



Les interaccions orals en petits grups

Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari

Míriam Turró Amorós

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT
“DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA”

LES INTERACCIONS ORALS EN PETITS GRUPS.
Una oportunitat d’aprenentatge cognitiu, social i identitari

TESI DOCTORAL PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA PER LA UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PRESENTADA PER MÍRIAM TURRÓ AMORÓS
DIRECTOR DE LA TESI: Dr. JULI PALOU SANGRÀ
CODIRECTORA DE LA TESI: Dra. ALBA AMBRÓS PALLARÈS
TUTOR DE LA TESI: Dr. JULI PALOU SANGRÀ

BARCELONA, febrer de 2013

3. PARADIGMA DE RECERCA I OPCIONS METODOLÒGIQUES

3. 1. Introducció

Tradicionalment, els investigadors en recerca han fet la distinció binària entre els mètodes quantitativs i els qualitativs; ara bé, autors com Cook (citats a Chaudron 1988) argumenten que aquesta distinció és massa simplista. Cook afirma que a la pràctica i en molts aspectes, les diferències i els límits entre aquestes dues metodologies és molt difícil d'establir. Afegeix que la metodologia quantitativa és més aviat «obstructiva i controladora, objectiva, generalitzable» i que assumeix l'existència de «fets» externs amb independència de l'observador de la recerca, mentre que la recerca qualitativa parteix del principi que «tot coneixement és relatiu i que hi ha un component subjectiu en tot coneixement i en qualsevol recerca». En termes metafòrics, considera que la recerca quantitativa és «hard», mentre que la qualitativa és «soft».

Per tal d'anar una mica més enllà d'aquesta distinció binària, Chaudron (1988) proposa que podem treballar en el camp de la lingüística aplicada a partir de quatre mètodes tradicionals de recerca: el mètode psicomètric, l'etnogràfic, el de l'anàlisi de la interacció i el de l'anàlisi del discurs. Cal afegir que aquests dos últims són mètodes que poden ser utilitzats tant des de la perspectiva més psicomètrica, com des de l'etnogràfica.

En aquest treball de recerca hem optat per dur a terme el nostre estudi a partir del paradigma etnogràfic i des de la vessant de l'anàlisi de la interacció a l'aula perquè l'objectiu de la investigació se centra en l'observació de les interaccions que es produeixen quan els alumnes treballen en petit grup a partir sobretot de l'anàlisi dels diferents rols enunciatius que assumeixen els participants a la conversa.

El nostre punt de partida es basa en la concepció de la interacció com un esdeveniment comunicatiu que és construït de forma mútua pels actors, pels participants de la interacció. És a partir de la interacció que cada alumne aprèn i posa en pràctica aquelles conductes acceptades socialment i que dona al llenguatge un sentit cultural. Des d'aquesta perspectiva, els participants són corresponsables en la construcció i la negociació del sentit dels seus punts de vista.

En aquest capítol farem referència al paradigma sobre el qual s'emmarca la nostra recerca: l'etnografia i més concretament, l'etnografia de la comunicació. A continuació partirem d'aspectes generals per arribar

a centrar-nos en l'àmbit de l'etnografia en el marc educatiu. Al segon apartat d'aquest capítol explicarem quin ha estat el procés que hem seguit per determinar les categories d'anàlisi i acabarem focalitzant la nostra atenció en les opcions metodològiques triades per a fer aquest estudi.

A partir del segle XX la lingüística va canviar de rumb i va demostrar que hi havia altres models per estudiar el llenguatge. Va deixar de banda les elaboracions literàries i es va centrar en l'estudi de les estructures gramaticals d'oracions d'ús general. En aquell moment es va considerar que la dimensió principal i primària del llenguatge era l'oral, mentre que l'escriptura va esdevenir secundària o derivada. La dimensió oral es refereix a la conversa, que és el tema principal de l'etnografia de la comunicació.

És per aquest motiu, que el paradigma a partir del qual s'articula la nostra recerca és l'etnogràfic. Hem optat per aquest enfocament perquè considerem que és el que ens permet analitzar millor el discurs i més concretament el discurs educatiu per tal d'entendre els processos d'interacció pedagògica que es produeixen en la construcció de significats. Val a dir que, com assenyalen Allbright i Bailey (1991), l'enfocament que adopta la investigació també determina allò que es troba a la recerca.

3.1.1. Característiques de l'enfocament etnogràfic

L'etnografia té com a objectiu indagar la naturalesa dels fets socials particulars del món que ens envolta. Si situem el paradigma etnogràfic en el context lingüístic, podem afirmar que la tasca central d'aquesta disciplina se situa en l'estudi de la conversa. Sense el diàleg o la conversa com a activitat lingüística primària, no es poden entendre molts elements de les llengües. Des de la interacció i la interacció a l'aula, veiem que aquest paradigma ens ajuda a comprendre allò que succeeix a l'espai educatiu per tal d'anar més enllà d'una simple observació.

Segons Laplantine, l'etnografia «és una activitat perceptiva; esdevé una mirada» (Laplantine 1996, p.11). En el cas del nostre treball es tracta de considerar l'àmbit de la classe com un grup identificable que té unes característiques culturals pròpies i completes. Aquesta perspectiva constitueix una manera de recollir dades i d'obtenir uns resultats amb la finalitat de comprendre l'acte didàctic. Allò que s'intenta entendre són els processos que es produeixen en la construcció interactiva de la conversa. En aquest sentit, la nostra recerca l'hauríem d'emmarcar des d'una anàlisi microetnogràfica perquè parteix de situacions didàctiques concretes estudiades en un moment determinat del curs.

Com assenyalava Cambra (2003, p.3), el paradigma etnogràfic ens permet «comprendre els fenòmens que succeeixen en situacions educatives; descobrir els diferents estrats de significació de la vida social; interpretar les accions humanes com a components d'una realitat». És per tot això que optar per un enfocament etnogràfic pressuposa una concepció *múltiple* i *holística* de la realitat: holística perquè es considera el context social com un tot on cada component afecta els altres i en què el punt de vista dels qui intervenen i el context social es configuren entre ells. Ara bé, la vessant etnogràfica també implica un enfocament *empíric* i *naturalista*; és a dir, comprendre el context dins del que es produeix. A partir del coneixement del context es pot arribar a interpretar la interacció perquè permet situar els esdeveniments.

Un altre principi que caracteritza aquest paradigma és el principi *èmic*, que permet extreure models culturals i de comportament tal i com són percebuts pel grup observat. Des de la perspectiva etnogràfica

això vol dir que cal interpretar adoptant la perspectiva dels participants que produeixen la conversa. Val a dir, però, que aquest aspecte no sempre és fàcil de dur a terme per la dificultat que suposa adoptar la perspectiva d'un altre. Allò que pot fer l'investigador és interpretar i això significa adonar-se del indicis observables en la seva totalitat. Aquesta interpretació pot implicar una subjectivitat per part de l'investigador. De la mateixa manera que Laplantine assenyala que des de l'antropologia cal estudiar l'home en la seva totalitat (Laplantine 1996, p.7), des de l'etnografia és necessari estudiar el context i la situació d'interacció en tots els seus aspectes.

Un altre element fonamental en l'enfocament etnogràfic és el seu *caràcter participant*. Això significa que l'observador o investigador té un paper que els actuaents reconeixen i que està integrat en el mateix camp de la investigació. Segons aquest principi, la interpretació de l'observador es construeix sobre l'anàlisi dels fets tal i com es perceben a l'interior de la situació, la qual cosa no és gens senzilla de dur a terme. D'això es dedueix que l'investigador ha de ser sensible quan ha de representar el sentit de les experiències i de la vida del grup que està observant. Ell treballa amb els participants i se centra en ells. Aquest punt és fonamental en aquest tipus d'investigacions i es relaciona absolutament amb el concepte èmic que acabem d'assenyalar. Des d'aquesta perspectiva, l'etnografia encoratja la participació d'ensenyants i aprenents en la recerca. L'etnògraf assumeix una identitat de «natiu marginal» (Freilich, 1970) en què valora la realitat des del punt de vista dels membres que la integren però amb capacitat per poder deslligar-se de les seves concepcions i representacions prèvies.

Una de les funcions principals de l'investigador és el de la *interpretació*. Sovint en certs sectors de l'àmbit de la recerca apareix la controvèrsia «objectivitat» (amb independència del subjecte) *versus* «subjectivitat» (fent referència a les qualitats o actituds respecte del subjecte). Des de diverses ciències, entre elles l'antropologia, es destaca el fet que el contingut cognitiu no es pot considerar de forma independent al subjecte. Allwright i Bailey (1991) consideren que en els estudis d'aprenentatge entre subjectes i, més concretament, en les recerques naturalistes, tant l'objectivitat com la subjectivitat són necessàries i presents. L'investigador recull una sèrie de dades empíriques que mostren com es percep la situació des de la subjectivitat dels participants.

Per altra banda, l'etnografia es constitueix com un enfocament *obert i cíclic*. Obert en el sentit que ha d'examinar i exposar els seus propis processos d'inferència i raonament perquè els processos puguin discutir-se i cíclic perquè les claus pel coneixement de la gent estudiada no es consideren mai prou tancades; cada aportació genera noves preguntes i aquestes obren noves vies o camins d'exploració.

L'etnografia, segons el lingüista Payrató (2003, p.61) «ha estat un antecedent i un corrent paral·lel a la pragmàtica», mentre que per Tusón (2009, p.18) «aquesta disciplina s'insereix, en part, en l'àmbit de la pragmàtica en la mesura en què aquesta s'interessa pels usos reals del llenguatge en situacions reals». Sigui com sigui, aquestes dues mirades estan totalment vinculades perquè mentre la pragmàtica es proposa, tal com comenten Charaudeau i Maingueneau (2005, p.456), «estudiar l'ús del llenguatge per oposició a l'estudi del sistema lingüístic, l'etnografia se centra en explorar la naturalesa dels fets socials de la realitat».

L'anàlisi de les característiques que descriuen una situació de producció-recepció del llenguatge esdevé imprescindible en el marc de l'etnografia i en aquesta anàlisi hi tenen un paper molt destacat les funcions

del llenguatge. De fet, l'anàlisi del context que fa l'etnografia es pot entendre, en molts casos, com una ampliació detallada de l'esquema de Jakobson (1896-1982) que hem vist al capítol referit a la interacció i en què el lingüista combina els factors o elements que intervenen en el procés comunicatiu amb les funcions que desenvolupa el llenguatge. Posteriorment, Hymes i Gumperz van considerar que tot text havia de ser entès com un esdeveniment comunicatiu que es dona a partir d'unes coordenades d'espai-temps, i que la unitat bàsica d'aquest esdeveniment s'ha de basar en la descripció d'aquest acte comunicatiu com un tipus d'interacció que integra allò verbal i allò que no ho és.

En el model anomenat amb el famós acrònim S-P-E-A-K-I-N-G proposat per Hymes i Gumperz, cada una de les inicials correspon en l'original anglès a un component del fet o acte comunicatiu, a una característica de la comunicació.

Les aportacions que han fet els etnògrafs en aquest camp, com acabem de veure, ens indiquen clarament que l'etnografia té com a objectiu l'anàlisi del medi natural i com apunta Seedhouse (2005a, p.165), «l'etnografia i l'anàlisi del discurs se centren principalment en l'anàlisi dels actes socials». Ara bé, paradoxalment, allò que des de l'etnografia volem conèixer i investigar són les seves formes i els efectes que els aspectes i contextos socials produeixen en els participants. Seedhouse (2005b, p.260) afirma que les dades que es desprenen de l'anàlisi de la conversa i del paradigma etnogràfic són absolutament compatibles i que es poden aplicar als mateixos casos de parla. Els primers indicadors de l'anàlisi de la conversa ens poden mostrar *com* els participants estableixen un context determinat d'interacció, mentre que l'etnografia pot analitzar el *per què*; és a dir passar del micro al macro nivell. Aquests apunts mostren que els dos paradigmes es poden combinar i d'aquesta manera es reforcen mútuament.

De fet, des de la recerca en general i l'etnogràfica en particular, com assenyala Widdowson (1978), «totes les activitats que es fan a l'emparedat del terme recerca pretenen anar més enllà de les aparences, pretenen descobrir categories abstractes i connexions subjacents a fenòmens més o menys corrents. [...] Podem considerar la recerca com un procés dialèctic permanent: formula la realitat en termes abstractes i, alhora, d'aquesta formulació abstracta se'n deriva una reformulació de la realitat».

3.1.2. L'etnografia en el marc educatiu

L'objectiu final del treball etnogràfic és descriure, assenyalar i interpretar aquells aspectes que hagin estat més notoris d'allò que s'ha observat; veure quines congruències i incongruències s'han trobat. Es tracta de fer observacions detallades d'allò que es diu i es fa, i d'excloure les interpretacions basades en «el sentit comú» d'allò que succeeix al fer l'anàlisi. No es tracta d'enfocar la classe com allò que hauria de ser sinó com allò que és i allò que els alumnes i el professor fan. Des de l'etnografia no es pretén exposar què cal fer a l'aula i què no, ans al contrari; s'intenta comprendre allò que succeeix a les interaccions amb l'objectiu d'anar més enllà de l'activitat i recollir dades i resultats que ens permetin entendre l'acte didàctic; reconstruir el sentit de les interaccions que es produeixen des de la dimensió expressiva (allò que es diu), l'emocional i afectiva (què se sent), i la social (les relacions que s'estableixen entre els participants).

En l'àmbit etnogràfic cal fer partícips els subjectes estudiats de les recerques realitzades, amb cura de no caure en judicis de valor que no siguin fets pels propis participants. És important considerar que l'enfocament etnogràfic ens dona orientacions sobre com analitzar els models de participació, els torns de paraula, les pautes de control i presa d'iniciativa, la comprensió de processos i la consideració dels factors individuals afectius i cognitius que acompanyen l'aprenentatge.

L'etnografia escolar contemporània utilitza diferents tècniques i fonts d'informació. Aquests recursos van des de l'observació participant, fins a les entrevistes, l'elaboració de qüestionaris, les històries de vida o l'anàlisi de continguts de documents primaris com diaris, fotografies o informes de la institució. Les dades que s'utilitzen són majoritàriament qualitatives, com el treball de camp i l'observació participant. Es considera que el treball de camp s'ha de perllongar per tal de poder fer una bona recollida de dades sobre el terreny i establir un contacte directe. La presència en el context físic i la vinculació amb les persones que són objecte d'estudi durant un període concret són necessàries perquè ens permeten reunir dades sobre com actuen els alumnes i com reaccionen davant els esdeveniments en el seu ambient natural. Aquesta ubicació en el context facilita la comprensió i la formulació d'hipòtesis o preguntes d'investigació, a la vegada que també permet establir un tipus de relació amb els alumnes que afavoreix l'obtenció de dades que d'altra manera seria molt difícil d'aconseguir i de comprendre.

Segons Serra (2004, p.174), per a molts etnògrafs, és essencial el caràcter dialèctic de l'etnografia i el feedback constant que es produeix entre allò que l'investigador suposa i allò que va observant. Per altra banda, l'etnografia ofereix a l'observador la possibilitat de fer una correcció constant i revisar els seus plantejaments. Ara bé, en la mesura que l'investigador tingui un bagatge important de coneixements d'allò que altres han observat, el seu procés de reflexió i d'anàlisi serà major i més complert.

Val a dir que Richards (2009, p.9) afirma que les recerques qualitatives en general i les etnogràfiques en particular «han obert finestres pel que fa a la comprensió d'aspectes de la comunitat escolar i han contribuït a una major comprensió de la pràctica pedagògica, a la vegada que estimulen la discussió d'aspectes rellevants». L'autor també destaca la importància del paradigma etnogràfic en la recollida i anàlisi de dades que es produeix en situacions en què es contrasten i triangulen dades que provenen de les observacions d'aula i de les creences dels professors

3.2. Construcció de les categories d'anàlisi

Estarem d'acord en considerar que les categories d'anàlisi esdevenen els conceptes d'una investigació que es poden definir d'una manera clara i que esdevenen cabdals per a qualsevol recerca. La investigació qualitativa acostuma a disposar d'una quantitat important de dades i per això tendeix a categoritzar-les en unitats més simples que també donin unitat i sentit al conjunt d'informació de què es disposa.

