

Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics. Vol. XVI (2011) 149-170

L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ESCRITA COM A COMPETÈNCIA TRANSVERSAL EN ELS CURRÍCULUM *TIC* DE LA UOC*

Josep Ribera,
Universitat de València
Àngels Campos, Maria J. Marco-Galindo & Anna Pellicer
Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓ

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) destaca la necessitat d'incorporar l'ensenyament-aprenentatge explícit de competències genèriques o transversals dins els plans d'estudi. Així, atès que els estudiants han d'elaborar textos escrits de gèneres diversos de l'àmbit acadèmic, l'aprenentatge de la competència comunicativa escrita ha de ser una fita essencial en el currículum universitari de qualsevol disciplina.

L'estudi que presentem es basa en l'experiència que ens proporciona la nostra tasca com a consultors o responsables de l'assignatura *Competències comunicatives per a professionals de les TIC* (CCPTIC), que s'imparteix des del curs 2004-2005 com a assignatura optativa en les tres titulacions dels Estudis d'Informàtica, Multimèdia i Telecomunicació (EIMT) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió, Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes i Enginyeria en Informàtica. Posteriorment, s'ha afegit també a l'Enginyeria Tècnica de Telecomunicació i, fins al moment, ha estat cursada per 1.530 estudiants.

L'assignatura va sorgir amb l'objectiu de millorar les mancances de molts estudiants en relació amb l'expressió escrita, clara i precisa, dels continguts del currículum acadèmic. Sovint, en l'experiència diària dels professionals de les TIC, la lectura de treballs docents, informes, resums de reunions o tesis doctorals es fa difícil, no perquè el contingut sigui especialment complex, sinó perquè el text és confús, poc o mal estructurat i amb serioses mancances pel que fa a la precisió informativa.

* Volem expressar el nostre agraïment a Rafael Macau, director dels Estudis d'Informàtica, Multimèdia i Telecomunicació, de qui va sorgir la idea d'aquesta assignatura, pel seu impuls i suport constant. Igualment, cal fer esment de M. Josep Cuenca i Francesca Nicolau, per la seva importantíssima contribució en el disseny dels continguts i a la millora constant de l'assignatura. Així mateix, també volem agrair a en Joan Antoni Pastor, les seves aportacions en la revisió d'aquest article.

Els bons resultats que ha obtingut aquesta experiència docent de la competència comunicativa (cfr. Marco-Galindo, Macau-Nadal & Pastor-Collado, 2010a y b) prenen encara més rellevància en el context de l'EEES, tenint en compte que la competència comunicativa és una de les competències transversals fonamentals per als professionals de les TIC. Tant és així que ha estat considerada una de les sis competències transversals que s'han de treballar explícitament en les noves titulacions de grau dels EIMT i, doncs, l'assignatura s'inclou com a obligatòria en les tres titulacions dels nous graus: Grau en Enginyeria Informàtica, Grau en Tecnologies de Telecomunicació i Grau en Multimèdia.

L'objectiu fonamental de l'assignatura és que l'estudiant assoleixi un nivell bàsic de competència comunicativa escrita en l'àmbit acadèmic i professional. Per assolir aquest objectiu, a partir del marc teòric que proporciona la lingüística textual, s'han dissenyat uns continguts i s'han elaborat uns materials (cfr. Cuenca & Nicolau, 2005; editats com a llibre en Cuenca & Nicolau, 2008) organitzats en tres nuclis temàtics: a) conceptes bàsics relacionats amb el text i les propietats textuais, b) caracterització dels principals textos professionals i acadèmics de l'àmbit de les TIC, i c) tècniques de producció de textos especialitzats (cfr. Cuenca, Marco-Galindo & Nicolau, 2004).

L'assoliment de l'objectiu fonamental es basa en la pràctica continuada a través de la realització d'un seguit d'activitats de caràcter bàsicament pràctic, encaminades a l'assimilació gradual dels conceptes i les tècniques de producció textual exposats en els materials. Concretament, el sistema d'aprenentatge i avaluació consta de quatre proves d'avaluació continuada (PAC), que inclouen exercicis patats de producció textual de dificultat creixent, i d'una prova de síntesi final (PS), que recull tot l'aprenentatge del curs.

En el disseny dels materials i del procés d'aprenentatge, l'ensenyament de la competència comunicativa que proposem segueix una metodologia que va dels aspectes macrointerpretatius (adequació pragmàtica i coherència estructural) a la microestructura lingüística (cohesió textual). Es tracta d'una metodologia que, pel seu plantejament *top-down*, resulta especialment adient al caràcter transversal dels continguts lingüístics *stricto sensu* en el conjunt dels currículums TIC. Així, tots els documents i les activitats dissenyades per a l'aprenentatge de la competència comunicativa (pla docent, orientacions per a l'estudi dels mòduls i proposta d'activitats, proves d'avaluació continuada) adopten un enfocament comunicatiu que ha de portar l'estudiant a reflexionar sobre les característiques pragmàtiques dels textos que ha d'analitzar o produir i sobre l'organització més adient de la informació textual. A partir d'aquí, l'estudiant ha de prendre en consideració les repercussions que tenen en l'adequació

i la coherència certs procediments microlingüístics com la dixi, la modalització, la impersonalització, la connexió i la cohesió referencial (cfr. Cuenca, 2008).

En aquest article, analitzem l'evolució de la competència comunicativa d'un grup d'estudiants de la UOC al llarg del semestre en què han cursat *Competències Comunicatives per a Professionals de les TIC*. El corpus d'investigació està integrat per les activitats de producció textual d'una aula de grau del semestre de febrer a juliol de 2010. Tot i que l'aula estava integrada per un total de 14 estudiants, només hem tingut en compte els textos dels alumnes que van realitzar totes les proves d'avaluació continuada (10 estudiants).

Hem centrat les anàlisis en tres variables lingüístiques categòriques:

- a) dixi personal: relacionada amb l'adequació i la cohesió referencial;
- b) impersonalització: inversament correlativa amb la dixi personal i, doncs, relacionada també amb l'adequació;
- c) cohesió lèxica: relacionada amb la coherència i amb la cohesió referencial.

Els textos acadèmics que produeixen els nostres estudiants, sobretot en l'estadi inicial, es caracteritzen per l'abús de marques d'íctiques de persona, l'escassa presència d'estructures que confereixen objectivitat al discurs i una marcada tendència a recórrer a la cohesió lèxica per repetició, amb poca incidència de la reiteració mitjançant sinònims, hiperònims i hipònims. Així doncs, partim de la hipòtesi que l'evolució adequada de la competència comunicativa escrita dels estudiants de CCPTIC ha de veure's reflectida en els textos amb una progressiva disminució de la freqüència de marques d'íctiques de persona, un increment en l'ús d'estructures d'impersonalització i un recurs més freqüent a la reiteració en detriment de la repetició lèxica. En aquest sentit, hem quantificat la incidència que té en el corpus cadascun dels fenòmens microlingüístics suara esmentats i n'hem calculat les freqüències relatives amb l'objectiu de determinar el grau d'assoliment de la competència comunicativa per part dels nostres estudiants.

