràtic, el discurs oral ha de servir per a participar, resoldre conflictes, evitar abusos de poder, rebutjar usos discriminatoris i construir relacions basades en el respecte.

La mediació amplia encara més aquesta perspectiva. Mediar és facilitar la comprensió entre persones, textos, llengües o registres, processant i transmetent informació de manera adaptada a un destinatari i a una situació comunicativa concreta. En situacions escolars, la mediació pot consistir a reformular una explicació amb paraules més accessibles, resumir oralment un text, adaptar una informació a un destinatari concret, explicar dades d'un gràfic, traslladar el contingut d'un vídeo a una síntesi oral, ajudar un company o companya a comprendre una instrucció o connectar repertoris lingüístics diferents. La mediació pot ser intralingüística, quan es produeix dins d'una mateixa llengua, o interlingüística, quan implica diverses llengües del repertori de l'alumnat.

En aquest sentit, la interacció i la mediació permeten superar el model lineal emissor-missatge-receptor. La comunicació real és dinàmica, situada i negociada. Les persones no sols envien i reben informació, sinó que construeixen significats, ajusten el discurs, interpreten intencions, cooperen, reformulen i regulen la relació interpersonal. Aquesta visió és especialment important en aules plurilingües i diverses, en què l'oralitat pot contribuir a la inclusió, a la valoració de les varietats lingüístiques, al desenvolupament de la competència plurilingüe i a la participació de tot l'alumnat. En el context valencià, el treball sistemàtic de l'oralitat en valencià contribueix també a ampliar els repertoris comunicatius, consolidar l'ús de l'estàndard i afavorir la presència social de la llengua en situacions formals i informals.

La comunicació multimodal i digital ha ampliat els escenaris d'interacció i mediació. Hui és habitual participar en videoconferències, gravar presentacions, enviar missatges d'àudio, comentar vídeos, elaborar podcasts, intervindre en fòrums o combinar paraula oral, imatge i text escrit en un mateix producte comunicatiu. Això exigeix treballar l'etiqueta digital, la seguretat comunicativa, la identitat digital, el respecte a la propietat intel·lectual i la verificació de la informació. Per tant, el discurs oral contemporani no pot separar-se de l'alfabetització mediàtica i informacional.

8. Ensenyament, correcció i avaluació de l'oralitat

L'ensenyament de l'oralitat ha de ser planificat, continuat i integrat en el conjunt de l'educació lingüística. No n'hi ha prou amb proposar exposicions puntuals o debats ocasionals. Cal preveure quins gèneres orals es treballaran, quines estratègies de comprensió i producció es desenvoluparan, quins continguts lingüístics es mobilitzaran, quins suports s'utilitzaran i com es proporcionarà retroacció. L'activitat oral ha de tindre un objectiu comunicatiu clar, una situació versemblant, uns criteris previs i una fase posterior de revisió.

En la comprensió oral, l'avaluació ha de permetre detectar dificultats i mesurar progressos. Les mancances poden aparèixer en la discriminació de sons, el reconeixement de paraules, la identificació del tema, la retenció d'informació, la comprensió d'inferències, la interpretació de la intenció de l'emissor o la relació entre elements verbals i no verbals. L'observació sistemàtica en situacions quotidianes d'aula pot ser tan rellevant com una prova específica. Instruments com graelles d'observació, llistes de comprovació, activitats de selecció d'informació, presa de notes, resums orals, qüestionaris, reconstruccions de textos o comentaris sobre fragments audiovisuals permeten valorar no només el resultat, sinó també el procés de comprensió.

En la producció oral, l'avaluació ha de considerar la situació comunicativa i el gènere discursiu. No es pot valorar igual una conversa informal, una lectura expressiva, una exposició acadèmica, una argumentació, una entrevista o un debat. Els criteris han d'incloure l'adequació al propòsit i al destinatari, la coherència de les idees, la cohesió del discurs, la correcció lingüística, la riquesa

i precisió lèxica, la fluïdesa, la pronunciació, l'entonació, el volum, el ritme, les pauses, el control del temps, l'ús de recursos no verbals, la capacitat d'interacció i, quan escau, la qualitat del suport multimodal. En una presentació, per exemple, també cal valorar si les imatges, esquemes o diapositives reforcen el missatge i no el substitueixen mecànicament.