Segons Kerbrat-Orecchioni (2005), l'anàlisi interpretativa cal fer-la a partir de la recollida de dades que es produeixen en una interacció i de la definició i concreció d'unes categories descriptives. Aquestes ens han de servir per observar «des del punt de vista dels membres» i «en els seus propis termes». D'aquesta forma, les categories es defineixen en la perspectiva dels participants. Ara bé, les categories que es creen o que s'adopten no són mai les categories naturals; són construïdes des del marc teòric. Kerbrat-Orecchioni, en aquest sentit, considera que les categories descriptives han de reposar sobre definicions clares i explícites. A partir de la seva utilització podem reconèixer, identificar, mostrar, analitzar i explicar els fets observables en les interaccions.

Quan l'investigador fa la interpretació de les dades recollides, ha de tenir en compte que la seva interpretació ha de ser una reconstrucció dels processos de co-construcció del discurs que parteixen de les interpretacions fetes per tots els participants. Interpretar en un context d'interacció implica, per exemple, descriure com a poc a poc un enunciat pren forma de pregunta i com és tractat pel destinatari. Aquestes interpretacions tenen la seva base en els enunciats emesos pels participants, i l'essència d'aquests enunciats és allò que es troba més o menys profundament ocult i que l'investigador descobreix o pot descobrir en mobilitzar els recursos interpretatius de què disposa. Ara bé, quins són aquests recursos interpretatius? Ens referim al conjunt de sabers lingüístics però també extralingüístics que fan referència al context. Aquests últims constitueixen els «escenaris culturals» que permeten reconstruir la coherència de l'encadenament dels torns de paraula. En darrera instància, la tasca de l'analista és crear i enriquir les regles que són a la base de la producció i interpretació del discurs en interacció. Si estem d'acord en què la interacció constitueix el medi natural de la llengua i que aquesta, per definició, és inestable i heterogènia, conclourem per tant que el discurs creat a partir de la llengua es basa en unes regles que són plàstiques per poder-se i haver-se d'adaptar a la situació interlocutiva.

Al punt anterior hem descrit quin és el paradigma de recerca que ens sembla que millor s'adapta a les necessitats que se'ns plantegen en aquest treball. A continuació i dins d'aquest capítol destinat als aspectes metodològics, exposarem quines són les categories d'anàlisi que hem utilitzat en la recerca. En el nostre cas ens hem decantat per les que ens proposa Alain Rabatel i que responen als diferents papers enunciatius que adopten els participants d'una interacció, però també, com veurem a l'apartat següent, n'hem creat unes de noves que complementen les que ens aporta l'autor francès.

3.2.1. Elaboració de les categories d'anàlisi d'Alain Rabatel

Dins d'aquest marc de la interacció, el nostre interès, com s'ha anat descrivint fins ara, se centra en l'anàlisi dels enunciats que es produeixen en una interacció d'aula. Tenint en compte aquest objectiu vam veure molt clar, ja des dels inicis del treball, que les categories d'anàlisi que definíem havien de servir-

nos per donar resposta als interrogants relatius al contingut dels enunciats de les interaccions, però sobretot, als papers enunciatius que els participants assumien al llarg de la conversa.

En aquest sentit, vam considerar que les recerques dutes a terme pel lingüista Alain Rabatel (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011 i 2012) de la Universitat de Lió i les categories d'anàlisi dels papers enunciatius que ell proposa podien ser cabdals per a l'anàlisi i desenvolupament del nostre treball. Per una banda, perquè Rabatel descriu el marc de la plurifuncionalitat enunciativa de les interaccions i per l'altra, perquè explicita com es contrasten, com s'adhereixen i discuteixen els diferents punt de vista en el desenvolupament d'una conversa; és a dir, les posicions dels diferents subjectes. L'autor considera que les postures enunciatives ajuden a reflexionar sobre les interaccions de pensament en el dialogisme i el dialogisme en les interaccions. Les posicions que adopten els participants mostren les implicacions des del punt de vista comunicatiu, però també d'actuació dels membres al cor de la interacció. Sens dubte, la lingüística ens permet analitzar com els individus se situen en el context en què es troben a partir de l'expressió de la seva experiència a través del discurs.

És ben sabut que aprenem a partir del punt de vista o contingut preposicional que sorgeix de la distància entre la realitat i el subjecte. Rabatel (2004) afegeix que d'aquesta manera es pren consciència que l'altre també pot tenir una mirada, en tant que subjecte; la realitat esdevé objecte d'anàlisi, en funció dels punts de vista sobre l'objecte a conèixer. Rabatel considera que cal articular la dimensió lingüística amb el context, les tasques i les activitats, i que cal prioritzar l'anàlisi interaccional de la negociació dels espais i els seus efectes en la construcció conjunta de sabers. D'aquesta forma, la comprensió reposa sobre un conjunt de postures reflexives (dimensions metalingüístiques, metadiscursives i metacognitives) que són considerades com les situacions privilegiades de la co-construcció de competències lingüístiques i de sabers que s'articulen a partir de la gestió del dissentiment entre els punts de vista propis i els dels altres.

La lectura atenta dels treballs de Rabatel ens porta a considerar que allò que prioritza i considera fonamental és veure com se situen els participants en relació amb el discurs de l'altre, dit d'una altra manera, quines són les mirades que fan els participants respecte allò que diuen els altres. Segons Rabatel aquestes diferents mirades promouen que els participants adoptin un paper determinat en la interacció o un altre. Ens sembla molt interessant el concepte que planteja Rabatel de «situació respecte l'altre», de «mirada» a partir del discurs dels altres, de posició dels participants respecte de l'enunciat de l'altre. Aquests elements esdevenen especialment clau en l'àmbit no solament de la conversa, sinó i sobretot en les converses que es donen a l'aula, entre els alumnes i amb el docent. Aquesta idea reforça el concepte de discurs en interacció en el sentit que la conversa s'articula i es construeix en la mesura en què es pensa i s'expressa el que s'ha dit anteriorment.

La nostra recerca centrada en aquest marc de l'enunciació parteix de la consideració que l'existència de l'enunciat propi és producte i conseqüència, precisament, de la presència de l'enunciat de l'altre. Aquesta idea ens obre una doble vessant: per una banda, l'estrictament lingüística, i per l'altra, una de caràcter eminentment ètic. En aquesta línia, l'enunciat propi té sentit en la mesura en què el participant es posiciona i interactua amb l'enunciat de l'altre. Tenint en compte totes aquestes premisses, considerem de gran importància el marc que ens proposa Rabatel ja que ens dibuixa com els diferents participants se situen respecte de l'enunciat propi i de l'altre. És a partir dels seus estudis que hem definit les nostres

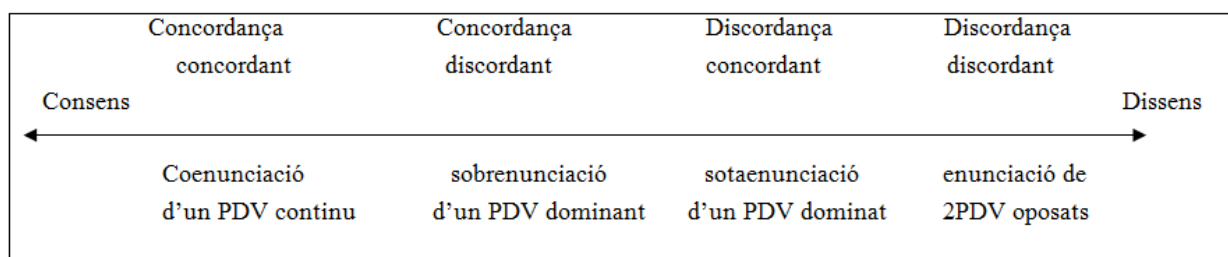
categories. Per construir aquestes categories ens hem basat en els estudis de l'autor publicats entre els anys 2002 i 2012 dins del marc de la plurifuncionalitat enunciativa.

Alain Rabatel defineix els diferents papers enunciatius com les diverses mirades, punts de vista o posicionaments que adopta el participant o participants en l'expressió d'un punt de vista en referència a l'enunciat de l'altre. Des d'aquesta vessant, l'autor considera que cada postura enunciativa respon a diferents graus d'adhesió o no dels locutors vers els punts de vista co-construïts pels participants en la interacció (Rabatel, 2004a). Aquestes situacions d'adhesió van associades a un procés de reflexió que comprèn l'anàlisi dels processos lingüístics i cognitius de co-construcció interaccional dels sabers. Les postures remetent al fet que la construcció de coneixement va més enllà de considerar-se com un fet polifònic en què s'entrellacen veus o bé dialògic de contrast de punts de vista, sinó que esdevé un joc interaccional beneficiós de posicionament respecte els altres.

Tot locutor pot adoptar qualsevol dels rols del tema en qüestió. A l'expressió oral, la postura enunciativa és el resultat del posicionament recíproc dels locutors en la interacció. Cada paper és susceptible de tenir diferents graus d'adhesió, o no, dels locutors vers els punts de vista explicitats, dominats o dominants pel que fa al pla epistèmic, científic, ideològic, social, polític, ètic, psicològic o afectiu. Rabatel (2004c) afegeix que des del pla lingüístic, l'anàlisi de les variacions en la presa d'enunciats és complexa. A més de les eventuals marques entonatives, sintàctiques o discursives d'inici dels locutors, aquí és la circulació de la interacció que indica com va l'acord, quan s'acaba, i el moment en què es provoca la reinterpretació sobre un contingut preposicional.

Al capítol anterior d'aquest treball hem fet referència a la interacció i com les relacions humanes esdevenen processos complexos de presa de posicions. En aquest sentit es privilegien les interaccions que funcionen segons un principi de cooperació. El principi de cooperació en si mateix no és unilateral sinó que s'acompanya de fases de dissensió. Aquest procés parteix de la cooperació per intentar arribar al consens i d'aquest a la comprensió efectiva.

Alain Rabatel afirma que en una conversa oral es produeixen interaccions que, per definició, són processuals i inestables. En aquestes situacions comunicatives es presenta una gamma de matisos, com es pot veure al quadre següent, que poden anar del consens a la dissensió, passant, com ell concreta, per les postures de *concordança concordant* fins a la *discordança discordant* i que es defineixen a partir de les quatre postures enunciatives que l'autor defineix i que desenvoluparem més endavant. Rabatel (2009) també contempla que un enunciator pot evocar punts de vista d'acord de desacord i, fins i tot, de «neutralitat». Ara bé, hi ha graus tant a l'acord (coenunciar implica un acord fort) com al desacord. En aquest últim cas, i abans de refutar un punt de vista, es pot modificar sobrenunciant-lo o sotaenunciant-lo.



Rabatel (2007, p.94)

Figura 22

Ens semblen d'especial rellevància les relacions que estableix Rabatel en les seves postures enunciatives:

- a) Concordança concordant
- b) Concordança discordant
- c) Discordança concordant
- d) Discordança discordant

Els casos més allunyats, és a dir l'a) i el d), impliquen un punt de vista comú o bé absolutament oposat respectivament, mentre que les postures intermèdies permeten veure punts de trobada però també de contrast.

En aquesta mateixa línia, Vinatier (2008, p.16) considera que:

[...] la seqüència avança per un subtil equilibri d'acords i desacords, d'ajustaments entre els actors. [...] És la construcció d'aquestes condicions per part dels actors que fa que la situació funcioni, malgrat els elements i les lògiques contradictòries.

Aquests processos inestables de les converses orals s'expliquen i es poden entendre, segons Rabatel, gràcies a la distinció que fa Ducrot (1986, p.198) entre *locutor* (o estància que emet un enunciat relacionat amb les seves dimensions fonètiques, fàtiques o escripturals) i l'*enunciador* (aquell qui assumeix l'enunciat). Aquesta diferenciació permet retre compte del dialogisme intern de la llengua. Segons Ducrot la distribució dels rols reposa sobre un locutor, qui pren en compte o no certs continguts preposicionals que són aprovats o bé refutats. D'altra banda, les fonts d'aquests continguts preposicionals són dels enunciadors. Per Ducrot, si tot locutor és enunciadore, en virtut del principi de sinceritat, tot enunciadore no és pas necessàriament locutor. Així doncs, els termes d'enunciadore i de punt de vista no funcionen en el mateix pla. El punt de vista, per tant, no passa pas per les paraules referides a un locutor, autor d'un discurs directe o d'un judici personal que implica la presència del jo.

Rabatel estableix el lligam, amb un interès clarament didàctic, entre les postures enunciatives i les situacions d'interacció que es produeixen a l'aula perquè considera que aquestes postures són a la intersecció de les dades lingüístiques, cognitives i interaccionals. L'anàlisi que ell planteja intenta fer una descripció lingüística tan precisa com sigui possible de la construcció del consens o del dissentiment a partir dels enunciats dels locutors i les seves interaccions a partir de l'assumpció dels diferents papers enunciatius que l'autor proposa.

Alain Rabatel parteix de la idea que a la interacció es produeix un contracte didàctic entre mestre i alumnes i les postures enunciatives reten compte d'aquest contracte de caràcter mòbil que està en constant construcció conjunta amb les seves fases implícites o explícites. És per això que esdevé fonamental conèixer la natura de les relacions contractuals entre el docent i els alumnes per a fer-ne una anàlisi i d'aquesta manera veure com els alumnes poden esdevenir actors i co-constructors de sabers, tot prenent part activa en els processos de devolució. Aquest plantejament porta a considerar la necessitat que s'estableixin comportaments col·laboratius per a l'intercanvi i la seva comprensió.

L'anàlisi detallada de les postures enunciatives permet veure que els alumnes no són pas espectadors passius d'una situació que es desenvolupa segons la planificació estable i prevista pel mestre. Les postures mostren la petjada, la pista sobre els plans interaccionals, lingüístics i cognitius.

En aquest sentit, és important veure quins rols enunciatius adopten el docent i els alumnes i poder analitzar si aquests moviments enunciatius es donen no solament entre els alumnes sinó també entre els alumnes i el professor. Es tracta, per tant, de constatar no solament qui ha dit què, sinó també qui assumeix què.

Com ja hem comentat més amunt, en una conversa, els enunciadors poden assumir diferents posicionaments o papers enunciatius. A principis de la dècada del 2000, Rabatel, als seus treballs, distingia entre les postures de coenunciador, sobreenunciador i arxienunciador.

- *Coenunciador*

En primer lloc l'autor parla de concepte de *coenunciador*. Al capítol referit a la interacció hem assenyalat que Culioli utilitzava aquest terme i no pas els de locutor i receptor per indicar aquells participants que es posicionen potencialment com a productors de les paraules emeses com si fossin al lloc de l'altre. En aquest sentit, Rabatel reprèn aquest terme i el redefeix des del punt de vista dels papers o rols enunciatius. L'autor precisa el paper de coenunciador com aquell en què el subjecte o subjectes assumeixen un enunciat i estan en un mateix nivell d'interacció. Això, però, no significa que els coenunciadors estiguin, d'entrada, d'acord amb l'enunciat. Precisament, la interacció que genera la situació dóna lloc a la construcció conjunta de sabers que Rabatel (2004) considera que revela un acord entre els dos locutors fent d'aquest enunciat co-construït una obra comuna dels dos enunciadors. Així doncs, a partir d'un enunciat emès, aquest és compartit, construït conjuntament i assumit tant per l'enunciador com per l'altre o altres locutors. En aquest sentit, els dos participants esdevenen locutors, és a dir, emissors d'un enunciat i també enunciadors, en tant que participants que assumeixen l'enunciat i que es comprometen com a enunciadors. L'autor (Rabatel 2012) considera que a la coenunciació es produeix un procés equivalent a parlar i pensar amb els altres; i per tant aquest tipus d'enunciació col·loca el parlant coenunciador com l'equivalent al seu alter ego enunciatiu. Afegeix que els fets de la coenunciació no es limiten a un pla d'una intervenció o d'un intercanvi, sinó que va més enllà; abraça diversos intercanvis en les seqüències. En aquest sentit, Mondada (2005) quan es refereix a l'elaboració col·lectiva de sabers parla de «recolzar la paraula de l'altre». Quan es produeix la coenunciació es té en compte l'enunciat de l'altre per construir junts els sabers.

Tenint en compte els binarismes esmentats anteriorment, que poden anar des de la concordança concordant fins a la discordança discordant, podem considerar la coenunciació com la concordança concordant; és a dir com la concordança veritable; la construcció conjunta feta pels locutors d'un punt de vista comú i compartit.

Val a dir, però, que els fenòmens d'acord d'un punt de vista són fràgils i limitats. La coenunciació es veu com una forma ideal de cooperació però inestable i reemplaçada, com veurem més endavant, per la sobrenunciació o la sotaenunciació. Aquestes dues darreres postures enunciatives donen compte de les desigualtats, dels desequilibris i dels desacords que es donen en la comunicació.

Aquesta inestabilitat de les interaccions comporta la necessitat de definir els termes de sobre i sotaenunciador.