Les anàlisis quantitatives del corpus demostren un assoliment progressiu bastant significatiu de la competència comunicativa escrita dels estudiants, tant pel que fa al recurs a la dixi de persona i a la impersonalització com en relació amb el contrast entre la cohesió lèxica per repetició o per reiteració. D'altra banda, des de la perspectiva docent, l'experiència sociopedagògica que representa CCPTIC mostra uns resultats òptims, d'acord amb les anàlisis de les enquestes sobre el grau de satisfacció dels estudiants, que oferim en l'apartat 5 d'aquest article.

2. LA DIXI DE PERSONA EN ELS TEXTOS DELS ESTUDIANTS

Els materials d'estudi dels estudiants recomanen evitar les marques de primera i segona persona en els textos acadèmics i conviden a fer servir, en el seu lloc, construccions d'impersonalització, que esborrin la presència de l'emissor i del receptor. Únicament es considera acceptable l'ús esporàdic del *nosaltres* de modèstia, sota el qual pot ocultar-se l'emissor individual dels textos; o l'ús del *nosaltres* inclusiu, que fa participar el receptor sense necessitat de recórrer a les marques de segona persona, que resulten del tot inadequades en els textos acadèmics, tant si s'utilitzen per al·ludir al receptor directament com si s'usen amb valor impersonal.

Malgrat les recomanacions, és habitual que els estudiants abusin de les marques de primera i segona persona, especialment en les primeres proves, i sobretot que facin servir la primera persona del plural amb referents ben diversos. Tenint en compte que el plural és polisèmic i sovint ambigu (cfr. Zupnik, 1994: 341), hem distingit fins a sis tipus de *nosaltres*, segons el referent extratextual, és a dir, segons les persones que inclou i les relacions que s'estableixen entre aquestes persones (cfr. Campos, 2004). Aquests sis tipus poden agrupar-se en tres blocs, seguint la terminologia clàssica de Haverkate (1984): a) exclusiu, b) inclusiu i c) generalitzador.

- a) *Nosaltres* exclusiu. En el nostre corpus correspon al tipus *Nos1*, que és el plural més pròxim a la primera persona singular, anomenat tradicionalment *plural de modèstia* (cfr. Haverkate, 1984: 86).

(1) En els apartats següents *aprofundirem* una mica en les diferències d'aquests tipus de processadors (PAC1, 07,12).

- b) *Nosaltres* inclusiu. Agrupa tres tipus de *nosaltres* (*Nos2*, *Nos3* i *Nos4*), que es refereixen a l'emissor i al receptor en diferents graus d'implicació.

- b.1) *Nos2*: *emissor* + receptor. És un tipus de plural molt habitual en textos científics (cfr. Campos, 2004), que inclou l'emissor i el receptor amb predomini del primer. És a dir, l'emissor fa una acció com a analista i invita el receptor a seguir-lo (cfr. Campos, 2007)¹.

¹ No hem trobat cap cas del tipus *Nos2* en el nostre corpus. Per això hem proposat un exemple extret de Campos (2004: 263).

(2) [...] *podem concloure* que els tres components de l'spin de l'àtom 2, que no commuten entre ells, són elements de realitat (fiscat 2).

b.2) *Nos3*: emissor + receptor. Es refereix a l'emissor i al receptor, amb predomini del receptor, que és qui ha de realitzar l'acció expressada pel verb. Es tracta d'una marca molt habitual com a atenuant d'actes directius.

(3) Una vegada allí, *pitjarem* el botó i *buscarem* la pestanya de Microsoft Office (PAC1, 06, 12).

b.3) *Nos4*: emissor + receptor. És el plural més prototípic dels inclusius, ja que fa referència a l'emissor i al receptor en igualtat de condicions.

(4) Aquest fet es podria justificar si ho *mirem* des de la perspectiva dels individus que pateixen angoixa i depressió (PAC4, 08, 21).

c) *Nosaltres* generalitzador. Té com a referent extratextual l'emissor, el receptor i una tercera persona genèrica. Dins d'aquest grup distingim dues classes (*Nos5* i *Nos6*), segons l'abast de la tercera persona.

c.1) *Nos5*: emissor + receptor + 3a persona col·lectiva. Fa referència a una comunitat determinada, que en el nostre corpus correspon majoritàriament als usuaris d'informàtica.

(5) Finalment, podríem afirmar que gràcies a la introducció de la lectoescriptura digital, tots els documents seqüencials i físics que *teniem* fins ara els *podem obtenir* amb múltiples variants digitals (PAC3, 01C, 02).

c.2) *Nos6*: emissor + receptor + 3a persona universal. És el plural més ampli, ja que equival als humans, i per tant, el que més s'acosta a les marques d'impersonalitat.

(6) La *nostra* manera de comunicar-*nos* ha canviat amb la irrupció d'Internet en el món actual (PAC3, 10R, 01).

Tot i que l'anàlisi del corpus s'ha fet considerant els sis tipus de *nosaltres*, en la taula 1 es presenten agrupats en tres tipus (exclusiu, inclusiu i generalitzador)

per tal d'evitar la dispersió de dades, atès que alguns dels tipus presentaven valors molt baixos o nuls².

TAULA 1. La dixi personal en els textos dels estudiants

Tipus de marca	PAC1		PAC2		PAC3		PAC4		PS		TOTAL		
	N	Fr	N	Fr	N	Fr	N	Fr	N	Fr	N	Fr	
1sg	0	0,00	24	0,99	0	0,00	0	0,00	17	0,09	41	0,14	
1pl	excl.	6	0,23	0	0,00	5	0,20	4	0,13	13	0,07	28	0,10
	incl.	20	0,76	15	0,62	3	0,12	6	0,19	17	0,10	61	0,22
	glob.	49	1,87	4	0,17	21	0,84	29	0,92	74	0,41	177	0,62
total 1pl		75	2,86	19	0,79	29	1,16	39	1,24	104	0,58	266	0,94
2sg	3	0,11	0	0,00	1	0,04	0	0,00	1	0,01	5	0,02	
2pl	5	0,19	72	2,97	0	0,00	2	0,06	0	0,00	79	0,28	
TOTAL	83	3,16	115	4,75	30	1,20	41	1,30	122	0,68	391	1,38	

Com s'observa en la taula 1, l'ús de marques de persona es va reduint al llarg del semestre, exceptuant la PAC2, que correspon al correu electrònic i, per tant, el tenor interactiu del gènere textual exigeix l'ús de marques de referència als interlocutors.