Els sistemes d'avaluació poden ser analítics o sintètics. Els analítics descomponen la producció en diversos criteris i faciliten una retroacció més precisa, perquè indiquen en quins aspectes cal millorar. Els sintètics ofereixen una valoració global del nivell comunicatiu i són més àgils, però poden ocultar els motius concrets de la qualificació. En la pràctica educativa, sovint és convenient combinar tots dos enfocaments: una mirada global sobre l'eficàcia del discurs i una anàlisi específica d'aspectes com adequació, estructura, fluïdesa, correcció, prosòdia o interacció.

Cal distingir, tanmateix, entre avaluació i correcció. La correcció oral és delicada perquè pot interrompre el discurs, bloquejar l'alumnat o reduir la fluïdesa. Per això, no tots els errors han de corregir-se en el mateix moment ni amb la mateixa intensitat. La correcció immediata pot ser útil quan l'error impedeix la comprensió, quan es treballa un objectiu concret o quan la situació ho permet sense trencar la comunicació. La correcció diferida, en canvi, permet seleccionar els errors més rellevants o repetits i comentar-los després de la intervenció, amb més distància i menys pressió emocional. En tots dos casos, convé fomentar l'autocorrecció, la revisió entre iguals i la responsabilitat de l'alumnat sobre la pròpia expressió.

Els instruments d'avaluació han de ser diversos i complementaris. Les rúbriques ajuden a explicitar els criteris; les llistes de comprovació permeten revisar si s'han respectat les fases de planificació, assaig i revisió; les graelles d'observació faciliten el seguiment de la interacció; els enregistraments d'àudio o vídeo permeten analitzar la veu, la postura, el ritme, la mirada o la progressió del discurs; els portafolis orals poden recollir evidències de progrés, i l'autoavaluació i la coavaluació afavoreixen la consciència metalingüística i l'autoregulació. La retroacció docent ha de ser clara, concreta i orientada a la millora, no reduïda a una qualificació final.

En definitiva, ensenyar, corregir i avaluar l'oralitat exigeix assumir que parlar i escoltar són aprenentatges escolars complexos. La pràctica oral ha de ser freqüent, significativa i progressiva, però també ha d'anar acompanyada d'anàlisi, reflexió i revisió. Només així l'alumnat pot avançar des de la participació espontània cap a una competència oral formal, crítica, multimodal i socialment responsable.

9. Conclusió

El discurs oral ocupa un lloc central en l'educació lingüística perquè és una via fonamental d'accés al coneixement, de participació social i de construcció de la identitat personal i col·lectiva. L'escola no pot limitar-se a ensenyar a llegir i

escriure, sinó que ha de formar persones capaces d'escoltar activament, interpretar discursos orals i multimodals, parlar amb adequació i fluïdesa, interactuar amb respecte, mediar entre interlocutors i usar la llengua de manera ètica.

La classificació tradicional de les quatre habilitats continua sent útil, però ha de ser reinterpretada des d'un enfocament comunicatiu, textual i competencial. Comprendre, produir, interactuar i mediar són processos interdependents que es realitzen en gèneres discursius concrets i en situacions comunicatives diverses. Per això, el tractament didàctic de l'oralitat ha d'integrar estratègies de comprensió, microhabilitats de producció, oralitat formal, elements prosòdics i no verbals, multimodalitat, alfabetització mediàtica i informacional, correcció, avaluació formativa i reflexió sobre l'ús social del llenguatge.

Ensenyar l'oralitat és, en última instància, ensenyar a participar en la vida acadèmica, social i democràtica. La paraula oral, quan es treballa amb rigor i sentit educatiu, es converteix en una eina de coneixement, cooperació, pensament crític, convivència i transformació social.

10. Bibliografia