- *Sobrenunciador*

Alain Rabatel defineix el concepte de *sobrenunciador* com aquell enunciador que actua sobre l'enunciat emès anteriorment per un altre. Així, podríem dir que el paper de sobreenunciador respon a l'afirmació: «actuo sobre una resposta que l'altre em dóna». El sobreenunciador es defineix com l'expressió interaccional d'un punt de vista de pes on el caràcter dominant és reconegut pels altres enunciadors. És aquell locutor que parla i pensa per sobre dels altres (Rabatel 2012). És el participant que repara, que assumeix el rol de rectificador i de ratificador. Quan diem, però, que el participant sobreenunciador «repara», no ens referim a les reparacions que els participants fan en un procés de «bastida», sinó que reprèn allò que altres participants han enunciat prèviament i ho reformula.

Garcia-Debanc (1983, p.90) també atribueix una funció de manteniment de la cohesió a aquest paper enunciatiu. La categoria de sobreenunciador, segons Rabatel, respon als desequilibris enunciatius que sovint es produeixen en una interacció i que fan que sigui difícil la construcció d'un referent comú perquè la conversa travessa per tensions o contradiccions entre els enunciadors. El sobreenunciador és qui depassa el punt de vista dels participants; interacciona i intervé a partir de l'enunciat que fa el coenunciador i per tant, obre l'enunciat que ha plantejat l'altre. En aquest sentit, la sobreenunciació es defineix com la co-construcció desigual d'un punt de vista de pes que juga el paper de tòpic discursiu (Rabatel 2007). En aquest sentit, el sobreenunciador és qui emet un punt de vista dominant en relació a l'enunciador citat. Sovint el sobreenunciador pren les paraules d'un altre, reconstrueix els raonaments d'un altre com a elements de pes i d'avantatge (Rabatel 2011).

Des de la mirada dels límits del binarisme, la sobreenunciació correspon a una concordança discordant en la mesura d'una co-construcció desigual d'un PDV de pes en què s'inscriu en una forma aparent d'acord, tot reprenent la significació anterior vers una significació nova. Es presenta com la continuació d'allò que el precedeix (Rabatel 2007).

Si parem atenció a la figura de sobreenunciador, veiem que és conclusiu. A l'aula, molt sovint la figura del docent assumeix aquest paper de sobreenunciador i, com afegeix Rabatel, el duu a terme en tres plans: pel que fa al pla cognitiu, el sobreenunciador reprèn el punt de vista dels alumnes i el reformula de manera més abstracta; en qualsevol cas, les reformulacions del docent són sobre el pla de la pertinença dels

arguments. Pel que fa al pla lingüístic, el docent fa reformulacions aparentment sinonímiques en relació amb un o diversos punts de vista previs, el contingut proposicional dels quals és construït amb referència a un punt de vista anterior. Finalment, pel que fa al pla interaccional, el seu punt de vista fa el balanç del conjunt de les interaccions anteriors o bé orienta les activitats futures, sense gairebé deixar marge de maniobra als alumnes. Aquí, ells s'han de deixar guiar pel discurs del sobrenunciador i aplicar els seus resultats.

Si analitzem les marques lingüístiques que deixa la sobrenunciació, ens adonem que es produeix l'elecció d'un locutor citant que vol relacionar els segments i les eventuais transposicions de l'elecció amb les paraules dites. I aquí entren en joc diferents marques: de temps, modalitzacions, o estructures dialògiques (pressuposicions, negacions, reformulacions, rectificacions, oposicions, ressò del discurs, discurs relacionat, concessions, interrogacions, qüestions retòriques, etc.)

Podem considerar que un participant assumeix el rol de sobrenunciador quan, reconegut pels altres participants, se situa en el discurs anterior i aporta elements diferents; desvia la significació anterior cap a una significació nova, de pes, i representa una continuació del que s'havia dit anteriorment. En aquest sentit, el sobrenunciador sovint parafraseja perquè es troba en la fase de la institucionalització dels sabers.

- *Arxienunciador*

Com hem indicat anteriorment, a principis de la dècada del 2000, Rabatel assenyalava tres tipus de papers enunciatius dins de la polifonia enunciativa: els de coenunciador i sobrenunciador que acabem de veure, i també el d'arxienunciador. Mentre Kerbrat-Orecchioni (2005) parla d'un arxinterpretador que té la finalitat de retre compte del major nombre possible d'efectes que un text és susceptible de produir, Rabatel (2004) presentarà el terme *d'arxienunciador* com el participant que és capaç de recollir les dades de forma global i reflexiva d'una interacció didàctica en general; en definitiva, l'enunciador que és capaç de fer la síntesi de les dimensions essencials del saber. L'arxienunciador és qui dona el punt de vista de la relació dels sabers. És l'enunciador que té una posició d'analista de tal forma que pren certa distància respecte de les etapes d'interacció, amb la finalitat de produir un final o a partir d'una meta o finalitat prèvies.

L'arxieunciador pot ser demanat per l'enunciador (alumne o mestre) que reclama la necessitat de la comprensió dels sabers. Podem dir que l'arxienunciador és un tipus d'instància enunciativa o una postura corresponent a una recollida de dades global i reflexiva envers una interacció didàctica global amb l'objectiu de sintetitzar les dimensions essencials del saber. Aquest enunciador no intervé pas en una interacció en el seu conjunt. De fet un locutor decideix puntualment posar en comú les informacions, argumentacions en un tot coherent o de fer la síntesi de l'heterogeneïtat, segons una fórmula que segueix les funcions d'arxienunciador.

Si comparem la figura de l'arxienunciador amb les de coenunciador i sobrenunciador, veiem que la primera fa una funció d'intervenció global. El coenunciador i el sobrenunciador per altra banda, corresponen a un posicionament que és al cor dels processos de producció, mentre que l'arxienunciador té una posició d'analista que pren certa distància respecte de les etapes d'interacció. La finalitat del posicionament de l'arxienunciador rau en la producció última a partir d'una meta o finalitat prèvies.

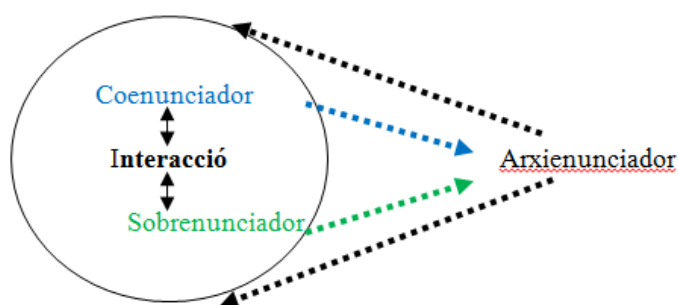


Figura 23

Aquestes diferències lingüístiques i cognitives entre els rols enunciatius que acabem d'exposar s'expressen a través de negociacions dels conflictes que fan emergir la reflexió i, d'aquesta manera, la construcció del coneixement. Segons Rabatel (2004), la implicació i el distanciament del discurs propi respecte del discurs d'altri són els factors que afavoreixen la reflexió i l'obertura vers els altres.

- *Sotaenunciador*

A partir dels treballs d'Alain Rabatel de l'any 2003 sembla que el paper d'arxienunciador queda més desdibuixat i fins i tot ja no el menciona en obres posteriors, mentre que pren força el de *sotaenunciador*. L'autor considera que dins del continu consens-dissentiment els papers de *sotaenunciador* i *sobrenunciador* estan situats en les posicions en què es produeix algun tipus de discordança i que per tant aquestes situacions enunciatives generen una situació de desacord que Rabatel considera que són fonamentals en l'anàlisi de les interaccions.

A partir dels treballs del lingüista francès dels anys 2002 i 2003 prenen força els concepte de *sotaenunciador* i *sobrenunciador*. L'autor defineix la postura de *sotaenunciador* com aquell enunciat que se situa en el punt de vista previ assumit per un enunciat anterior. En aquest sentit, veiem la connexió d'aquesta postura enunciativa que assenyala Rabatel amb el tipus de discursos *dialògics* que segons Kerbrat-Orecchioni són produïts per un sol locutor, però que convoca en el seu discurs algunes «veus» que no són les seves. És innegable que aquestes «veus», que comenta Kerbrat-Orecchioni i recull Alain Rabatel, es basen en les recerques de Bajtín que, com hem assenyalat al capítol relatiu a la interacció, feien especial incidència en la idea que una veu parla a través d'una altra: la paraula en el llenguatge és en part de l'altre. Rabatel reprèn aquesta idea de polifonia i afirma que el locutor fa aparèixer el discurs produït per un altre locutor, la seva veu, en la presentació de la pròpia enunciació. Així, el locutor és responsable de l'enunciat que en realitat representa l'enunciació d'un altre perquè parla sobre les paraules d'aquest (Rabatel 2012). El *sotaenunciador* no assumeix l'estatus d'enunciat en el sentit més ampli de la paraula perquè no pren la formulació de l'altre. Aquest *altre* forçosament ha de ser un locutor virtual que és considerat l'autor de l'enunciat i que Rabatel anomena *locutor representat*. Cal remarcar que ell pren aquí un «enunciat» en el sentit abstracte. Pel simple fet de ser representat, l'enunciat ha perdut una de les característiques fonamentals: la de ser considerat com enunciat autèntic.

Molts dels treballs de Rabatel se centren en recerques en què els enunciats provenen de la filosofia, de la política i del pensament en general. Sovint quan l'autor explicita el paper del *sotaenunciador* parla de

l'altre com d'aquell locutor virtual no present en la conversa. En el cas de la nostra recerca, quan parlem del paper de sotaenunciador com aquell participant que es distancia de l'enunciat emès anteriorment per un altre o altres, aquests altres no són virtuals, sinó que participen de la conversa amb el sotaenunciador. Això és així perquè precisament l'àmbit d'anàlisi del nostre treball se centra en el context d'escola; en l'anàlisi de les situacions de conversa entre els alumnes i entre els alumnes i el docent. Val a dir, que tot i que Rabatel sovint fa referència al món educatiu, afirma que aquest és un camp poc estudiat pel que fa a les postures enunciatives.

Per altra banda, quan el locutor adopta un punt de vista que no és el seu fa entendre a l'altre o altres els signes de distància. Se'n distancia, però sense substituir el punt de vista de l'altre per un d'antagonista; a tot estirar en mostra un de sensiblement diferent. Aquest distanciament es produeix perquè l'enunciat original no el satisfà plenament. L'autor de l'enunciat dona una veu que no és pas el seu punt de vista. Podríem dir que la discordança s'amaga darrere d'una façana de concordança i per tant, com afegeix Rabatel, «la sotaenunciació, si la situem en els límits del binarisme, correspondria a una discordança concordant» (Rabatel 2007, p.91).

Com es pot veure a la figura 22 el paper de sotaenunciador és la postura enunciativa definida per Rabatel que es troba més propera al dissentiment. En la negociació de punts de vista, i representant la idea de Kerbrat-Orecchioni que hem assenyalat al capítol de la interacció (capítol 1, figura 21), quan s'obre una negociació potencial de punts de vista, pot ser que el locutor A no accepti el punt de vista de B. En aquest cas, i seguint les aportacions de la lingüista, el desacord cristal·litza i pot derivar en una divergència i per tant en la finalització de la negociació. Ara bé, aquest desacord inicial també pot evolucionar vers una convergència que es concreta en una possible adhesió als postulats de l'altre o bé a l'arribada a un terreny d'entesa. Aquest últim marc, el relatiu a un espai d'entesa, ens interessa especialment en la nostra investigació perquè ens pot donar llum de com, precisament, els enunciats i punts de vista que apareixen en les postures sotaenunciadores definides per Rabatel es negocien en aquests espais d'encontre i quines conseqüències té en el marc interactiu i en el posicionament del subjecte respecte de l'enunciat de l'altre. Ens fixem en aquest marc pels aspectes cognitius i socials que se'n deriven; és a dir, com els alumnes poden ser capaços de negociar aspectes cognitius de la interacció i quines repercussions pot tenir en el marc social i identitari.

Com hem assenyalat al capítol referit a les preguntes d'investigació, un interrogant que ens plantejem és si una sotaenunciació, el paper enunciatiu més allunyat al consens, pot donar lloc a l'adhesió a un punt de vista de l'altre diferent al propi, o bé a l'obertura d'un espai de negociació entre els interlocutors que permeti l'acceptació parcial de les idees dels altres. En aquest segon cas parlariem més aviat d'un procés en què els participants es belluguen en el terreny de les concessions; els subjectes admetrien com a vàlides algunes objeccions emeses per l'altre, però en general refutarien la seva opinió. La negociació podria acabar amb certs reconeixements de validesa dels punts de vista de l'altre però amb un manteniment de les idees pròpies.

Ens sembla d'especial importància que l'escolta dels enunciats de l'altre interlocutor pugui donar lloc a modificacions de pensament. Aquestes modificacions poden suposar «anar cap a l'enunciat de l'altre» i aquí estaríem parlant de coenunciacions, o bé «anar cap a l'enunciat de l'altre però amb modificacions» i ens situariem en els camps de la sobrenunciació i la sotaenunciació.

- *Els papers enunciatius de sobrenunciador i sotaenunciador*

Tenint en compte el binarisme que planteja Rabatel, podem representar gràficament les dues postures enunciatives de sotaenunciació i sobrenunciació a partir dels següents esquemes:

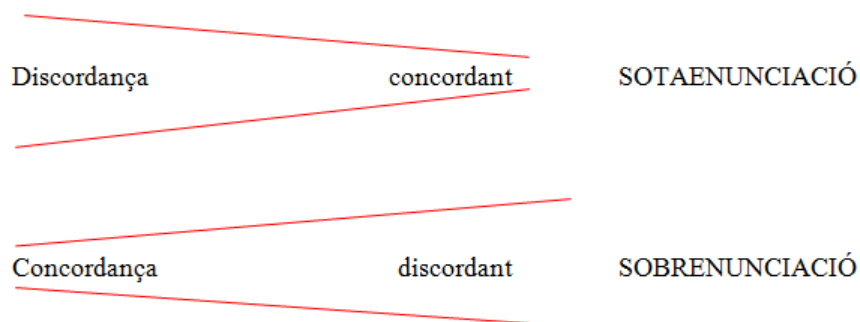


Figura 24

En el cas de la sotaenunciació, el locutor es distancia de l'enunciat que no el satisfà a partir d'una aparença de concordança, mentre que en el cas de la sobrenunciació el locutor reconegut per la resta dels participants se situa en el discurs anterior i aporta elements diferents que fan desviar la significació anterior cap a una de nova, com a continuació del que s'havia dit.

Mirant de sintetitzar els aspectes comentats fins ara quant al terme de sotaenunciació, podem cloure que aquest paper enunciatiu correspon a la co-construcció desigual d'un punt de vista dominat en què el punt de vista sotaenunciat reposa sobre el marc de predicació pertanyent a un locutor/enunciador anterior, mentre que la predicació per ella mateixa, que emana del locutor sotaenunciador, es presenta com un derivat d'aquell que el precedeix. En aquesta situació el locutor no és pas plenament l'enunciador del punt de vista i el presenta relacionat a un altre referent (un individu, una norma, una institució, la veritat, etc.) i fa entendre que aquell punt de vista havia estat d'un altre abans que d'ell.

Una de les conseqüències didàctiques de la presència de la postura del docent a l'aula com a sotaenunciador és molt clara: en aquests casos l'adult reprèn un o més punts de vista escollint una de les hipòtesis que no l'acaben de satisfer. La predicació de la falsedat a partir d'un enunciat citat anteriorment per un altre l'ajuda a atendre la veritat i força una resposta de manera que faci ressorgir la seva absència de pertinença. Cal recordar que la postura de sotaenunciador responia al binarisme discordança concordant, que en aquest cas es veu clarament representat per la represa del docent d'un punt de vista anterior; mirant-s'ho amb distància però sense substituir-lo per un nou punt de vista.

La postura del docent com a sotaenunciador també permet que els alumnes puguin buscar activament la resposta als reptes proposats. Des d'aquesta postura enunciativa hi ha la voluntat de deixar parlar els estudiants mentre que en el cas que el docent adopti un paper més de sobrenunciador, la capacitat de maniobra dels discents és molt menor o pràcticament nul·la.

La contribució de les postures enunciatives a la dinàmica de la interacció didàctica ens sembla fonamental. Si ens fixem en la manera com Alain Rabatel defineix les relatives al sota i sobrenunciador,

ens adonem que utilitza la idea que ambdues postures es produeixen a partir de la construcció conjunta d'un punt de vista, és a dir, d'una construcció compartida. És innegable, doncs, que aquesta construcció solament es pot donar dins d'un marc d'interacció que respon al dialogisme interaccional en què, com afirma Rabatel, les postures han de ser verificades o discutides en el cor mateix de la interacció (Rabatel 2003).