Tot i els progressos en relació amb la necessitat d'evitar la inscripció subjectiva de la persona en els textos acadèmics, resulta curiós que la primera persona del singular, que no es presenta en cap prova –exceptuant-ne el cas justificat de la PAC2–, s'usa amb una certa freqüència en la prova de síntesi. Aquest fenomen podria explicar-se des de dos punts de vista: d'una banda l'extensió del text i, d'altra banda, el tipus de text. És evident que en textos d'una certa extensió els estudiants no controlen tant l'aplicació dels coneixements adquirits, ja que sovint estan molt més pendents d'emplenar els fulls en blanc i no paren tanta atenció a la revisió de l'adequació pragmàtica. Així mateix, el fet que l'última prova sigui un text expositivoargumentatiu sobre un tema polèmic provoca que l'emissor s'hi impliqui molt més i perdi objectivitat (7).

² PAC = Prova d'avaluació continuada; PS = Prova de síntesi final; N = Freqüència absoluta o valor de la variable; Fr = Freqüència relativa de cada valor calculada com a proporció percentual sobre el nombre total de paraules de cada PAC.

(7) Hem vist que uns la critiquen posant en dubte la seva fiabilitat i d'altres que la defensen aferrant-se a la seva rapidesa de rectificació, però aquest cop, *crec* que la tecnologia té molt a dir (PS, 06, 212).

A més, és freqüent fer servir la primera persona del singular amb un valor impersonal per a introduir exemples, com ocorre en el cas següent:

(8) A quines fonts d'informació pertinents *puc* tenir accés?
Quin contingut haurà de tenir aquesta informació?
Quins són els instruments de recerca de què *disposo*? (PS, 09,94).

De fet, és precisament el caràcter argumentatiu de la prova de síntesi allò que pot justificar també l'augment de l'ús de *Nos6*, relacionat amb l'ús de la generalització com a argument, és a dir, es presenta un cas com a paradigma de la humanitat.

Tanmateix, la dada més rellevant al llarg de tot el corpus és l'ús abundant del generalitzador *Nos5*, que està associat amb la necessitat de marcar la pertinença a un grup, majoritàriament els usuaris d'informàtica, que presenten unes característiques específiques.

A més de la voluntat de posicionar-se com a part integrant d'un grup, sembla observar-s'hi una tendència a evitar els plurals que marquen l'autoritat de l'emissor, com el *Nos2*, un *nosaltres* inclusiu amb predomini de l'emissor, absent en tot el corpus. Fins i tot es defuig l'ús de les marques del *Nos1* o plural de modèstia. I aquesta "inseguretat" de l'emissor el podria portar a fer servir amb una certa freqüència el tipus *Nos3*, plural inclusiu amb predomini del receptor, especialment com a atenuant d'actes directius.

Pel que fa a la segona persona, s'observa que en la PAC1 s'utilitza sempre amb un valor impersonal, però, després de les recomanacions que els hi fem, va evitant-se i només es manifesta en la PAC2 per a referir-se directament al receptor i, de manera molt anecdòtica en la PS amb un valor impersonal.

Així doncs, deixant de banda el correu electrònic de la PAC2, on l'ús de díctics personals és del tot justificat, s'observa una tendència descendent quant a l'ús les marques de primera i segona persona al llarg del semestre. La presència de l'emissor en els textos es minimitza i, que s'hi fa present, prefereix diluir-se en una col·lectivitat, mitjançant les marques de plural generalitzador, més que no marcar la seva autoritat com a responsable del text.

3. LA IMPERSONALITZACIÓ EN ELS TEXTOS DELS ESTUDIANTS

L'aprenentatge dels mecanismes d'impersonalització com a procediment per a esborrar la presència de l'emissor, amb la intenció de conferir objectivitat al discurs, planteja una certa dificultat als estudiants que s'inicien en la tasca de producció de textos acadèmics, a la vista dels resultats que ens proporciona el corpus.

Per tal de mesurar la incidència de la impersonalització en el corpus, hem quantificat els tipus d'estructures següents, que hem ordenat seguint un criteri semàntic segons el grau d'implicació de l'emissor: a) construccions esdevenimentals; b) construccions personals de subjecte inespecífic; c) estructures reflexes, i d) passives perifràstiques.

- a) Construccions esdevenimentals. Són les formades pels verbs *caldre*, *haver-hi*, *semblar* o *convenir*, solen ocultar la presència d'un emissor que analitza, especialment les que contenen el verb *caldre* o *convenir*, que solen combinar-se amb verbs d'anàlisi o dicció (*cal dir*, *cal plantejar-se*, *cal analitzar*...).

- (9) a. [...] *cal plantejar-se* d'entrada, l'adequació del text (PAC2, 02, 01).
 b. [...] no *hi ha* processadors de textos millors ni pitjors (PAC1, 05, 18).
 c. Tot i així *sembla que* Internet per si sol no és [...] (PAC4, 01, 29).
 d. [...] però, *convé que* s'agafi amb una dedicació dosificada (PAC2, 01, 05).

- b) Construccions personals de subjecte inespecífic. Presenten subjectes gramaticals genèrics, del tipus *tothom*, *algú*, *qualsevol* o una tercera persona del plural inespecífica (*diuen que*, *comenten que*, etc.). Equivalen, d'alguna manera, a l'ús del plural generalitzador universal (*Nos6*), que hem descrit en l'apartat anterior.

- (10) a. Tenim el que en *diuen* Editor de Text (PAC1, 03, 09).
 b. avui a Internet *qualsevol pot publicar* el que vulgui (PS, 02, 146).
 c. una enciclopèdia lliure i políglota que *tothom pugui* editar. (PS, 06, 60).

- c) Estructures reflexes. Poden ser impersonals (11a) o passives (11b).

- (11) a. En conseqüència, *se'ls pot anomenar* com l'evolució dels editors de textos (PAC1, 04, 22).
 b. Si *es respecten* les regles establertes, el missatge complirà la propietat de l'adequació (PAC2, 04, 07).

- d) Passives perifràstiques. Es formen amb el verb *ser* (a) o *estar* (b) més el participi del verb que es vol conjugar.

(12) a. Els articles *són redactats* conjuntament per voluntaris (PS, 06, 89).

b. El tema de la compatibilitat *està garantida* als editors (PAC1, 03, 14).

D'altra banda, també hem tingut en compte les estructures en què l'objecte directe és tematitzat, és a dir, es desplaça a la perifèria oracional esquerra i es reprèn mitjançant un pronom (cfr. Vallduví, 2002).

(13) A aquesta part de la xarxa, se la coneix com "Internet oculta o profunda" (PS, 02, 179).

(14) A més, aquests documents els podran repassar tant a classe amb els microportàtils com a casa (PS, 05, 111).

La tematització de l'acusatiu és molt freqüent en el llenguatge col·loquial i no és gens recomanable en els textos acadèmics, en què cal recórrer a estructures impersonals reflexes, passives i construccions esdevenimentals.

Tanmateix, després de comprovar la baixa o nul·la incidència d'algunes estructures i per tal de pal·liar la dispersió de les dades, hem agrupat el tercer i quart tipus sota l'etiqueta "impersonals reflexes i passives". De fet, la distinció entre impersonals reflexes, passives reflexes i passives perifràstiques és més aviat de caire sintàctic que no pragmàtic. En altres paraules, tots tres tipus d'estructura reflexa tenen la mateixa intenció pragmàtica i el mateix efecte discursiu: l'ocultació del subjecte agent, que sovint s'identifica amb l'emissor. Els altres tipus han estat agrupats sota el paraigua "altres", al voltant de les estructures esdevenimentals, que són les segones més freqüents (0,47%) després de les reflexes (1,02%). En la taula 2 oferim els resultats de la impersonalització en el corpus, d'acord amb les consideracions que acabem de descriure.

TAULA 2. La impersonalització en els textos dels estudiants

Tipus d'estructura	PAC1		PAC2		PAC3		PAC4		PS		TOTAL	
	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)
Impers. reflex. i pass.	14	0,53	9	0,37	26	1,04	32	1,01	259	1,44	340	1,19
Altres	13	0,50	30	1,24	6	0,24	22	0,70	78	0,44	149	0,52
TOTAL	27	1,03	39	1,61	32	1,28	54	1,71	337	1,88	489	1,71

En general, les anàlisis del corpus revelen que, a mesura que s'avança en l'estudi de les competències comunicatives, els alumnes comencen a fer un ús més ampli de les construccions d'impersonalització per aconseguir que l'emissor no s'impliqui en el text i s'amagui l'agent de l'acció.

Quantitativament, s'observa un creixement lent de les freqüències relatives totals, que passen de l'1,03% de la PAC1 a l'1,88% de la prova de síntesi virtual. Fins i tot sobta el creixement que hi ha en la PAC2, en què podríem esperar una freqüència menor, atès que les característiques del gènere textual (correu electrònic de tenor interactiu i grau de formalitat mitjà) no afavoreixen el recurs a la impersonalització. Ara bé, segurament pel fet de tractar-se d'aqueix tipus de gènere, en aquesta ocasió destaca l'abundant presència de construccions esdevenimentals, que són les més pròximes a les personals, ja que expressions com *cal dir*, *convé recordar* amaguen clarament la presència de l'emissor, però equivalen des del punt de vista semanticopragmàtic a *vull dir*, *vull recordar*.

Per altra banda, el procediment assoleix una freqüència relativa més baixa en la PAC3 (1,28%), en què caldria esperar-ne una major incidència, atès que se sol·licitava que es produís un resum i una conclusió de dos textos acadèmics proposats pels consultors que ja incorporaven *a priori* l'objectivitat.

Malgrat el recurs deficient a les estructures que doten el discurs d'objectivitat, la proporció entre les freqüències relatives de la dixi de persona i les de la impersonalització disminueix paulatinament, com s'observa en la taula 3.

TAULA 3. La relació entre la dixi i la impersonalització en els textos dels estudiants

<i>Prova d'avaluació</i>	<i>Fr (dixi)/Fr (impersonalització)</i>
PAC1	3,06
PAC2	2,95
PAC3	0,94
PAC4	0,76
PS	0,36
<i>TOTAL</i>	<i>0,80</i>

A partir de la PAC3, la proporció de la dixi de persona enfront de la impersonalització assoleix valors inferiors a 1, cosa que ens permet afirmar, tímidament si més no, que, en l'estadi avançat de l'aprenentatge de la producció de textos acadèmics, representat per les PAC4 i PS, els estudiants recorren

menys a les marques de persona i, com a contrapunt, intenten dotar el discurs de major objectivitat.

En definitiva, l'anàlisi del corpus mostra que la incidència de la impersonalització enfront de la dixi és baixa, un fet que ens porta a concloure que els estudiants no acaben de copsar la importància del recurs a la impersonalització per dotar els textos acadèmics d'objectivitat. Tanmateix, a mesura que avança l'aprenentatge, s'observa una certa assumpció de la necessitat d'evitar la inscripció de la persona en el discurs acadèmic i recórrer a estructures d'impersonalització. A més a més, entre els diversos recursos de què disposen els alumnes per objectivitzar el text, s'aprecia una preferència per les construccions reflexes, molt més impersonals des del punt de vista semàntic.

4. LA COHESIÓ LÈXICA EN ELS TEXTOS DELS ESTUDIANTS

El llenguatge científic que caracteritza els textos acadèmics d'especialitat es basa, entre altres trets, en la necessitat de precisió lèxica, cosa que comporta l'ús abundant de termes, és a dir, de mots que corresponen a conceptes prèviament definits pels especialistes i, doncs, tenen un significat unívoc, que "s'associa només a un mot o a un conjunt de mots" (Cuenca & Nicolau, 2008: 193). Així, com més especialitzat sigui un text, més freqüent serà la cohesió lèxica per repetició, en detriment de la reiteració, en general, i de la sinonímia, en particular³.

Pel que fa a les produccions dels nostres estudiants, tot i tractar-se de textos de l'àmbit especialitzat de les TIC, el seu caràcter divulgatiu matisa substancialment el contrast entre el recurs a la repetició o a la reiteració com a mecanismes de cohesió lèxica. En la taula 4 mostrem els resultats de l'anàlisi de la repetició i la reiteració en els textos del corpus⁴. La complexitat i la freqüència dels dos mecanismes de cohesió lèxica ens ha portat a restringir l'anàlisi a les quatre PAC, prescindint de la prova de síntesi virtual.

³ D'acord amb Cuenca (2000, 2008), la repetició és un mecanisme de cohesió lèxica que comporta la identitat de forma, referent i sentit entre la unitat lèxica referencialment dependent i l'antecedent. En canvi, la reiteració comporta la identitat en referent i sentit, però no formal, és a dir, consisteix en l'ús de sinònims, hiperònims i hipònims, que eviten la repetició formal en la represa lèxica dels referents discursius. Vegeu també Ribera (2011).

⁴ Ens interessa contrastar la incidència de la cohesió lèxica per repetició i per reiteració en cada prova d'avaluació en relació amb el total d'unitats que expliciten aquests mecanismes en el corpus. Així doncs, les freqüències relatives que s'hi indiquen han estat calculades sobre el total de repetició i reiteració del corpus (822 unitats), sense tenir en compte el nombre de paraules de cada PAC.