Després d'haver definit els trets que caracteritzen les diferents posicions enunciatives, cal assenyalar que la diferència entre sobrenunciador i sotaenunciador, sovint és complexa. El criteri decisiu per diferenciar-los el marca l'assumpte dominant. En una conversa es produeix la sobrenunciació quan és el locutor/enunciador citant qui emet un punt de vista dominant en relació amb l'enunciador citat. Inversament, podem dir que es produeix sotaenunciació quan el punt de vista dominant és el de l'enunciador citat, anterior i que se'n distancia. Aquestes dues postures assenyalen una dissimetria en la construcció conjunta d'un contingut més o menys assumit pels dos locutors/enunciadors a través de les repeticions i reformulacions. La sobrenunciació i sotaenunciació reposen sobre una co-construcció d'un sol punt de vista. En el cas del sobrenunciador, aquest imposa el seu punt de vista a l'altre; mentre que el sotaenunciador reprèn el punt de vista de l'altre i se'n distancia.

Seguint les categories que ens proposa Rabatel, l'autor es pregunta si entre els locutors es poden produir moviments en les postures enunciatives, si es pot constatar que els participants adopten postures de coenunciador, de sobrenunciador o bé de sotaenunciador. Aquests moviments en els papers enunciatius tindrien el seu origen en la natura de la seva posició, el grau de la contribució que fes al grup i de la seva adhesió a una referència compartida en el marc dels processos cognitius i lingüístics en els quals participen (Rabatel 2004a).

A les darreres aportacions de Rabatel (2011 i 2012) l'autor afirma que la co-construcció lingüística d'un punt de vista cal analitzar-la des de tres nivells concrets: sintàctic, semàntic i cognitiu, i enunciatiu-interaccional. En primer lloc, considera que, a nivell sintàctic i discursiu, la co-construcció es basa principalment en marques de repetició, citació, menció, reformulació i recontextualització. En segon lloc, i des del nivell semàntic i cognitiu, la coenunciació equival a *parla i pensar amb els altres*; la sobrenunciació a *parlar i pensar per sobre dels altres* i la sotaenunciació a *parlar i pensar a partir de les paraules dels altres*. En tercer lloc, Rabatel distingeix el nivell enunciatiu-interaccional i pragmàtic en què la coenunciació situa el parlant coenunciador com l'equivalent al seu alter ego enunciatiu. D'aquesta manera les marques d'acord explícites evidencien una harmonia amb l'altre. Quant a la sobrenunciació, equival a «pensar a partir de/ a emetre la darrera paraula» i per tant la posició, si més no cognitiva, correspon a un estatus superior reconegut per tots els participants. Pel que fa a la sotaenunciació, en aquest pla enunciatiu-interaccional i pragmàtic indica que el parlant té en compte un punt de vista anterior per diferents raons; perquè no hi ha una alternativa millor o perquè no pot o no gosa a proposar un altre punt de vista. Assumir la postura de sotaenunciador implica declarar que el seu punt de vista s'elabora «en referència a» o bé «tenint en compte les instruccions de».

A continuació adjuntem dos esquemes amb la finalitat d'integrar les idees generals que acabem d'assenyalar a partir de les aportacions d'Alain Rabatel pel que fa a les categories de sobrenunciador i sotaenunciador:

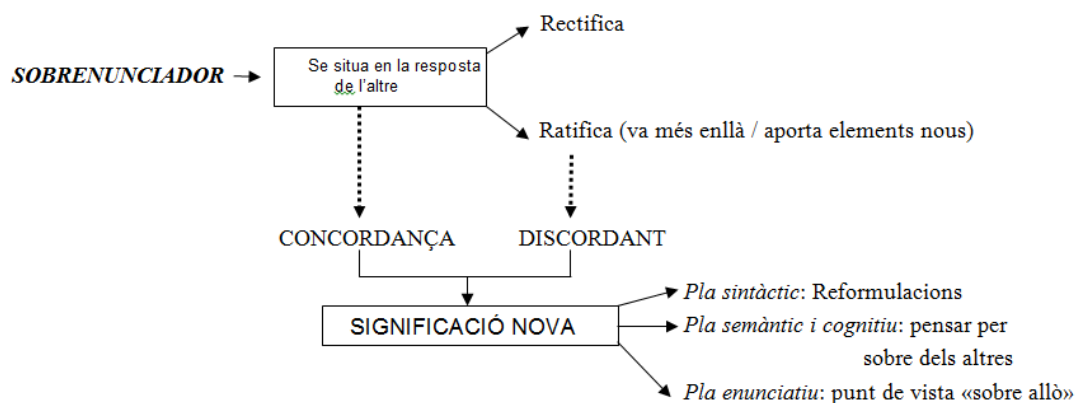


Figura 25

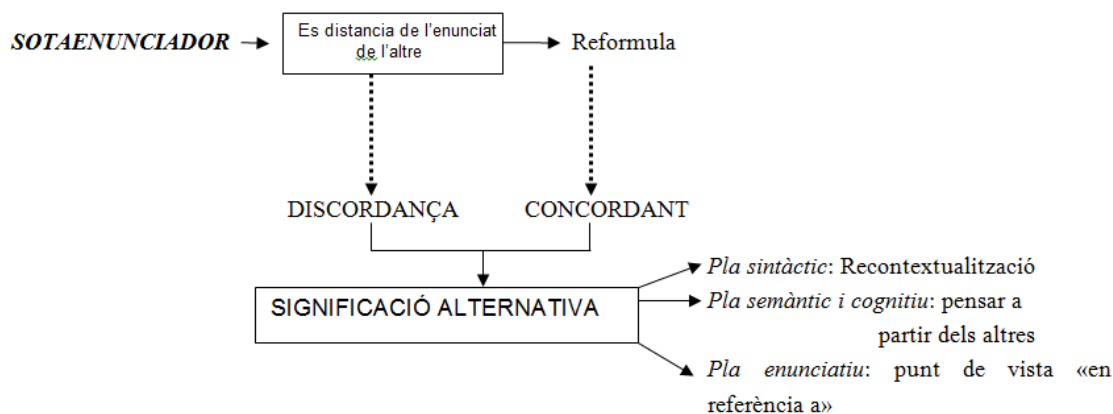


Figura 26

Ara bé, la pregunta que ens podem fer és: quines són les habilitats dels participants que faciliten aquests moviments? De la mateixa manera que un bon lector és aquell capaç de dominar lectures diversificades, un bon locutor serà aquell que no solament domini l'ús del repertori lingüístic en registres variats sinó que també sigui competent en la mobilitat enunciativa. Això implica que el locutor ha de ser capaç de situar-se en relació amb qui parla, qui observa, qui fa; ha de participar activament en els intercanvis tant en les situacions de coenunciació igualitàries com aquelles que no ho són. Així, els estudiants guanyen quan adopten postures enunciatives diferents, i sobretot, en els intercanvis i no pas quan n'assumeixen un de sol.

En aquest sentit, és important que des de la didàctica es focalitzi l'atenció en veure com els rols afavoreixen les situacions d'ajuda entre els participants en la mobilitat i en la plurifuncionalitat enunciatives. Aquesta mobilitat pressuposa una presa de consciència que la subjectivitat sempre és present en la interacció; que és la forma lingüística privilegiada d'emfatitzar el *jo* o el *tu*. Rabatel també assenyala que és important vetllar per facilitar als alumnes l'accés a una postura sobrenunciadora, ja que

implica un procés interpretatiu que sovint exerceix, gairebé exclusivament, el docent. Les postures enunciatives permeten als alumnes construir sabers a partir d'una enunciació que afavoreix el procés de la reflexivitat en tots els seus aspectes i aquí és clau la idea del docent com a guia en la construcció de sabers.

- *Les reformulacions en els papers enunciatius*

Rabatel assenyala que els participants, quan adopten aquests rols enunciatius, utilitzen el llenguatge per tal que la interacció pugui transcórrer i avançar en el continu que hem exposat anteriorment. Un dels mecanismes que els interlocutors fan servir és el de les reformulacions. Tot i que sovint apareixen a les classes de llengua estrangera o bé d'una segona llengua, també les podem trobar en converses de llengües primeres (Llobera 1990). Val a dir que en aquest darrer cas no presenten una estructura tan professoral com succeeix a LE o L2, i sovint no és solament el docent qui les formula, sinó que els mateixos alumnes en són els autors.

Segons Rabatel (2010) el terme *reformulació* indica aquell conjunt d'activitats lingüístiques per les quals el locutor/enunciador remet sobre el que s'ha dit anteriorment. En aquest sentit, una seqüència discursiva anterior es reprèn al cor de la mateixa interacció, inferint així un intercanvi de perspectiva enunciativa.

En funció del posicionament dels interlocutors en el discurs propi o en el de l'altre, podem diferenciar entre dos tipus de reformulacions. Parlem d'autoreformulació quan un locutor reelabora el seu propi enunciat i d'heteroreformulació, quan el locutor colabora l'enunciat de l'altre.

En aquest fenomen de la reformulació són diversos els recursos que l'enunciador utilitza per referir-se a un enunciat anterior. Doquet-Lacoste (2010) apunta diversos adverbis com ara: *llavors* i *efectivament*, i la conjunció *doncs*. En el cas de l'adverbi *llavors*, la lingüista assenyala que té un caràcter enunciatiu i que el mot reformula el contingut de l'enunciat. L'adverbi *efectivament* permet al locutor fer un retorn sobre una apreciació ben fundada. Aquest adverbi es fa servir en la fase de confirmació i de transició entre l'enunciat dit anteriorment per un altre i la seva reformulació feta en el moment actual. En el cas de la conjunció *doncs*, es troba en un discurs de presentació i de conclusió. Segons Doquet-Lacoste en aquest cas el locutor parla en nom propi, mentre que l'adverbi *efectivament* s'associa al discurs d'un altre.

Pekarek i Pochon-Berger (2010, p.117) aborden també les reformulacions en un context d'interacció i en el marc de l'anàlisi conversacional situat al cor d'accions mútues. Les autores consideren les reformulacions com un recurs situat on els torns de paraula i les activitats dels interlocutors són bàsics. D'altra banda, també fixen la seva atenció en el rol de les hetero-reformulacions en una situació interaccional particular: l'encadenament per desacord que es materialitza a partir d'un tipus de reformulació anomenada *format tying* o d'encadenament.

Les dues autores, seguint la línia de les reformulacions de Rabatel, consideren que en aquest tipus de format el locutor/enunciador retorna sobre allò que s'ha dit anteriorment i que ha dit un altre. Aquest és el punt de partida de les seqüències de desacord o hetero-reformulacions en què la intervenció es refereix a un torn de paraula precedent produït per un altre locutor. De fet, ratifica allò dit per un altre tot deixant al locutor en curs l'espai necessari per desenvolupar el seu discurs. En aquest sentit, el format que proposen

les autores ajuda els participants a fer una reorientació de postures enfrontades a partir d'allò que les pot unir. Es tracta, doncs, de veure com funcionen les reformulacions en contextos de desacord i com es produeix la seva organització en el conjunt de la interacció.

Pekarek i Pochon-Berger afegeixen que, en general, els alumnes, quan mostren desacord però no pas una oposició frontal, tendeixen a minimitzar-lo a partir d'un procediment sistemàtic de construcció de torns. Així, l'encadenament per desacord tendeix a alentir-se per les pauses o els dubtes i la construcció dels torns mostra una preferència per l'acord.

Les autores, quan parlen de la gestió del desacord, assenyalen que en els encadenaments per desacord es produeixen moltes reformulacions que contribueixen en gran manera a la gestió d'aquesta discrepància. Elles concreten que les reformulacions mostren, a la vegada, una orientació vers el dir i vers el fer de l'altre i una reorientació vers el dir i el fer propi que és diferent del de l'altre. Dins del format *tying* les autores diferencien entre el format *tying* com a operador de desacord i el format *tying* com a prefaci d'un desacord: rol de «camuflatge».

a) El format *tying* com a operador de desacord: Quan es produeix aquest tipus de format *tying* es reformula la font de desacord en un moviment de resposta amb l'ajut, sovint, de la gesticulació. D'aquesta manera, tal i com comenten Pekarek i Pochon-Berger (2010, p.122), els participants s'orienten tant vers els detalls de la paraula com vers els detalls de l'estructura del medi material en el qual es desenvolupa l'acció. En aquest sentit, el format *tying* es presenta sota la forma d'una estructura del tipus: “neg-X (X representa les paraules enunciatades per A)” en què:

A: X

B: neg-X

El format *tying*, en tant que verbalització d'un desacord, representa un enunciat d'autoreformulació a partir del gest de refutació sobre l'enunciat que el precedeix. Les autores afegeixen que tan bon punt apareix un torn de paraula del tipus “neg-X” a la interacció, es posa en marxa un entramat interactiu de torns de paraula en què tenen lloc els diferents graus de negació. La realització prototípica consisteix en una repetició d'un segment de discurs que pateix una adaptació des del punt de vista fonològic, lèxic, morfosintàctic i proposicional. Aquest seria el cas, per exemple, d'una interacció mestre/alumna en què el docent comenta: *Joana, tu que sempre estàs distreta...* i l'alumna respon: *jo NO sempre estic distreta!!* En aquest cas, l'èmfasi en la negació contribueix a augmentar el desacord de la Joana vers les paraules de la mestra. A l'interior d'aquest esquema normalment es constata posteriorment un continu de forces de la negació d'un desacord fort, no dit per l'altre, cap a una desacord més moderat que relativitza les paraules de l'altre. El format *tying* s'inscriu dins de les activitats que mobilitzen els recursos multimodals (gestos o mirades que poden precedir la manifestació verbal del desacord).

b) El format *tying* com a prefaci d'un desacord o rol de «camuflatge»: En aquest cas, contràriament al descrit anteriorment, el format s'utilitza com a tècnica d'encadenament al servei del manteniment de la preferència per un acord inicial i per tant, s'utilitza com a prefaci al desacord en un moviment del tipus:

[(sí-X) (però...)] on X= format *tying*

En aquest cas el format *tying* opera sobre l'arreglament de dues posicions inicialment compartides i que constitueixen l'expressió d'un acord inicial com a prefaci a la introducció d'un punt de vista contrari. Aquest fet determina que la conversa recorri diferents nivells de gradació de la força de desacord i diversos graus de proximitat de l'encadenament a partir de l'enunciat originari. En aquest tipus de format el desacord està «camuflat» a partir de l'expressió d'acord inicial formulada al començament del torn de paraula mitjançant una reformulació lingüísticament introduïda per una oració condicional. Si en aquest tipus de format ens fixem en el posicionament que adopten els participants respecte l'enunciat expressat anteriorment, podem comprovar que el format *tying* funciona de forma similar al procés de sotaenunciació (Rabatel 2006), en el qual el locutor B enuncia un punt de vista d'un locutor A però sense compartir-ho. Així, doncs, el marc de predicació presentat serveix de base per a una de nova.

Els casos de situacions interactives en què hi ha la presència de reformulacions en format *tying* tenen en comú que es produeix una organització concreta dels continguts, així com també una estructuració en l'arquitectura de la conversa; d'aquí el fet que podem considerar que aquest tipus de format és profundament polifuncional. Goowing i Godwing (1987) deien:

In reusing the words provided by prior speaker subsequent speaker can substantially modify what is being done with those words by the way in which he or she speaks them.

Tot això ens porta a considerar que el funcionament del format *tying* està inscrit en el desenvolupament seqüencial de la interacció. Aspectes com el funcionament i la forma d'aquest format són sensibles als contextos concrets i mobilitzen recursos multimodals com ara les expressions no verbals per part del locutor que enuncien el desacord i que precedeixen i s'inserten en l'enunciat. Aquests anuncis es poden manifestar a partir de la retirada de la mirada, o d'un moviment negatiu del cap. Altres elements cinètics, com ara el redreçament corporal, poden acompanyar la reorientació de la mirada cap a un altre locutor. Aquests elements no verbals recolzen la paraula en interacció i posen de manifest la utilització creativa per part dels alumnes dels recursos lingüístics anteriorment mobilitzats pels altres. Per tant, els alumnes fan alguna cosa nova a partir del discurs dels altres; integren els recursos dels altres en els seus enunciats. Des del punt de vista didàctic, aquestes concrecions de la postura de sotaenunciador ens obren una finestra vers les competències interactives dels alumnes, que van més enllà de les seves capacitats pròpiament lingüístiques.