TAULA 4. La repetició i la reiteració en els textos dels estudiants

MECANISME		PAC1		PAC2		PAC3		PAC4		TOTAL	
		N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)
Repetició		130	15,8	128	15,6	61	7,4	99	12,1	418	50,9
Reiteració	sino.	14	1,7	13	1,6	25	3,0	36	4,4	88	10,7
	hiper.	19	2,3	23	2,8	24	3,0	48	5,8	114	13,9
	hipo.	60	7,3	8	1,0	47	5,7	37	4,5	152	18,5
	nom gen.	2	0,3	10	1,2	5	0,6	10	1,2	27	3,3
<i>total reit.</i>		95	11,6	54	6,6	101	12,3	131	15,9	381	46,4
Altres		12	1,5	4	0,4	5	0,6	2	0,2	23	2,7
TOTAL		237	28,9	186	22,6	167	20,3	232	28,2	822	100

Les dades de la taula 4 mostren un equilibri entre la repetició (50,9%) i la reiteració (46,4%) en el conjunt del corpus, lleugerament decantat cap a la repetició⁵. Així, la cohesió lèxica dels textos dels estudiants es basa en:

- a) La repetició, que comporta la represa lèxica d'un referent discursiu mitjançant la mateixa forma lingüística que s'ha fet servir per establir la referència i constitueix un mecanisme d'identificació directa i inequívoca del referent.

(15) [...] que el *preu* no és desorbitat serà clau. Per tant si esmenteu la gamma dels equips i voleu fer referència al *preu* endavant (PAC2, 06, 38).

- b) La reiteració, que constitueix un mecanisme que implica la reclassificació cognitiva del referent (cfr. Ribera, 2005, 2007, 2011). Així, la reiteració comporta la represa lèxica del referent mitjançant una unitat lèxica formalment diferent, és a dir, un sinònim (16), un hiperònim (17) o

⁵ Sota l'etiqueta *altres*, hem inclòs una sèrie de casos en què no ens hem decidit a adscriure'ls a la repetició o a la reiteració, sovint perquè es tracta de mecanismes mixtos, com en (i), en què es repeteix el nucli *memòria* a la vegada que es pot afirmar que una *memòria de butxaca* (hipònim) és un tipus de *memòria externa* (hiperònim).

(i) no tenim cap tipus de problema en cercar qualsevol llibre o arxiu en un PC o una *memòria externa*, a més a més el fet de poder portar un gran volum d'informació en una petita *memòria de butxaca*. (PAC3-C, 01, 05)

un hipònim (18) (cfr. Halliday i Hasan, 1976; Castellà, 1992; Cuenca, 2000, 2008).

(16) Internet consta d'una xarxa d'*ordinadors* que comparteixen dades i recursos [...] El fet que la connexió sigui econòmica, les millores tecnològiques i la arribada massiva de *computadores* a les cases (PAC4, 01, 05).

(17) A més, cal reflexionar sobre el paper que tenen tant l'*emissor* com el *receptor*, i sobre la informació que té cadascun del tema que es tractarà. Els *elements de l'enuciació* poden quedar reflectits en el text a través d'unes marques (PAC2, 02, 08).

(18) Heu de tenir en compte que no és el mateix parlar amb amics del projecte de xarxes, que amb un *professor* [...] no és el mateix escriure un missatge de mòbil, que enviar un mail per preguntar dubtes a un *consultor*. (PAC2, 04, 16)

Quant a la reiteració, la hiperonímia (13,9%) comporta habitualment un mecanisme lèxic de presentació dels elements d'una enumeració, com en (19), en què l'hiperònim *format* avança catafòricament l'enumeració (*video, fotografies, àudio i text*).

(19) L'ordinador es una bona eina per a fer treballs en diferents *formats*: *video, fotografies, àudio i text* (PAC1, 03, 02).

Pel que fa a la hiponímia, és important remarcar que sovint no comporta la represa del referent establert per l'hiperònim, sinó només del sentit, atès que els hipònims afegeixen als referents trets semàntics més específics. Així doncs, el recurs a hipònims com a marcats de cohesió lèxica sol indicar relacions d'associació enciclopèdica (cfr. Ribera, 2011) respecte als hiperònims apareguts prèviament en el discurs, com s'observa en (20) en la relació de cohesió lèxica entre els dos cohipònims *correu electrònic* i *xats* respecte a l'hiperònim *formes de comunicació*.

(20) La invasió d'Internet en l'actualitat ha creat un canvi d'hàbits i *formes en la comunicació*, reeixint les necessitats d'immediatesa i eficàcia comunicativa. Els dos exemples més clars són *el correu electrònic* i *els xats* (PAC3-R, 06, 03).

Tanmateix, la modalitat epistèmica que caracteritza els textos d'especialitat provoca que una gran part dels sintagmes nominals que introdueixen les entitats discursives siguin inespecífics o no referencials. En altres paraules, no remetent

a referents concrets de la “realitat” física o discursiva compartida per l'emissor i el receptor, sinó a entitats genèriques o conceptes. Així, es donen exemples freqüents en què un hipònim reprèn el mateix concepte que l'hiperònim, com s'observa en (21).

(21) El concepte d'addicció es centra sobre tot en el abús de *substàncies*, però de totes maneres hi ha un moviment creixent de gent que es troba en una sèrie de conductes potencialment addictives que no impliquen el consum de *drogues* (PAC4, 01, 11).

En (21) es pot comprovar que l'hipònim *drogues* reprèn el mateix concepte que el seu hiperònim *substàncies*. Aquesta situació no és possible quan els sintagmes nominals són referencials, com en (22).

(22) Posem un exemple: una *persona* que té anorèxia i es passa moltes hores, d'un manera diària, buscant pàgines web que l'ajudin a perdre pes. *Aquesta noia* té un problema d'addicció a la xarxa? (PAC4, 10, 16).

Observem que la cohesió lèxica de (22) resulta malformada perquè l'hipònim *noia* introdueix uns trets semàntics més específics que l'hiperònim *persona*, la unitat que estableix la referència. Només la presència del demostratiu i el model cognitiu idealitzat (cfr. Peña & Ruiz de Mendoza, 2010) de *persona anorèxica*, que se sol identificar amb una *noia*, permeten efectuar la relació d'identitat referencial. En aquest sentit, la bona formació de cohesió lèxica per reiteració sol exigir que l'hipònim sigui reiterat per l'hiperònim (cfr. Ribera, 2011): *una noia [...] aquesta persona*.

Pel que fa a la presència de termes, ja hem avançat adés que el caràcter divulgatiu dels textos dels estudiants comporta que l'ús de termes no sigui aclaparador. Òbviament, els termes dels textos del corpus solen ser unitats lèxiques de l'àmbit de les TIC, com ara *xat*, *aplicació*, *programa* o *fitxer*, o relacionades amb les ciències de la comunicació i la lingüística textual, com *emissor*, *receptor*, *adequació* o *dictic*. En la taula 5 mostrem els resultats que ens ha proporcionat la identificació de termes en el corpus⁶.