3.2.2. Les nostres categories d'anàlisi de gestió

A mesura que vam començar a transcriure i a fer una primera anàlisi de les sessions d'aula en petits grups ens vam adonar que a les interaccions es produïen situacions de desacord entre els participants que, de forma espontània, els alumnes intentaven gestionar i resoldre. Això és així perquè interactuar implica escoltar les posicions dels participants, analitzar-les i entrar en conflicte. Aquest *entrar en conflicte* significa entrar en crisi amb els propis punts de vista a partir de la interacció amb les intervencions de l'altre.

En aquest sentit ens sembla interessant parar atenció a la paraula *crisi* i més concretament als aspectes etimològics del mot, perquè ens ajuden a entendre els processos de tensió i d'oportunitat que es produeixen en la interacció amb els altres.

El terme *crisi* prové del grec (*Krisis*) i aquest del verb (*Krinein*) que significa «separar», «decidir», «escollir», «jutjar»; en definitiva, «transformar alguna cosa». L'etimologia ens diu que crisi és allò que es trenca i, precisament, perquè es trenca cal analitzar-ho. D'aquí, prové el terme «crítica» que significa anàlisi o estudi d'alguna cosa per emetre un judici, i d'aquest mot trobem la paraula «criteri» que s'atribueix al raonament adequat d'un enunciat.

Una situació en crisi o de tensió ens obliga a pensar, i per tant produeix anàlisi i reflexió. També des del punt de vista educatiu, d'interacció entre els alumnes, és important considerar les tensions, les crisis com a oportunitats per a l'anàlisi, per a l'escolta i la reflexió del contrast del meu enunciat, del meu punt de vista amb l'enunciat i el punt de vista de l'altre. Des d'aquesta perspectiva entenem que la crisi o possible «separació» o «trencament» és un punt crucial i decisiu que pot crear incertesa; ara bé, pot generar una situació d'oportunitat també en el procés de construcció de coneixement i d'interacció social.

És ben coneguda la reflexió que Einstein, fa gairebé cent anys, va proposar sobre el mot crisi en termes d'oportunitat.

No podem pretendre que les coses canviïn si continuem fent les mateixes coses. Una crisi pot ser una benedicció real per a qualsevol persona, per a qualsevol nació; perquè totes les crisis engendren progrés. La incompetència és la crisi de veritat. No hi ha repte sense crisi. Sense reptes, la vida esdevé rutina, una lenta agonia. No hi ha mèrit sense crisi. És en la crisi on podem mostrar el millor de nosaltres. Parlar de la crisi és promoure-la. No parlar-ne és exaltar el conformisme. En comptes d'això, posem-nos a treballar de debò! Parem d'una vegada per totes la crisi amenaçadora que representa la tragèdia de no estar disposats a sobreposar-nos-hi.

En el nostre context educatiu els termes tensió i crisi impliquen decidir i per tant reflexionar. Això es produeix perquè «hi ha coses que no lliguen» i per tant, és pertinent que es produeixin tensions. Aquestes tensions poden tenir lloc en el transcurs i al cor mateix de la interacció, quan els alumnes posen sobre la taula diferents punts de vista d'un aspecte, o bé poden tenir un origen extern i «creat» expressament pel docent a partir de propostes fetes als alumnes de situacions problema que ells han de resoldre a partir de la discussió dels diferents punts de vista. En ambdós casos problematitzar és pensar, perquè per solucionar una situació problemàtica cal engegar una sèrie de processos mentals que ajudin a resoldre-la.

Perquè es produeixi aquest progrés, aquest canvi, aquesta construcció, aquest pas endavant, sovint s'ha de fer un petit moviment cap enrere, talment com en un tirador, que ens catapulti cap endavant. Quan els nostres punts de vista trontollen, se senten amenaçats o simplement quan ens adonem que n'existeixen d'altres diferents, podem ser capaços de reestructurar-los i modificar-los; en definitiva, i tornant a la metàfora anterior, fer un pas endarrere que ens catapulti cap endavant: repensar i replantejar per construir de nou.

Aquestes premisses que acabem de considerar també són presents en l'àmbit educatiu. Quan a l'aula es genera una situació de conflicte o de controvèrsia és perquè els diferents interlocutors expressen punts de vista diversos (tensió interna), o bé perquè es planteja, com hem comentat més amunt, una situació

problema que els alumnes han de resoldre (tensió externa als alumnes). Quan la tensió és produïda per aquesta divergència o separació de punts de vista dels participants té lloc una situació d'incertesa que marca un punt d'inflexió de la conversa. Els alumnes han de «triar» de forma conscient i explícita o bé de forma intuïtiva i implícita entre diferents camins possibles. Els participants, davant del repte o la situació de tensió, poden crear una situació en què no hi hagi espai per la negociació o bé passar a l'acció a partir de la discussió i l'anàlisi dels diferents punts de vista. En el primer cas estariem davant d'una situació comunicativa tancada a la discussió que no donaria lloc a cap procés de construcció de coneixement. En el segon cas, els participants adopten un paper d'interlocutors actius en què expressen els seus enunciat, són capaços de prendre certa distància dels propis per tal de contrastar-los, comparar-los amb els dels altres i així avançar en el coneixement. Neil Mercer (1997) situa aquest segon procés en el tipus de converses de caràcter exploratori; un tipus de conversa que cal estimular perquè afavoreixen la confrontació de les representacions dels alumnes.

Els lingüistes de la Universitat de Lió com ara Rabatel, Pekarek, i Pochon-Berger, com hem vist anteriorment, descriuen el marc de la plurifuncionalitat enunciativa de les interaccions i com es contrasten, com s'adhereixen i discuteixen els diferents punts de vista en el desenvolupament d'una conversa; és a dir, les posicions dels diferents subjectes. Ara bé, a les interaccions verbals no solament es comparteixen, contrasten o discrepen punts de vista dins d'un context de coneixement, sinó que aquests canvis en els papers enunciatius es gestionen en el cor de la conversa.

Segons Johnson i Johnson (1979) (citats per Coll (1990)) quan els participants resolen la controvèrsia de manera constructiva és perquè prèviament havia sorgit un conflicte conceptual que generava actituds d'incertesa i de desequilibri cognitiu i afectiu en els participants. Aquest desequilibri genera maneres diferents de cerca de noves informacions i implica que els participants analitzin les informacions de què disposen des de perspectives noves i diferents.

Les interaccions, com acabem de comentar, sovint donen lloc a tensions que els propis participants intenten reconduir de la millor manera possible. Aquest aspecte ens sembla rellevant tenint en compte la naturalesa de la nostra recerca. Quan a la conversa es produeixen punts de vista diferents, els alumnes intenten dur a terme gestions que van més enllà de les purament cognitives; intenten fer avançar la interacció, però també duen a terme funcions de gestió social i identitària.

En aquest sentit, ja des dels inicis de la nostra anàlisi vam veure que aquest element de gestió de tensions era present en totes i cadascuna de les sessions analitzades, i per tant, vam valorar que calia crear unes noves categories que donessin resposta a la necessitat que teníem d'analitzar *qui* fa aquestes funcions de gestió, *com* es fan i *quines* repercussions cognitives i socials tenen en el marc de la interacció. En aquest sentit, fem nostres les paraules de Cambra (1992) quan afirma que «cal deixar que les categories sorgeixin de les dades observables a partir del context en què es produeixen els fets». En el nostre cas això ha estat així. Volíem veure com els alumnes construeixen junts una situació que els porta a l'aprenentatge i sobretot, com els alumnes gestionen, si és que ho fan, aquestes tensions i aquests «moviments d'anar enrere» per poder avançar. Això implica no solament què diuen els alumnes, qui ho diu i com ho gestionen, sinó també com regulen el procés didàctic i com i qui vehicula les regles d'interacció.

Al llarg de les seqüències observades ens vam adonar que hi havia un o més participants que intervenien per a dur a terme una funció de gestió didàctica; en altres moments aquesta gestió es referia a la gestió dels continguts tractats, i en altres situacions els alumnes intentaven fer una gestió social.

L'assumpció d'aquestes funcions de gestió per part dels alumnes ens va portar a definir les nostres tres noves categories que hem apuntat més amunt i que responen a la necessitat de reordenar el discurs des dels següents àmbits:

- a) categoria de funció de gestió didàctica
- b) categoria de funció de gestió cognitiva
- c) categoria de funció de gestió social

Considerem que aquestes tres funcions responen a les dimensions expressiva (allò que es diu), emocional i afectiva (quin efecte provoca allò que diu l'altre) i social (relacions que s'estableixen entre els participants). Ens interessa analitzar qui emet aquest tipus d'enunciat, com ho fa i amb quines finalitats concretes. Segons Vinatier (2008, p.12) «les recerques centrades en la gestió dels continguts es poden treballar paral·lelament a les recerques focalitzades sota la dimensió comunicativa» i aquesta idea ens va reforçar encara més el nostre objectiu de dur a terme una recerca a partir també d'aquestes tres noves categories creades, que presentem a continuació:

- a) A la categoria de funció de *gestió didàctica* l'enunciador té com a principal objectiu orientar i organitzar el procés didàctic d'aprenentatge. Caldrà veure si hi ha uns participants en concret que adopten bàsicament aquest rol i com aquesta funció ajuda a que avanci la conversa. Les funcions que desenvolupen els participants en aquesta gestió didàctica són diverses: des de distribuir els torns de parla dels participants, a facilitar les demandes de continuació de processos o bé crear espai d'obertura o tancament de temes.
- b) En el cas dels enunciats produïts amb una funció de *gestió cognitiva*, els enunciadors intenten contrastar, reorientar, completar el seu punt de vista amb el dels altres a partir d'un enunciat que inicia la discussió. Aquesta categoria defineix com i qui gestiona els sabers i els enunciats, com es generen les preguntes i com aquestes contribueixen a la reorganització i construcció de sabers. La funció de gestió cognitiva també dóna compte de com es reafirmen i reorienten els punts de vista plantejats. En aquest tipus d'enunciats apareixen formulacions de preguntes que ajuden a crear un marc de debat. En altres casos, les preguntes són de caire més retòric i contribueixen a reafirmar punts de vista dels participants del grup. Aquest tipus de gestió mostra clares implicacions amb el tractament dels continguts. Al quart capítol destinat a l'anàlisi de dades veurem com no sempre és clar el límit entre els enunciats que tenen una funció de gestió didàctica i els que persegueixen una funció de gestió cognitiva.
- c) El tercer tipus de categoria, la que té una funció bàsicament de *gestió social*, ens sembla fonamental per tal de poder assegurar el progrés de la interacció. A banda, Torras (2005; p.109) afirma que «la identitat social té una importància cabdal en l'estudi de les situacions dels participants perquè ofereix a l'analista un vincle entre la interacció i tot allò que fa referència a l'ordre social». En aquest sentit, considerem que són fonamentals les aportacions de Vigotski pel

que fa a considerar que la funció primària del llenguatge és una funció predominantment social. El llenguatge té un caràcter representacional del món perquè es construeix en la mesura en què les persones interactuem.

Intentarem esbrinar com el llenguatge esdevé un element mediador social a les interaccions entre els participants, i com a partir del llenguatge els alumnes medien els aspectes identitaris propis i dels altres companys. Analitzarem com a partir dels diversos enunciats que emeten els participants mostren i preserven la seva imatge, la seva identitat i la dels altres.

Quan els alumnes assumeixen aquesta funció social intenten donar alternatives i així fer de mediadors de les tensions socials que es produeixen entre els participants. Es tracta de prendre un posicionament en què es produeix un control per part de l'autor de la seva autoimatge dins i fora del discurs, però també es pot produir de la imatge de l'altre. Els enunciats sovint vehiculen marques de territori i d'equilibri de poder que són momentanis; posicions altes o baixes o de proximitat respecte de l'interlocutor. Cal afegir que en el marc de la interacció també es donen casos en què la funció de gestió social té un clar component de reafirmació identitària. A partir d'aquesta categoria podem veure com els participants (alumnes i mestres) construeixen la seva identitat dins i a través dels seus enunciats, dins i a través de la interacció. Aquestes identitats són bastant permeables i reconstruïdes moment a moment de la conversa. Els participants, en tot aquest procés, salvaguarden la seva identitat i la dels altres integrants. Aquesta gestió social té lloc a partir de la identitat lingüística; sense aquesta, els participants no tenen una altra via per vehicular les diferents identitats que es produeixen en la interacció.

En aquest tercer tipus de categoria, és a dir, la que té una funció bàsicament de gestió social, Torras (2005) afirma que a les relacions que s'estableixen entre els participants a partir d'enunciats, els locutors sovint utilitzen les bromes com a elements lingüístics de relació. En aquest sentit Rabatel, quan defineix la postura de sotaenunciador, també fa referència a aquest element d'humor i més concretament, d'ironia amb la finalitat de distanciar-se de l'enunciat de l'altre.

La formulació d'aquestes noves categories és complementària a les descrites per Alain Rabatel i que hem definit anteriorment. Ens semblen essencials per entendre el paper dels rols a les interaccions. La complementarietat entre les de l'autor francès amb les categories que acabem de generar pensem que ens permet disposar encara de més elements per poder analitzar com els alumnes gestionen i construeixen coneixement i com elaboren i reelaboren el seu espai social.

Per tal de mostrar més clarament aquests tres tipus de funcions de gestió que desenvolupen els alumnes, les expressem a partir del següent quadre. Hi figuren exemples concrets que hem seleccionat de la primera sessió del text científic del primer grup analitzat en què apareixen enunciats que responen a les característiques pròpies de cadascuna de les tres categories que acabem de definir: gestió didàctica, gestió cognitiva i gestió social:

PARTI CIPANT	ENUNCIAT AMB FUNCIO DE GESTIO DIDACTICA	ENUNCIAT AMB FUNCIO DE GESTIO COGNITIVA	ENUNCIAT AMB FUNCIO DE GESTIO SOCIAL
Jaume	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribució dels participants: «Tu no et fiquis allà perquè no ho veureu» (28J) ▪ Lectura d'instruccions: «A ver, <i>figuemos</i>» (i llegeix les instruccions). (60J) ▪ Proposta de la situació física dels fulls: «sí, los dibujos en medio» (67J) ▪ Pregunta retòrica: «Ho heu entès?» (12J) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dubte cognitiu: « (...) MUCHO más abajo tiene el fete, com es diu en castellà?» (10J) ▪ Expressió d'un desacord que inicia el debat sobre la posició cervell-anus: «yo creo que arriba de todo donde vosotros habéis dicho que tiene el cerebro tiene el ano ((riures)) (...)» (10J) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilita que l'Ernest pugui seguir expressant el seu PDV: «no, no, pots ficar que no, eh?» (101J) ▪ Funció identitària: «Vale, jo no baixo del burro però no sóc un burro» (113J)

Figura 27

3.3. Opcions metodològiques

3.3.1. Eines metodològiques per obtenir dades

Quan des de la Didàctica de la Llengua i la Literatura parlem del terme *recerca*, ens referim a la cerca d'aquells instruments i eines que ens ajuden a explicar les pràctiques, però també a com s'elabora la teoria sobre les pràctiques. És una investigació que es centra sobretot en l'espai de l'aula amb l'objectiu de comprendre i actuar en aquest camp, amb la qual cosa estem parlant de reflexió i de construcció teòrica a partir de la pràctica diària a les aules.

A continuació precisarem quins són els recursos metodològics que hem fet servir en aquesta recerca per tal d'obtenir les dades necessàries per poder fer les anàlisis pertinents i així poder arribar a uns resultats concrets.

Situats en aquest punt, és pertinent assumir en primera persona les paraules que segueixen perquè considero oportú explicar quin ha estat el meu paper com a observadora de les sessions.

▪ L'observació

Tenint en compte la nostra recerca, considero, com afirma Milian (2000, p.77), l'observació com a punt de partida per a la reflexió i per a l'intercanvi amb altres professionals; és a dir, a partir d'una perspectiva interna de l'observació. Milian afegeix que els punts clau d'aquest tipus d'observació són, en primer lloc, l'autonomia respecte d'altres disciplines; en segon lloc, la voluntat de construcció de saber didàctic i en tercer lloc, la intenció d'intervenció en aquesta elaboració del saber (comunicar, contrastar i intercanviar).

A l'inici d'aquest capítol he concretat que el paradigma a partir del qual desenvolupem el nostre treball de recerca és el paradigma etnogràfic. En aquest marc es produeix una preferència clara per l'obtenció de dades a partir de contextos naturals i en aquest sentit, l'observació participant n'és un dels majors exponents en l'estudi de les interaccions a l'aula. L'observació es duu a terme per tal de conèixer *in situ* com actuen les persones en el món que es troben.