⁶ Hem calculat la freqüència relativa de termes en relació amb el total de mecanismes de cohesió lèxica de cada PAC.

TAULA 5. Els termes i la cohesió lèxica en els textos dels estudiants

MECANISME		PAC1		PAC2		PAC3		PAC4		TOTAL	
		N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)	N	Fr (%)
Repetició		79	33,4	67	36,0	38	22,7	29	12,5	213	25,9
Reiteració	sino.	2	0,8	1	0,5	0	0,0	4	1,7	7	0,9
	hiper.	14	5,9	8	4,3	9	5,4	17	7,4	48	5,8
	hipo.	46	19,4	7	3,8	4	2,4	4	1,7	61	7,4
<i>total reit.</i>		62	26,1	16	8,6	13	7,8	25	10,8	116	14,1
Altres		8	3,4	2	1,1	3	1,8	0	0,0	13	1,6
TOTAL		149	62,9	85	45,7	54	32,3	54	23,3	342	41,6

Observem que la freqüència de termes és més alta en la PAC1 (62,9%) i la PAC2 (45,7%), precisament les dues proves d'avaluació en què, d'acord amb la taula 4, la repetició assoleix valors més alts (15,8% i 15,6%, respectivament). En canvi, en la PAC3 (32,3%) i la PAC4 (23,3%), disminueix la freqüència de termes de manera substancial i, correlativament, augmenta la presència de sinònims (3% i 4,4%, respectivament). Així doncs, les dades de la taula 5 corroboren el fet que els termes afavoreixen la cohesió lèxica per repetició i bloquegen la sinonímia. Tanmateix, cal remarcar, d'acord amb els resultats de la taula 5, que la repetició no és l'únic procediment de represa de termes, ja que l'ús d'hiperònims i, en mecanismes associatius, d'hipònims és també habitual. Fins i tot es dona la circumstància que hi ha alguns casos esporàdics de sinonímia. Bàsicament es tracta de mots del lèxic comú que han estat habilitats com a termes en l'àmbit de les TIC com en (23).

(23) En efecte també poden crear i editar *arxius* digitals, però aquests no tenen cap limitació en el contingut del *fitxer* o sigui els *fitxers* poden incloure text, imatges o gràfics i taules (PAC1, 04, 20).

En definitiva, la cohesió lèxica de les produccions textuais dels estudiants es caracteritza per l'equilibri entre la repetició i la reiteració. Les dues primeres PAC mostren una major freqüència de termes i, doncs, una major incidència de la repetició. En canvi, les dues darreres contenen menys termes i la reiteració és més freqüent. D'altra banda, la major incidència de la reiteració en la PAC3 i la PAC 4 també es pot relacionar amb la millora de les competències comunicatives dels estudiants, que intenten evitar conscientment la repetició.

5. VALORACIÓ GLOBAL DE L'EXPERIÈNCIA DOCENT DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA COM A COMPETÈNCIA TRANSVERSAL

L'anàlisi lingüística que acabem de fer del recurs a la dixi de persona, la impersonalització i la cohesió lèxica, a partir de les produccions textuais del primer grup d'estudiants de grau del segon semestre del curs 2009-2010, ens ha permès copsar l'evolució de la seva competència comunicativa al llarg del semestre. Ara, doncs, centrarem l'anàlisi en la descripció sintètica de l'evolució sociopedagògica global dels resultats de l'assignatura durant el període 2004-2010. Afegir aquesta anàlisi més general de la incidència social de l'assignatura en el col·lectiu d'estudiants TIC de la UOC ens ajudarà a interpretar els resultats de l'anàlisi lingüística prèvia en el context en el que s'han produït els textos del corpus.

Com ja hem remarcat a bastament, l'experiència docent de CCPTIC és especialment rellevant en el context de l'EEES tenint en compte que la competència lingüística és una de les competències transversals fonamentals per als professionals de les TIC. A més, els bons resultats quantitius i qualitius que es descriuen a continuació i l'expertesa docent i organitzativa assolida durant el període fan que l'experiència sigui molt valuosa pel que fa a la millora de la competència comunicativa en professionals de l'àmbit de la TIC. En aquest sentit, la matèria ha servit de model per a incorporar la docència d'altres competències transversals en les noves titulacions de grau, com ara el foment del treball en equip, l'ús i aplicacions de les TIC a l'àmbit acadèmic o la comunicació en llengua estrangera (cfr. Marco-Galindo, 2008).

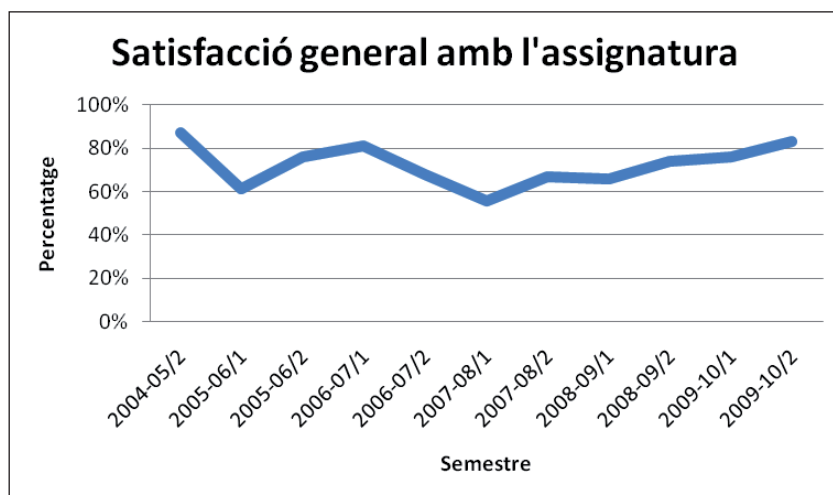
Les dades quantitatives que ens permeten analitzar l'evolució de l'assignatura durant el període 2004-2010 es fonamenten bàsicament en tres indicadors: matrícula, resultats acadèmics i satisfacció de l'estudiant (cfr. Marco-Galindo, Macau-Nadal & Pastor-Collado, 2010*a,b*). En els dos primers aspectes, les xifres són ben clares. D'una banda, durant els sis cursos en què s'ha impartit l'assignatura "Competència comunicativa per a professionals de les TIC" ha estat cursada per 1.530 estudiants, un nombre molt elevat per a una assignatura optativa, més encara tenint en compte que treballa uns continguts gens habituals en titulacions tècniques. D'altra banda, la quantitat d'estudiants que han superat l'assignatura se situa durant tot el període al voltant del 80%, quota molt elevada en unes titulacions d'enginyeria, i el seguiment de l'avaluació continuada manté una tendència estable al voltant del 90%.

El tercer indicador, la satisfacció de l'estudiant, es recull a través d'una enquesta institucional en línia al final de cada semestre i mereix un comentari més detallat. El percentatge de respostes és del 23,4%, una xifra considerada normal en aquests tipus d'enquestes. L'enquesta de satisfacció s'estructura

en quatre blocs: satisfacció general amb l'assignatura (contingut, càrrega de treball i satisfacció d'expectatives), satisfacció amb l'acció de consultoria (pla de treball, facilitació del procés d'aprenentatge i personalització del procés d'aprenentatge), satisfacció amb els recursos d'aprenentatge, com ara l'actualització dels materials, i satisfacció amb el model d'avaluació.

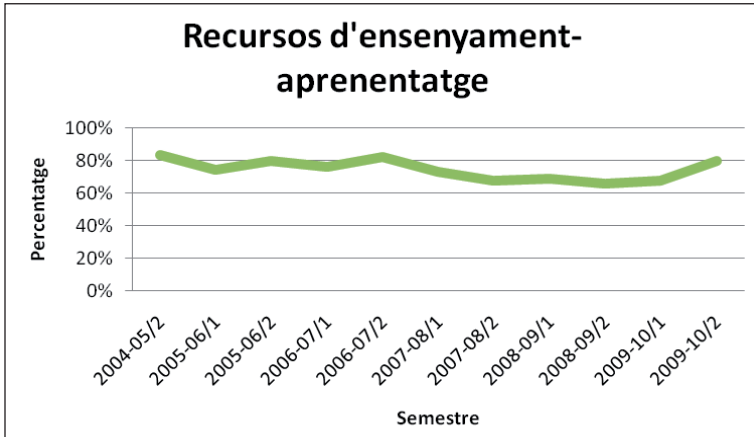
El grau de *satisfacció general* (figura 1) manté una tendència constant que gira al voltant del 70 %. Aquest valor és destacable si considerem que es tracta d'una assignatura poc comú en un pla d'estudis d'enginyeria i substancialment diferent de la resta d'assignatures tècniques. A més, el percentatge està per sobre de la mitjana, que és del 63%.

FIGURA 1. Satisfacció general amb l'assignatura



La satisfacció en relació amb els *recursos d'aprenentatge* (figura 2), per contra, mostra una tendència descendent. Analitzant les dades disgregades per ítems, s'observa que l'indicador d'*espai de fonts d'informació de l'aula virtual* és el que obté pitjors resultats i manté una clara tendència descendent; que al darrer semestre arriba al 40,67%. Això s'explica pel fet que el nivell inicial dels estudiants és cada cop més baix pel que fa sobretot a la gramàtica. És per això que cada semestre demanen més recursos per a millorar les carències en aspectes gramaticals, que si bé són importants per una bona producció textual, no són objectiu de l'assignatura.

FIGURA 2. Recursos d'ensenyament-aprenentatge



Sens dubte, però, els resultats més alts s'obtenen en relació amb la satisfacció general amb l'*acció de consultoria* (figura 3), propers al 80%. La valoració tan alta es deu, fonamentalment, al fet que els consultors corregeixen i comenten individualment a cada estudiant les activitats d'avaluació continuada. Igualment, la satisfacció en relació al *sistema d'avaluació dels aprenentatges* (figura 4) manté una tendència constant i alta, al voltant del 80%.

FIGURA 3. Acció de consultoria

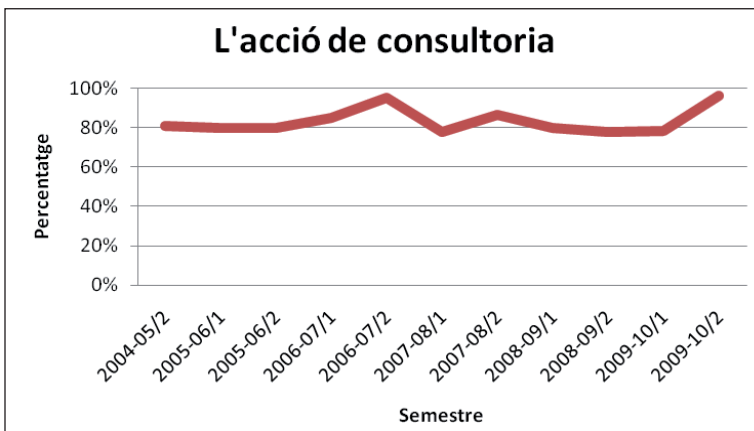
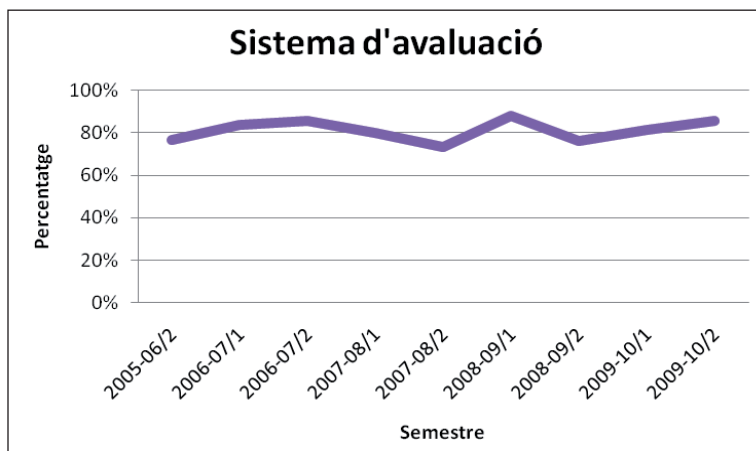


FIGURA 4. Sistema d'avaluació



A més de les dades anteriors, al final de cada semestre, els consultors demanen als estudiants que valorin específicament l'assignatura mitjançant un missatge enviat al fòrum de l'aula. Les impressions dels estudiants permeten recollir aspectes específics i concrets i també fer aflorar qualsevol inquietud, opinió o suggeriment. Com que són dades qualitatives, l'anàlisi és més complexa i, per això, s'ha utilitzat l'eina d'anàlisi qualitativa *Atlas.ti* (<http://www.atlasti.com>). Una primera anàlisi de les dades rebudes de 131 estudiants dels darrers semestres permet classificar els principals aspectes que els estudiants comenten majoritàriament.

L'aspecte més referit pels estudiants –i de manera destacada, ja que quasi bé tothom hi fa referència– és l'excel·lent atenció que reben per part dels consultors, i així confirmen els bons resultats quantitius quant a l'acció de consultoria. El fet que els consultors retornin els exercicis d'avaluació continuada corregits i comentats individualment és un dels aspectes que consideren que més contribueix al seu aprenentatge. Com que es tracta d'un fet no habitual a la resta d'assignatures, els estudiants ho destaquen especialment. En paraules dels propis estudiants: "(...) La intervenció i l'acompanyament del consultor ha estat fonamental en dos aspectes que considero claus: les devolucions individuals de les proves amb explicacions exhaustives i la dinamització de l'aula".