Des del paradigma etnogràfic, es considera l'observació com un test minuciós i sistemàtic de les situacions, dels esdeveniments que es produeixen en un context determinat i conegut i que reflecteix de la manera més fidel possible com succeeixen a la realitat. En el cas de la nostra recerca en què el context és

l'escola, es tracta, doncs, d'investigar a partir de les situacions d'interacció que es produeixen a la realitat de les aules per tal de construir un model que respongui a aquestes situacions.

L'observació en el marc de l'etnografia es contempla com una eina qualitativa directa a partir d'un coneixement important del context per part de l'investigador. Segons François Laplantine (1996), l'observació etnogràfica «és una activitat eminentment perceptiva que té com a base la mirada i la sorpresa que provoca aquesta mirada atenta». En aquest sentit, l'investigador pot així buscar, en una aproximació deliberadament microsociològica, tot allò que es troba al cor de la interacció; des dels aspectes més directament observables a aquells més interns.

És especialment útil reflexionar sobre la diferència que l'autor francès estableix entre els termes *veure* i *mirar*. Segons Laplantine, el primer fa referència a una activitat quotidiana «que implica un contacte immediat amb el món». D'aquesta manera, no cal una preparació prèvia, un entrenament o un aprenentatge; en paraules de l'investigador francès, «veure és rebre les imatges». Altrament, el terme *mirar* implica, per Laplantine, una coneixença mediatitzada, distanciada i revaluada. Necessita, en certa forma, un aprenentatge i un procés de reflexió.

Des de la perspectiva etnogràfica és d'especial importància aquesta mirada en la distància, procurant que la presència de l'investigador no distorsioni el desenvolupament de la interacció. Entenc que l'observador ha de mantenir una atenció continuada en un espai determinat i és en aquesta primera observació que ja es produeix una focalització en aspectes concrets i s'intensifica la primera visió. Per arribar a poder dur a terme aquesta intensificació, l'investigador mobilitza la totalitat de les seves habilitats, tant des del punt de vista intel·lectual com de la informació que proporcionen els sentits per tal de poder percebre la globalitat de la naturalesa de la realitat. L'objectiu últim és retre compte, amb el màxim de rigor possible, de l'alteritat. Per tal que aquesta mirada de l'alteritat sigui el més precisa i objectiva possible és necessari disposar de criteris flexibles, consistents i no preconstruïts.

El rigor en el camp de l'etnografia és, òbviament, un requisit fonamental. L'espai de l'aula és un escenari on els alumnes i els docents fan servir diferents codis verbals i no verbals per tal de construir significats. Aquesta riquesa, per altra banda, dificulta que es pugui observar tot i amb detall; això fa que calgui delimitar què i com observaré. Aquesta complexitat de les interaccions també implica que una primera observació directa resulti del tot insuficient. Caldrà fer servir diferents eines que permetin realitzar una observació tranquil·la i reflexiva. En aquest sentit són crucials els enregistraments de les sessions per tal de poder fer una anàlisi exhaustiva que permeti reflexionar, interpretar i també tenir en compte aquells esdeveniments que no sempre es donen en totes les interaccions però que resulten, com a mínim, tan interessants com els que es donen dels fenòmens habitualment observats.

Des de la perspectiva etnogràfica, l'observador ha de ser molt curós pel que fa als aspectes que envolten l'observació. Observar, com he exposat anteriorment, és molt més que veure allò que està passant en un context determinat. Implica, des del paradigma etnogràfic, situar-se a la perspectiva del participant per tal de poder entendre què passa des de la seva mirada i quins rastres deixa el seu discurs en el context en què es produeix. És indubtable que l'observació des d'aquesta perspectiva implica un coneixement important del context en què es produeix la interacció, una empatia considerable amb els participants que permeti recollir les dades a partir d'aquesta observació presencial, però sense que això suposi una interferència en

la interacció, de forma que no la modifiqui. A la investigació, la relació de l'investigador amb els interlocutors forma part integrant de la recerca.

En aquest sentit, sovint ens trobem en una situació que pot semblar paradoxal. I la paradoxa que sovint se'ns planteja és: com fer una observació en què es produeix un coneixement del context i una empatia importants a la vegada que no s'interfereixi el transcurs de la interacció? François Laplantine és molt clar quan afirma que:

La perturbation que l'ethnologue impose par sa présence à ce qu'il observe et qui le perturbe lui-même, loin d'être considérée comme un obstacle épistémologique qu'il conviendrait de neutraliser, est une source infiniment féconde de connaissance.

(Laplantine 1996, p.24)

El que podria semblar una paradoxa esdevé una realitat en l'àmbit etnogràfic que, com ens diu Laplantine, no s'ha de neutralitzar. Podem fer la recerca amb una clara presència de l'observador (i que en certa manera formi part del context de l'observació) sense que esdevingui un entrebanc, ni des del punt de vista de l'actuació dels participants ni de la recollida de dades, perquè és capaç de mantenir aquella certa distància necessària per a la recerca.

▪ **El paper de l'investigador com a observador de la interacció**

És important assenyalar que prèviament a l'enregistrament de les dades, no vaig haver de familiaritzar-me amb el centre perquè és, precisament, una de les escoles on treballo. La coneixença amb els alumnes i amb el professorat ha estat un element positiu perquè ha facilitat tant la comprensió del sentit de la recerca a les aules, com la meva presència, i la dels aparells d'enregistrament de les dades. Malauradament, és un fet que la recerca a les aules no és una pràctica massa habitual a les escoles i per això, si l'observador és una persona coneguda pels integrants del centre aquests podran sentir-se més integrats en la recerca i no veuran l'investigador com un «intrús». Pel que fa als contactes que vaig tenir amb el claustre de professors, tot i que ho comentarem de forma més exhaustiva a l'apartat relatiu als protocols, prèviament a l'enregistrament de les sessions vam dur a terme un conjunt de reunions amb els professors del nivell per tal de compartir amb ells i presentar-los els objectius de la recerca; però també per elaborar conjuntament la seqüència didàctica que enregistraríem en el nostre treball.

L'objectiu que m'havia proposat pel que fa als enregistraments era obtenir dades d'un total de quinze sessions d'una hora de durada cadascuna on jo hi seria present. En alguna de les sessions la meva presència va ser participativa per qüestions fortuïtes (en un cas, la mestra es va haver d'absentar una estona de la sessió) i en alguna altra sessió la meva participació va tenir lloc perquè els alumnes treballaven en petit grup i van reclamar l'atenció per aclarir algun aspecte de la tasca que estaven realitzant. De tota manera, la meva presència com a observadora va esdevenir, fonamentalment, no participant.

Personalment, en algunes ocasions em va resultar difícil mantenir aquesta presència no participant perquè com a mestra en actiu sempre interactues amb els alumnes i en aquest cas, la meva presència no era en

aquest pla, sinó com a investigadora. Cal afegir que els alumnes em situaven, com es podria pensar, amb el rol de docent que es dirigeix als alumnes, que els interpel·la, que assenteix les seves intervencions i que intenta donar-los espais per a expressar els seus punts de vista. Aquest aspecte es podia percebre perquè els alumnes, de vegades em miraven demanant una opinió, una resposta o algun aclariment. Ara bé, el fet que jo no intervingués, o que gairebé mai no ho fes de manera verbal, no implicava que la simple presència física no fos, d'alguna manera, participativa. Faig aquestes afirmacions perquè qualsevol expressió facial, gest o mirada que pogués mostrar en un moment determinat fruit d'allò que estava observant, també esdevenien en certa forma, maneres indirectes de participar en les sessions; aquests elements proxèmics, cinètics o gestuals podien «manifestar» la meva actitud davant d'allò que estava observant.

3.3.2. Mètode de recerca

La recerca que presento en aquest treball té com a objectiu principal fer emergir què passa des del punt de vista enunciatiu a l'aula en un moment determinat, amb uns participants concrets i a partir d'una seqüència plantejada. El que es tracta és buscar un mètode que beneficiï tant l'investigador com les persones que intervenen a la interacció i són observades.

M'ha semblat important que el mètode d'anàlisi es pogués anar desenvolupant en funció de la naturalesa de les dades obtingudes i de les necessitats de la recerca. Per això no m'he centrat en un en concret, sinó que ho he adaptat al material de què disposàvem. Quant a l'anàlisi interpretativa, ha calgut deixar un temps d'espera entre la recollida amb les primeres transcripcions del material obtingut i la interpretació d'aquestes dades. Això és així perquè durant els primers mesos de transcripció de les dades els rastres que deixen aquestes a la ment de l'observador, amb tots els seus elements verbals i no verbals, són massa presents i això pot fer perdre perspectiva a la persona que els vol interpretar. En aquest sentit, el contrast d'opinions, les diferents aportacions fetes i les consideracions crítiques tant del director de la tesi com dels membres del grup de recerca PLURAL, han estat fonamentals en aquest procés d'interpretació.

Per altra banda, cal assenyalar que darrera d'aquesta metodologia i en general del treball, hi ha una clara intencionalitat: que aquesta no esdevingui una recerca tancada. No es tracta d'arribar a unes conclusions excloents ni fixes, sinó que em proposo obtenir uns resultats d'una recerca a partir d'un alumnat concret, d'una situació contextual, d'un model de recollida i d'anàlisi determinats no solament validats per mi sinó que es puguin contrastar amb altres recerques.

- **Recollida de dades i criteris de transcripció de les sessions**

Dins del paradigma etnogràfic, la descripció etnogràfica mostra l'elaboració lingüística de l'experiència que he tingut com a investigadora en l'observació realitzada. És un fet que l'escriptura d'allò observable produeix ordre i sentit de les dades recollides. Segons Laplantine (1996, p.27), «l'etnografia és precisament l'elaboració i la transformació escriptural de l'experiència [...] i esdevé la lluita contra l'oblit». En la mesura en què passo de la mirada de les dades a l'escriptura, aquesta dóna sentit a allò observat i viscut; perquè narrar dóna sentit. A partir dels mots, l'investigador fa veure als altres la

singularitat d'allò que ha observat. Entre la mirada i l'escriptura no es produeix una simultaneïtat però sí una coexistència. L'etnografia necessita de l'escriptura, però sense la mirada, l'escriptura esdevé impossible.

És indubtable que l'escriptura etnogràfica implica posar en joc moltes habilitats necessàries per poder dur a terme l'anàlisi el més detallada i rigorosa possible. Es tracta, entre moltes habilitats, d'enregistrar, escoltar, reproduir, detallar, segmentar, compondre i descompondre, llegir i rellegir, però sobretot d'interpretar. Aquestes habilitats intenten retre compte de la totalitat d'allò que observem, que mirem i es posen en marxa després de produir-se la mirada atenta de l'investigador i de les paraules dels interlocutors. Podríem considerar que l'observació i la descripció etnogràfica es poden situar en un marc de va i bé ininterromput entre la proximitat i la distància, entre la mirada pròpia i la de l'altre. Es tracta d'un treball de mediació entre l'oralitat i l'escriptura.

Un primer pas en aquest procés de mediació és la recollida de dades. Les nostres dades són el resultat de la recollida del material de discurs en interacció de les sessions que he enregistrat; són dades «naturals» (Kerbrat-Orecchioni 2005). Considero que aquest material és la base sobre la qual he volgut analitzar i estudiar amb detall els intercanvis que es produeixen entre els participants. En el nostre cas, les dades les he enregistrat amb diversos aparells digitals situats a l'aula. Per tal de recollir de la manera més fidel possible allò que es deia a l'aula i com es deia, calia disposar d'un corpus suficientment ric i exhaustiu tant des del punt de vista auditiu com visual i per tant, em va semblar que aquesta era la millor manera de fer-ho.

Des de l'inici de la recerca tenia molt clar que l'anàlisi dels elements no verbals dels participants no era l'objectiu fonamental de la recerca, però això no implica que la recollida de dades gestuals, cinètiques i proxèmiques s'hagin exclòs totalment del treball. Aquest tipus de dades aporta informació contextual important perquè els gestos, els moviments i les dades de proximitat entre els participants fan entendre millor com es produeix la interacció verbal i què és allò que volen dir sense utilitzar les paraules. Sovint, quan escoltem una transcripció no resulta fàcil entendre les interaccions que es produeixen quan tots els participants intervenen, malgrat que hi hagi, de forma implícita o explícita, un ordre en el torn de paraules. També ens trobem que apareixen elements paraverbals que expliciten allò que les paraules no fan. Quan he considerat que la transcripció de les dades verbals no era suficient per poder entendre què passava en la interacció, he afegit anotacions referides als elements no verbals.

Pel que fa als aparells tècnics de recollida de dades, considero que hi ha una complementarietat entre els mitjans d'enregistrament d'àudio i vídeo i he preferit optar per aquesta simultaneïtat d'enregistraments per tal de garantir una recollida completa de les dades. Calia «escoltar i veure» què passava a l'aula i escollir de forma acurada els mecanismes més adequats per a l'enregistrament de les sessions. En funció dels objectius de la recerca, trio un tipus d'enregistrament principal o un altre, així com també el nombre d'aparells a utilitzar.

Tenint en compte que la nostra recerca se centra principalment en les interaccions en petit grup, calia disposar d'aparells d'àudio per enregistrar-los. Per a les sessions de gran grup vaig decidir col·locar a l'aula dos aparells de vídeo, així com també tres de digitals que enregistressin l'àudio i d'aquesta forma recollir simultàniament les situacions interactives d'aula. Cadascun dels aparells els vaig situar de la

forma més estratègica possible perquè poguessin retre compte de les aportacions de tots els membres del grup, però que a la vegada no esdevinguessin elements de distracció pels alumnes. En el seu moment calia veure quin era el lloc més idoni per a situar les càmeres de vídeo quan enregistràvem sessions de gran grup. Aquesta elecció no és del tot iniqua. D'alguna forma, la tria de l'espai també indica quina és la posició de l'observador en la recerca; la mirada de la càmera també informa, d'alguna manera, sobre quina és la mirada subjectiva de l'investigador. També calia veure que les càmeres estiguessin ubicades a prop d'un endoll per si calia carregar la bateria i així no haver d'afegir un cable allargador que hagués dificultat el moviment dels participants a l'aula.

Des del punt de vista de la col·locació de l'aparell, a les sessions de gran grup la mirada de la càmera podia centrar-se més en el docent i la seva àrea d'influència o bé, en un pla més general de tot el grup. És per aquest fet, que vaig situar les dues càmeres en llocs diametralment oposats de tal manera que poguessin quedar enregistrats tots els alumnes de l'aula i que no quedessin «angles morts» de la classe.

Després de decidir quantes càmeres utilitzaria i en quins llocs de l'aula calia situar-les, era necessari determinar com funcionarien. Optaria per registrar de forma automàtica les sessions o bé utilitzaria el mode manual? En aquest darrer cas, solament s'hauria pogut utilitzar en una d'elles perquè a l'aula només hi era present l'observadora-investigadora com a observadora de la interacció; la intervenció d'una altra persona que controlés la segona càmera hagués pogut interferir el transcurs de les interaccions. En les sessions de gran grup una càmera estava fixa i enfocava una zona determinada de l'aula, mentre que l'altra jo la controlava manualment amb la finalitat de focalitzar més l'atenció en les intervencions concretes dels participants. Aquest fet va permetre que pogués manipular la càmera manual amb facilitat i que aportés una mobilitat addicional. A les sessions de petit grup, les dues càmeres enregistrarien les sessions en mode automàtic perquè entre les dues cobrien perfectament l'espai físic d'interacció dels participants. Tant en les sessions de gran grup com aquelles en què els alumnes treballaven sols, calia ser molt curós en la utilització del zoom. Sovint, el temps que es necessita per a fer una aproximació és relativament llarg i en el transcurs d'aquest espai temporal es pot produir un canvi de participants. Si el control del zoom és important, també cal tenir cura de l'escombratge. La dues càmeres disposaven d'un trípode, però la que jo feia funcionar manualment podia fer també moviments horitzontals per tal de canviar la direcció en aquest pla però de forma progressiva.

Quan les sessions han estat de petit grup, en general l'observació l'he dut a terme en un espai reduït, en una aula més petita i he recollit les dades de la interacció a partir dels enregistraments d'una càmera de vídeo i de dos aparells d'enregistrament d'àudio. En aquest sentit, cal assenyalar que en un primer moment vaig registrar les sessions de petit grup dins de l'aula ordinària amb la resta dels participants. Quan vaig fer una primera projecció de les dades recollides vaig constatar que hi havia una gran quantitat d'interferències amb els altres grups que també estaven treballant i això dificultava enormement la recollida de dades. Per aquest motiu vaig optar per situar el grup de control que calia observar a cada moment en una aula a part per tal d'obtenir les dades amb la major nitidesa auditiva i visual possible. Simultàniament, a l'aula ordinària la resta dels petits grups feien la mateixa activitat.