A més, els estudiants perceben que el que aprenen els serà (o els és ja) útil professionalment: "Aquesta assignatura tracta un tema diferent de l'objectiu

principal de la carrera (...) que considero molt important pel desenvolupament de la meua feina on constantment tinc comunicació amb clients, proveïdors, tècnics, etc.”, “A tot el que he après li estic traient profit en el dia a dia”. La percepció de la utilitat de l’assignatura és un dels ítems que en l’enquesta institucional determinen el grau de satisfacció global. Per tant, de nou aquestes dades corroboren els resultats quantitatius.

De fet, relacionat amb l’aspecte anterior, el motiu que mou els estudiants a escollir aquesta assignatura (que inicialment ha estat optativa) és la utilitat que té en l’àmbit laboral: “M’he matriculat en aquesta assignatura per poder aconseguir un nivell d’expressió lingüística que em pot ajudar especialment a la meua feina, ja que dedico gran part de la meua feina a elaborar informes i documents”.

Pel que fa als suggeriments, la majoria reclamen la incorporació de nous recursos d’aprenentatge que completen els materials didàctics en aspectes que aquests no inclouen, especialment de gramàtica i ortografia. Això coincideix amb –i reforça, per tant– els resultats de l’enquesta de satisfacció pel que fa a una baixa satisfacció sobre les fonts d’informació de l’aula.

Finalment, entre els aspectes negatius que comenten, que són pocs, destaca la dificultat per a treballar continguts tan diferents del que els són habituals: “En algunes ocasions se m’ha fet una mica pesat l’estudi detallat dels mòduls. Però no crec que els materials siguin dolents, sinó que jo no estic massa acostumat a aquest tipus d’assignatura”.

6. CONCLUSIONS

L’experiència de l’ensenyament de la competència comunicativa com a competència transversal que hem mostrat al llarg de l’article és ben representativa dels bons resultats que pot oferir la lingüística textual com a marc teòric i aplicat d’ensenyament de l’ús real del llenguatge, és a dir, com a eina comunicativa.

Els textos analitzats mostren, d’una banda, la influència positiva que tenen els materials de l’assignatura *Competència comunicativa per a professionals de les TIC* sobre les produccions textuais que van fent els estudiants al llarg del semestre; i, d’altra banda, l’efectivitat de les correccions individualitzades dels consultors, que més enllà d’avaluar intenten orientar l’estudiant en l’aprenentatge de l’escriptura acadèmica. Els resultats són textos amb un grau cada vegada més elevat d’objectivitat i que van guanyant en cohesió lèxica. En el primer cas, s’observa una minva progressiva de les referències d’íctiques personals i una utilització “tímida”, però ascendent, de construccions d’impersonalització. La cohesió lèxica es manifesta mitjançant l’ús més variat

de mecanismes de reiteració, especialment la hiponímia i la hiperonímia, més propis del discurs científic on l'ús de termes fa molt difícil el recurs a la sinonímia.

Així doncs, el grau de satisfacció dels consultors quant a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge coincideix amb el grau de satisfacció dels estudiants pel que fa a la funció del consultor i la utilitat dels coneixements adquirits. D'aquesta manera el que, en principi, es planteja a l'alumnat com una *competència aliena* és percebut, finalment, pels estudiants com una *competència bàsica* per al seu futur acadèmic i professional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Campos, A. (2004): *La inscripció de la persona en el discurs acadèmic: un estudi contrastiu català-castellà-anglès*. Tesis doctoral. Universitat de València. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UV/TESIS/AVAILABLE/TDX-0519105-131352//campos.pdf> [Accés 02/05/2011].
- Campos, A. (2008): "L'emissor com a organitzador del discurs acadèmic". *Caplletra* 43: 39-58.
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Ciapuscio, G. (1992): "Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica". *Lingüística Española Actual* 4 (2): 183-205.
- Cuenca, M. J. (2000): *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.
- Cuenca, M. J. (2008): *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.
- Cuenca, M. J., Marco-Galindo, M. J. & Nicolau, F. (2004): "Destreses comunicatives per a professionals de la informàtica. Anàlisi i ensenyament-aprenentatge d'aspectes discursius i lingüístics". In: *Actes del Col·loqui Internacional del Groupe de Linguistique Appliquée des Télécommunications (GLAT)*: Barcelona.
- Cuenca, M. J. & Nicolau, F. (2005): *Competències comunicatives per a professionals de la informàtica*. Barcelona: Materials de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Cuenca, M. J. & Nicolau, F. (2008): *Pensar, organitzar, escriure. Competència comunicativa per a professionals de les TIC*. Barcelona: Editorial UOC.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres/Nova York: Longman.
- Haverkate, H. (1984): *Speech Acts, Speakers and Hearers*. Amsterdam: John Benjamins.

- Marco-Galindo, M. J. (2008): “Se puede mejorar la competencia comunicativa a través del currículo de ingeniería en informática? Una experiencia práctica”. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Granada, del 9 al 11 de juliol de 2008.
- Marco-Galindo, M. J., Macau-Nadal, R. & Pastor-Collado, J. A. (2010a): “Learning written communicative skills in UOC engineering curricula: a virtual university initiative and its future development”. *Actes de l'IBM_ IEEE Transforming Engineering Education TEE*. Dublin.
- Marco-Galindo, M. J., Macau-Nadal, R. & Pastor-Collado, J. A. (2010b): “Reporting on a successful experience in educating informatics students in communication skills: beyond a single subject towards the full curriculum”. *Actes del European Computer Science Summit (ECSS)*: Praga.
- Peña, S. & Ruiz de Mendoza, F. (2010): “Los modelos cognitivos idealizados”. *In: R. Mairal, S. Peña, F. J. Cortés & F. Ruiz de Mendoza. Teoría lingüística. Métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Ribera, J. (2005): “La problemàtica de la cohesió lèxica en les produccions escrites dels experts i dels aprenents”. *Estudios Catalanes. Revista internacional de lengua, literatura y cultura catalanas* 3: 49-62.
- Ribera, J. (2007): “Text deixis in narrative sequences”. *International Journal of English Studies* 7 (1): 149-168.
- Ribera, J. (2011): *La cohesió lèxica en seqüències narratives*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vallduví, E. (2002): “L'oració com a unitat informativa”. *In: J. Solà et alii* (coords.): *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, 1221-1279.
- Zupnik, Y. J. (1994): “A pragmatic analysis of the use of person deixis in political discourse”. *Journal of Pragmatics* 21: 339-383.