Una vegada recollides les dades, les vaig transcriure perquè el material oral necessita la mediació d'una representació gràfica. Cal tenir en compte que aquest és un aspecte important en el procés de la recerca. És ben sabut que la transcripció escrita no pot ser mai una representació fidel de l'oralitat que representa.

Estem parlant de dos tipus de codis: l'oral i l'escrit que tenen característiques ben diferenciades. Allò que podem fer és una aproximació des de l'escrit (transcripció de les dades enregistrades) del corpus oral observat. En aquest punt de la investigació cal establir, com assenyalen Palou (2008, p.144), o bé Calsamiglia i Tusón (2007, p.34) quins són els objectius que hom es planteja en la recerca i a partir d'aquests seleccionar els criteris de transcripció que millor s'hi adapten. Cal tenir en compte que la selecció d'un tipus de criteris o d'altres influeix de forma directa en aspectes de tipus metodològic.

En el nostre cas, la transcripció de les dades així com la seva anàlisi les he dut a terme personalment. Vaig considerar que una persona externa podria haver tractat aspectes que no fossin exactament els que el director de tesi, la codirectora de tesi i jo mateixa consideràvem oportuns. Per altra banda, he enregistrat i obtingut *in situ* el corpus analitzat.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és que la transcripció en si ja esdevé un primer nivell d'anàlisi de les dades; això és així perquè des del moment que vaig fer el primer visionat i transcripció de les sessions observades ja estava elaborant, sense saber-ho, una primera anàlisi i interpretació de les dades.

Per tal de seleccionar els criteris de transcripció que he considerat que s'ajustaven millor als objectius de la nostra recerca, primer vaig intentar familiaritzar-me amb les dades que em van aportar els diferents enregistraments. Vaig visualitzar diverses vegades tots i cadascun dels vídeos i dels materials digitals en àudio recollits. Aquesta primera aproximació em va ajudar a poder veure, com un corpus únic, totes i cadascuna de les sessions enregistrades en diversos dies, grups i tipologies textuals. Per altra banda, aquest mirada global de tot el material de què disposava també em va ajudar a poder establir, com he dit anteriorment, quins eren els criteris de transcripció que millor s'adeien amb els objectius que m'havia proposat. Tenia molt clar que la transcripció havia de respondre, en primer lloc, als principis de claredat i de llegibilitat i en segon lloc que havia de proporcionar-me les eines necessàries per a poder veure què deien els participants i com ho deien. En aquest sentit, era prioritari transcriure tots aquells elements lingüístics de la interacció per tal de poder analitzar els enunciats, tot i que, com he comentat més amunt, alguns aspectes cinètics i proxèmics o bé contextuals els he tingut en compte en la mesura en què eren necessaris per a la comprensió i interpretació del text. Així, doncs, he inclòs aquells elements que m'han semblat fonamentals en l'anàlisi, per molt concrets que fossin.

Pel que fa als criteris de transcripció, tot i que les tècniques varien, totes recorren a unes convencions ortogràfiques d'ús, el reemplaçament de la puntuació per símbols que millor s'adapten a les pauses i a la prosòdia i, eventualment, les indicacions sobre certs elements no verbals.

Els criteris que he tingut en compte a l'hora de transcriure les dades obtingudes han estat els següents:

- He especificat cadascun dels torns de paraula del segment i la sessió a partir de la numeració i la lletra que correspon al nom del participant. Així, per exemple, si la sessió comença amb la intervenció de la mestra, a aquest torn de paraula li correspon: 1M.
- Quant al context, he optat per escriure a l'inici de cada sessió una petita descripció de la situació de partida per tal d'aclarir quin era el moment de la seqüència didàctica en què es trobaven els participants. En aquesta breu descripció figura el tipus d'agrupament que tenia lloc

(alumnes treballant en gran grup o petit grup), la tasca que els alumnes havien de realitzar i la seva finalitat.

- He fragmentat cada sessió d'aula en diferents unitats que són els episodis, i dins d'aquests he tingut en compte especificar els segments d'interactivitat entre alumnes (SIA) i els segments d'interactivitat alumnes-docent (SIAD).
- Pel que fa a l'ortografia, he optat per a fer la transcripció seguint l'ortografia convencional.
- He respectat el lèxic, la pronúncia, la sintaxi i la morfosintaxi dels participants i per tant, no he fet les correccions pertinents des del punt de vista de la gramàtica normativa de la llengua.
- No he reflectit els fenòmens característics de la fonètica.
- He fet aparèixer en cursiva els mots o expressions que constitueixen interferències entre el català i castellà.

Per a fer les transcripcions he seguit, principalment, el codi de registre i de transcripció que menciona Calsamiglia (2007, p.351) amb les adaptacions que planteja el grup d'investigació PLURAL. He tingut en compte els següents aspectes:

1. **Fitxa tècnica:**

Agents

- Investigadora i transcriptor: Míriam Turró
- Mètode de recerca: OBS (observació)
- Les inicials del nom i cognom dels mestres de l'aula

Dades contextuals (a l'inici de la transcripció)

- Grup (primer, segon o tercer)
- Tipus de text (científic o narratiu)
- Títol de la sessió
- Seqüència (primera, segona o tercera)
- Número de sessió
- Nom de la investigadora
- Inicials del nom i primer cognom del docent
- Tipus de recerca
- Nivell educatiu
- Nom dels participants
- Llengua objecte d'estudi
- Data de l'enregistrament de la sessió
- Durada de l'enregistrament

Codi:

- Nom de la investigadora: TURRÓ
- Tipus interacció: OBS
- Inicials del nom i primer cognom del o de la docent: EC / SF / XR /EP
- Data de l'enregistrament de la sessió: dd/mm/any
- Llengua objecte d'estudi: CAT/ CAST
- Nivell educatiu: PRIM (primària)

2. Codi de transcripció

Numeració:

- Numeració dels torns: numeració del torn i primera lletra del nom del participant: p.ex. 1M

Participants

- M: pel mestre/a
- Altres participants: a la transcripció escrivim el nom complet del participant i al torn de paraula la primera lletra del nom. Tots els noms corresponen a pseudònims dels alumnes. Quan no ha estat possible identificar algun dels alumnes de la sessió, escrivim la nomenclatura: al₁, al₂, al₂, tenint en compte que «al» significa alumne.
- C: intervenció coral dels alumnes.

Final del torn de paraula

- Claudàtors: [text afectat]

Fets prosòdics i fonètics

- Pausas:
 - ❖ | Pausa curta (1-3'')
 - ❖ || Pausa mitjana (+ de 3'')
- Encavalcaments:
 - ❖ Per expressar la superposició de les veus de dos locutors utilitzarem les següents marques:
J: [text afectat]
A: [text afectat]
- Entonació:
 - ❖ / entonació ascendent

- ❖ \ entonació descendent
- ❖ ? entonació interrogativa
- ❖ ! entonació exclamativa
- ❖ BRAVO èmfasi
- ❖ Si::n allargament de so
- ❖ P- ruptura

- Tempo:

- ❖ [(AC) text afectat] accelerat
- ❖ [(DC) text afectat] lent

- Intensitat:

- ❖ [(F) text afectat] fort
- ❖ [(f) text afectat] fluix

Fets paraverbals

- ❖ ((rialles)) rialles
- ❖ Sons paralingüístics: X::t demanar silenci

Fets no verbals

- ❖ ((s'atansa a un company)) comentaris sobre esdeveniments contextuals

Canvis de llengua

- ❖ {(L2) text}

La segona llengua o L2 que apareix a les transcripcions pot ser català o bé castellà en funció de la llengua curricular de l'àrea en concret que s'estigui observant. En el nostre cas, quan les sessions són enregistrades a les hores del Coneixement del Medi (text científic) la L1 és el castellà i la L2 el català, mentre que si les sessions són dins de l'àmbit de l'àrea de Llengua Catalana, la L1 és el català i la L2 és el castellà.

Pel que fa al tractament de la llengua catalana i castellana, ens sumem a la concepció de Guasch (2004) que considera que és fonamental mantenir una actitud flexible i oberta en el cas de l'alternança de llengües, sobretot si aquesta alternança esdevé una estratègia fonamental en la resolució de les operacions de planificació, textualització o revisió.

A la nostra investigació he considerat que era necessari tractar les dades de la transcripció de la forma que ens donés el màxim d'elements per a l'anàlisi. Calia tenir en compte allò que deien els alumnes i sobretot com ho deien i com interactuaven amb els altres. És per això que no he reflectit els fenòmens característics de la fonètica perquè aquest no era un objectiu prioritari de la nostra recerca, però sí que he

parat atenció a aquells aspectes més relacionats amb la interacció com ara els encavalcaments, les pauses, les interrupcions, o el to de veu. Val a dir que en alguns moments he tingut dificultats en la transcripció perquè les veus que apareixen sovint són similars i els aparells d'àudio no sempre ens acabaven d'aclarir els dubtes sobre l'autoria dels enunciats. Per altra banda, la veu d'alguns dels participants de vegades costava de percebre. En aquest sentit, les dades que ens han aportat els enregistraments de vídeo han estat fonamentals per resoldre els problemes que acabem d'esmentar.

A continuació adjunto un exemple de transcripció d'un petit fragment enregistrat seguint els criteris que acabo d'esmentar. Val a dir que totes les transcripcions d'aquesta investigació figuren al capítol d'annexos II d'aquest treball:

TEXT CIENTÍFIC

Grup1. Text científic. Sessió 1. Com és l'interior d'una sípia?

SEQÜÈNCIA 1. Sessió 1. TEXT CIENTÍFIC: TURRO-OBS-EC- 28/10/2009-CAST5è- PRIM- Plurifuncionalitat de rols. Com és l'interior d'una sípia? (Ernest, Lali, Jaume i Alicia). Temps: 13'34''

PRIMER EPISODI EXPOSICIÓ PER PART DE CADA PARTICIPANT I INICI DEL DEBAT Primer SIA: Punts de vista dels participants	
1E	Ernest: ((mirant la càmera)) yo creo que la sepia tiene [una]
2L	Lali: ((La Lali mira l'Ernest)) (((P) dissimula)) \
3E	Ernest: tiene una bolsa bastante grande donde donde está el hígado y donde guarda donde guarda la tinta y los: intestinos creo que comen y respiran y todo lo demás por el ano tienen un cerebro pequeño ((rialles)) ara et toca a tu\
4A	Alicia: va
5L	Lali: pues a mí me parece que no tienen patas pero tienen cuatro tentáculos y:: tienen un estómago un hígado y un intestino delgado y otro intestino que es grueso y: que no tienen vesícula biliar pero sacan tinta\
6M	Mestra: ¿habéis coincidido en las explicaciones o no?
7L	Lali: bueno/
8M	Mestra: ¿no? a vale ¿no habéis acabado todavía? vale, vale\
9A	Alicia: es:: como un calamar y:: yo creo que también em, em:: tiene un orificio donde tiene la tinta creo y también el cerebro está más a la parte superior que no: más abajo por el mismo sitio que respira y como también hace... ((fa els gestos)) \
10J	Jaume: yo creo que arriba de todo donde vosotros habéis dicho que tiene el cerebro tiene el ano ((riures)) un poco abajo tiene los dos instenstinos ((no pronuncia malament)) y:: la (xxx) y:: el estómago a su lado tiene el cerebro que es un poco pequeño ¿no también creo yo? y un poco MUCHO más abajo tiene el ((L2) fetge) (P) com es diu en castellà?}}\

Figura 28

▪ Unitats d'anàlisi de les observacions

Com he comentat en aquest mateix capítol, l'observació d'aula és una eina d'investigació molt valuosa, tot i que, certament, també molt complexa. El repte que se'm planteja és establir uns criteris d'anàlisi que permetin centrar-me en aquells aspectes que m'ajudin a entendre què diuen, què fan els alumnes i com, a través del llenguatge, adopten diferents postures enunciatives. Per tant, és necessari especificar unes unitats de recollida de dades, d'anàlisi i d'interpretació del nivell de la interacció més immediata per passar a un context més macro.

És ben sabut que quan focalitzem la nostra atenció en l'anàlisi del discurs oral en interacció d'aula les nostres unitats d'anàlisi són diferents de les d'oració o clàusula que té en compte l'anàlisi sintàctica. Des de l'anàlisi del discurs en interacció, l'interès se centra en les estratègies de presa de paraula, en els torns de paraula en general, en les obertures, tancaments, etc.

Pel que fa a la concreció d'aquestes unitats d'anàlisi val a dir que des del punt de vista didàctic, el mestre i l'equip docent del centre en què he dut a terme la investigació elaboren un conjunt de seqüències didàctiques que s'inscriuen en unitats superiors de programació organitzades per trimestres, cursos i cicles. En aquest sentit em sembla important el concepte de *seqüència didàctica* desenvolupat i redefinit per Dolz i Schneuwly (2006) que ens plantegen com:

una proposta per articular sistemàticament comunicació i estructuració, i fer de l'activitat lingüística, i en totes les seves dimensions, el punt de partida i l'objecte de l'estructuració.

Com veiem a la cita anterior, aquest concepte, desenvolupat també per aquests lingüistes de la Universitat de Ginebra i repensat al nostre país per Camps (2003), esdevé no solament una forma de programació sinó que mostra una manera de tractar l'ensenyament de la llengua a partir d'un principis pedagògics concrets i coherents. Dins d'aquest marc que constitueix la seqüència didàctica, el docent posa en joc un conjunt d'activitats d'ensenyament/aprenentatge a partir de situacions concretes que podran donar lloc a una organització més o menys espontània de torns de paraula i de diferents accions. Aquesta seqüència didàctica es materialitza en diferents sessions d'aula en què apareix un conjunt de mecanismes d'obertura, un cos i uns altres de tancament o clausura. Les primeres i les darreres, anomenades per Charaudeau i Maingueneau (2005) *seqüències fàtiques*, esdevenen uns rituals característics que responen a una funció clarament relacional, mentre que al cos de la sessió les interaccions, anomenades pels dos autors *seqüències transaccionals*, són menys organitzades i mostren el desenvolupament, bàsicament, dels aspectes cognitius de la sessió.

Sovint, des de l'anàlisi de la interacció es parla de *seqüències* com a unitat d'anàlisi. En el nostre cas, no utilitzo aquest terme per tal d'evitar la confusió amb el significat didàctic, com acabo d'assenyalar, definit per Dolz i Schneuwly (2006) i reprès posteriorment per Camps.

En aquest treball d'anàlisi de dades situades en un context d'aula ens movem entre els camps de la didàctica i de la lingüística i més concretament, de l'anàlisi del discurs en interacció. Les nostres grans unitats d'observació, com són les sessions d'aula, cal que les puguem treballar a partir d'unes unitats més petites. Kerbrat-Orecchioni (1990) defineix aquestes unitats inferiors com a *seqüències*, mentre que Cambra (2003) i Palou (2002) es refereixen al terme *segment*. Aquests dos darrers autors defineixen els segments segons tres paràmetres: l'activitat o tasca d'aprenentatge (Cambra 2003 i Palou 2002), la temàtica (Cambra 2003, Coll 1992 i Palou 2002) i el patró de comportaments o actuacions dominants que Cambra i Palou concreten amb el terme *constel·lació de participants*. En el nostre cas, m'he decantat pel terme *episodi* per delimitar aquestes unitats més petites que estan per sota de les sessions d'aula i que, seguint els criteris de Cambra i Palou, es concreten segons els tres paràmetres que assenyalen. Amb el terme *episodi*, vull descriure aquells esdeveniments comunicatius d'aula que constitueixen les unitats vertebradores de les sessions d'aula. En aquest sentit anomeno *episodi* a la unitat que Palou i Cambra

consideren com a *segment*, la que Kerbrat-Orecchioni designa com a *seqüència* i que altres autors defineixen com a *fase* o *secció*.

Aquestes unitats que anomeno *episodis* estan per sota de les sessions d'aula i formen unitats que encara resulten massa grans si tenim en compte el gruix de dades d'anàlisi de què disposem. Tenint en compte el nostre interès per analitzar les situacions d'interacció que es produeixen a l'aula, m'ha semblat oportú seguir el model de Coll (1992) i Vilà (2000), en què prenen com a unitats més petites els anomenats *segments d'interactivitat* o *d'activitat conjunta*.

En el nostre treball he tingut en compte una unitat d'anàlisi encara inferior a la del *segment d'interactivitat* com és la d'*intercanvi* que proposa Moeschler (1985) perquè és una unitat dialogal que es produeix entre dos locutors com a mínim i que ens pot ajudar, encara més, a poder analitzar les diferents intervencions dels participants en les situacions dialògiques. L'intercanvi pot estar format per un nombre variable d'intervencions, però segons Cambra (2003), els més importants són els binaris i ternaris. Sóc conscient que aquesta unitat més petita d'anàlisi és difícil i complexa d'utilitzar sobretot quan es produeixen intercanvis subordinats, però penso que esdevé una eina que permet poder afinar encara més la nostra anàlisi.

Aquesta unitat d'anàlisi que és l'intercanvi la podem espigolar en una unitat monològica encara més petita com és la *intervenció* que Sinclair i Coulthard (1975) anomenen «moviment». En el nostre cas, en un intercanvi entre dos o més locutors, hem utilitzat aquesta unitat menor per poder analitzar de forma més exhaustiva els enunciats que utilitzen els alumnes i així poder delimitar d'una manera més clara i precisa quins papers enunciatius despleguen els alumnes quan interactuen. Sovint el terme es pot confondre amb el terme «torn de paraula» però aquest concepte va molt lligat a l'oportunitat de participar en l'escena d'interacció, i el seu contingut pot estar format per una sola o dues intervencions que pertanyin a intercanvis diferents.

A tall de conclusió, a la següent figura sintetitzo les unitats bàsiques que he previst utilitzar en la nostra recerca i que acabem de definir:

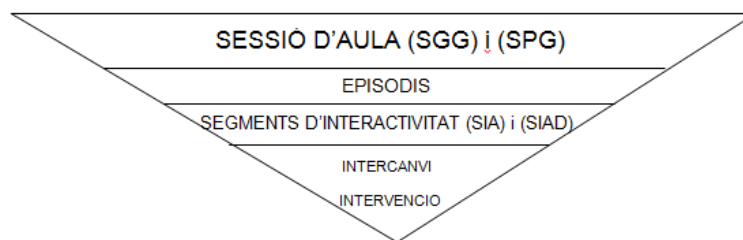


Figura 29

- *Sessió d'aula*: entenem per sessió d'aula la unitat completa de la nostra observació i que comporta la referència, explícita o no, dels elements didàctics bàsics com són: els objectius a assolir, els continguts generals i específics, les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es duren a terme, així com també els agrupaments dels alumnes. En el cas de la nostra recerca, moltes de les sessions de classe corresponen a sessions d'enregistrament de petits grups en què la intervenció del docent és mínima.

Aquestes són les sessions que anomenem *sessions de petit grup* (SPG). En altres casos, sobretot quan es tracta de sessions en què els alumnes posen en comú allò que han treballat en petit grup, la presència del docent i de l'estructura clàssica de l'agrupament d'aula és ben present. Són les anomenades *sessions de gran grup* (SGG).

- *Episodi*: és aquella unitat que, segons diferents autors, sovint també adopta el nom de «transacció» «fase» o bé de «moments de diàleg». L'episodi es troba dins de la sessió d'aula i es caracteritza perquè té una durada menor a aquesta. Els *episodis* són aquells fragments operatius i significatius en les sessions d'aula que ens mostren algun o alguns fenòmens característics de la vida de l'aula. Com he assenyalat més amunt, el criteri pel qual es delimiten els diferents episodis de les sessions no responen a un únic factor. En ocasions els episodis queden delimitats per les unitats temàtiques, per l'activitat que es duu a terme o bé la constel·lació dels participants.

- *Segment d'interactivitat*: per tal de fer més operativa l'anàlisi de les sessions, els episodis definits a l'apartat anterior els concreto en unitats més petites anomenades segments d'interactivitat, que corresponen a aquelles situacions en què es produeix interacció, bé entre els alumnes, i en aquest cas parlem de *segments d'interactivitat entre alumnes* (SIA), o bé segments en què els participants són els alumnes amb la presència activa del docent i en aquest cas parlem de *segments d'interactivitat alumnes-docent* (SIAD).

- *Intercanvi*: la presència d'aquesta unitat encara més petita que el segment d'interactivitat permet, per una banda, poder emprar i gestionar amb més facilitat les dades de què disposem i per l'altra, poder analitzar de forma directa situacions dialògiques concretes, aportacions dels participants, o elements no previstos que siguin d'un interès especial per a la investigació.

- *Intervenció*: Aquesta unitat encara més petita que l'intercanvi permet precisar els elements més interessants dels enunciat que emeten els locutors i poder-los tractar de forma més concreta.

Les unitats que acabo d'explicar constitueixen la base de l'anàlisi de dades de la nostra investigació i considero que aquestes cinc unitats poden facilitar al lector la lectura i la comprensió del material recollit i de la seva anàlisi.

Com he comentat més amunt, la primera unitat d'anàlisi és la *sessió d'aula*. A la nostra investigació apareixen nou sessions d'aula relatives al text científic i sis dedicades al text narratiu. Cada sessió l'he analitzat seguint la mateixa estructura. En un primer moment situo cada sessió dins del *context* en què es produeix. Posteriorment, al segon apartat que anomeno *esquema de la sessió*, es mostra el quadre on apareixen les principals unitats d'anàlisi en què hem estructurat cadascuna de les sessions: sessió, episodis, i segments d'interacció (SIA o SIAD). Al tercer apartat desenvolupo l'anàlisi de les dades de la sessió. Els criteris que he tingut en compte per a fer aquesta anàlisi parteixen de les aportacions elaborades pel grup de recerca PLURAL, que a la vegada es basen en les aportacions fetes des de l'anàlisi del discurs i més concretament per Kerbrat-Orecchioni (2005). A la figura 30 apareix la síntesi que proposa el grup PLURAL (Cambra, Ballesteros, Palou 2000) i que esdevé el document bàsic a partir del qual presento la nostra proposta d'anàlisi:

OBJECTES DE LA INTERACCIÓ	INDICADORS
<p>Dimensió interlocutiva</p> <p>Marc de participació</p> <p>Llengua</p> <p>Organització</p>	<p>Qui es dirigeix a qui?</p> <p>Quina llengua s'utilitza? Hi ha alternança de llengües? La llengua es converteix en tema?</p> <p>Com s'organitza el discurs? Com s'obre? Com es tanca?</p>
<p>Dimensió temàtica</p>	<p>Quin tema es tracta? Paraules clau? Constel·lació de paraules?</p>
<p>Dimensió enunciativa</p> <p>Posicionament enunciatiu</p> <p>Persones</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Punts crítics</p> <p>Recursos expressius</p> <p>Expressió d'emocions</p>	<p>Com se situa respecte d'allò que diu? Hi ha valors i apreciacions? Utilitza perífrasis verbals? Quina modalitat verbal predomina? Conducta discursiva. Justifica, argumenta, etc.</p> <p>Quins pronoms utilitza?</p> <p>Distingeix entre abans i ara?</p> <p>Hi ha contrast entre desig i realitat?</p> <p>Utilitza metàfores o altres recursos?</p> <p>Expressa preferències i com se sent? Quins recursos prosòdics utilitza?</p>

Figura 30

A la nostra investigació he optat per prioritzar les dimensions interlocutiva i enunciativa. De la dimensió interlocutiva m'interessa analitzar qui es dirigeix a qui i amb quina llengua ho fa. També estudiem l'organització del discurs a partir de qui obre i tanca els diferents segments i episodis de la conversa. De la dimensió enunciativa s'analitzen quins *posicionaments enunciatius* adopten els participants de la interacció tenint en compte les categories d'anàlisi que ens proposa Rabatel i que he detallat en aquest mateix capítol. També fem referència a aspectes concrets de l'*enunciació i de la construcció del coneixement* com són: el tractament de les oracions interrogatives i el plantejament de les qüestions; les adhesions i les incorporacions que fan els participants als punts de vista dels altres. El tercer aspecte que analitzo a la dimensió interlocutiva fa referència a la *gestió de la interacció* a partir de les funcions de gestió didàctica, cognitiva i social i identitària. L'estudi de les sessions finalitza a partir del darrer apartat que anomeno *a tall de conclusió* en què es presenta una síntesi dels aspectes enunciatius més destacats de la sessió analitzada.

Tots els aspectes que acabo d'explicitar al paràgraf anterior es mostren a la següent figura:

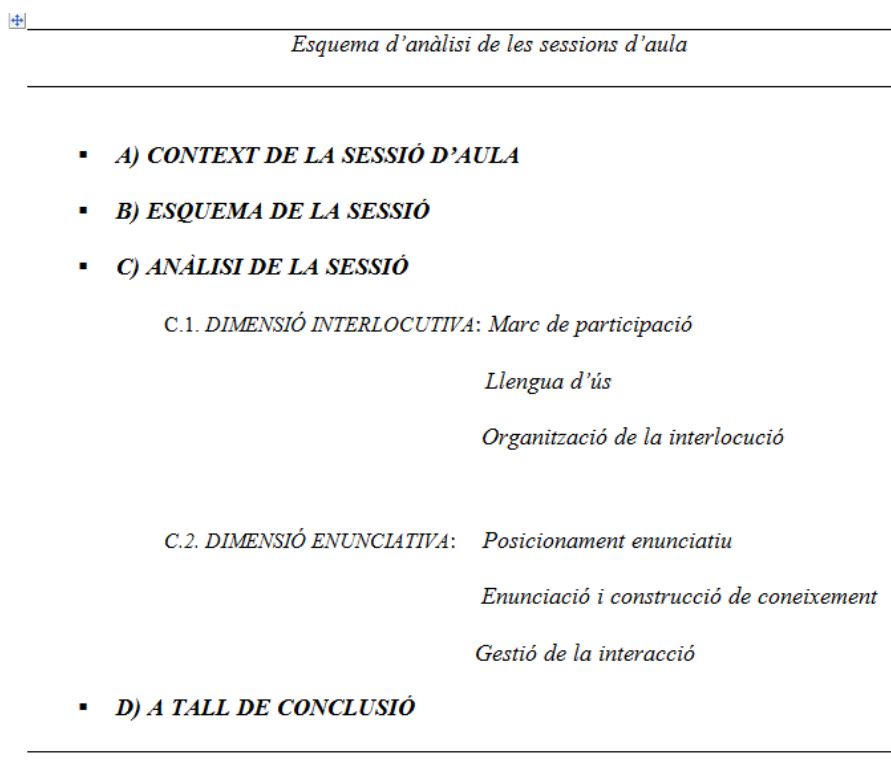


Figura 31

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquest apartat s'intenta explicar en quin context es troba la sessió que es tractarà per tal que el lector pugui tenir una representació de quin és el marc en què es durà a terme la sessió. S'especificarà en quin punt es troba de la seqüència didàctica, quin és l'espai físic on treballen el alumnes i el docent, etc. Ara bé, en aquest apartat també faig referència al context de la recerca que especifica, quins segments i focalitzacions s'han establert en aquesta sessió d'aula i també cap a quins dirigirem més l'atenció.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

En aquest apartat es reflecteix de forma sintètica el conjunt de tota la sessió a partir dels elements que em semblen més significatius: durada dels episodis, segments d'interactivitat, acció, tema, constel·lació dels participants i espai.

Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
Hi figura la durada de cada segment	Mostra quins segments d'interactivitat formen el segment general	Mostra què fan els participants	Indica el tema que tracten	Assenyalen la distribució dels participants	Indica com es distribueixen els participants dins de l'espai de l'aula

Figura 32

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta recerca, l'anàlisi global de les dades la fem atenent als elements de la interacció i als indicadors que es concreten a continuació.

Tenint en compte els objectius i la naturalesa de la recerca, es tenen en compte dues dimensions: la dimensió interlocutiva (sobretot en el marc de participació i en l'organització) i la dimensió enunciativa (molt especialment en veure com se situa l'enunciador respecte a allò que diu). Així doncs, tindrè en compte els següents aspectes:

C1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA:

Marc de participació: quins participants prenen part en la interacció? qui s'adreça a qui?

Llengua d'ús: quina llengua s'utilitza? Hi ha canvis de llengua? Hi ha interferències?

Organització del discurs: com i qui obre i tanca la sessió i els diferents segments? Amb quina finalitat?

Aquestes obertures i tancaments queden reflectits a l'esquema següent:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: doncs va hauriem de llegir una miqueta el que: vam fer l'altre dia/ i resituar-nos i veure com acabem la història! (1M) (gestió didàctica: la mestra posa en situació els participants del grup)
		Tancament	Lali: [...] el va arrossegar amb els seus tentacles/ fins al seu poblat un cop allà la sèpia preocupada/ el portà a l'hospital per ana-analitzar-lo (2L) (gestió cognitiva: la Lali inicia la relectura dels acords presos a la sessió anterior)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: val puc vinga què més vau dir que passaria? (3M) (gestió didàctica: esperona perquè vagin sorgint els conceptes previs)
		Tancament	Ernest: i: per això/ va aprendre a construir coses el nen/ (27E) (gestió cognitiva: sintetitza la idea final del que han dit els altres companys)

Figura 33

C2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA:

Els apartats d'aquesta dimensió que s'han apuntat més amunt queden resumits com figuren a continuació:

Posicionament enunciatiu: Els papers enunciatius dels participants. Qui i com (com expressen els seus punts de vista? Qui i com manifesten els seus desacords? Com construeixen les argumentacions?)

Els diferents posicionaments enunciatius queden reflectits en cadascuna de les sessions enregistrades. En colors diferents apareixen les diverses temàtiques que han aparegut a cada sessió. Tots aquests aspectes queden reflectits a cada sessió a partir d'un quadre com el que es mostra a continuació:

Nom	Sotaanunciació	Coanunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Jaume					

Figura 34

- Enunciació i construcció de coneixement:*
- a) Plantejament de les qüestions (qui les planteja? Com es plantegen? Amb quina finalitat?)
 - b) Adhesions: Hi ha adhesions als punts de vista plantejats?
 - c) Incorporacions: Quin procés es duu a terme? Incorporen els punts de vista dels altres? Com es modifica el punt de vista?
 - d) Desdoblament: en el cas que es produeixin desdoblements: *abans pensava /ara penso*

Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social i identitària: Qui i com assumeix un tipus de funció determinada? Quines implicacions té en el desenvolupament de la interacció?

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquest apartat es fa una síntesi i una primera interpretació de les dades que es presenten. Pretén destacar aquells elements que considero més significatius; els que es repeteixen al llarg de la sessió o bé aquells que es distancien i esdevenen excepcions.

Aquesta síntesi apareix en cadascuna de les sessions analitzades amb l'objectiu de donar un extracte de les idees d'anàlisi fonamentals. Les anàlisis interpretatives de tot el material del corpus esdevenen la base pel capítol destinat als resultats, a la discussió i a les conclusions.

- **Les representacions escrites dels alumnes**

L'objectiu de la nostra recerca se centra en un corpus oral, la conversa. Ara bé, la investigació s'emmarca en una situació escolar en què els alumnes interaccionen oralment i per aquest motiu l'escrit està present en moments concrets de la unitat que s'està duent a terme, tot i que no és objecte d'anàlisi d'aquesta recerca. Pel que fa al text científic, podem destacar tres situacions en què l'escrit es fa present:

- A l'inici de la unitat en què els alumnes han de pensar, escriure i dibuixar com creuen que és l'interior i l'exterior d'una sípia.
- Després d'haver posat en comú els diferents punts de vista els alumnes han d'escriure els acords als quals han arribat com a grup per després poder-los explicitar a la resta dels companys de l'aula.
- En acabar l'exposició de cada grup, els alumnes fan una síntesi de les idees principals que han expressat els seus companys.

3.3.3. Requisits de la recerca

Comprendre els elements mediadors entre la interacció alumne-alumne i els processos cognitius i identitaris implicats en les tasques d'aprenentatge exigeix una sèrie de requisits a la recerca com ara la capacitat d'observar i analitzar com evolucionen les pautes interactives que s'estableixen entre els participants, però també l'anàlisi detallada de com progressa el procés de realització de la tasca. A partir d'aquests dos aspectes cal ser capaç d'analitzar com es coordinen i condicionen mútuament els dos aspectes anteriors.

En el plantejament sobre quins són els elements indispensables per dur a terme la recerca estan molt presents les reflexions que he fet al llarg d'aquests darrers anys en el si del grup d'investigació PLURAL de la Universitat de Barcelona sobre Adquisició i Aprenentatge en entorns plurilingües (Ballesteros, Cambra i Palou 2005), (Cambra 1992) (Palou i Cambra 2011), (Palou 2002). El treball amb el grup també m'ha permès fer una aproximació del paper de l'altre en situacions en què es produeixen interaccions (Fons i Palou 2010) i també lectures sobre qüestions de recerca que constitueixen el nostre marc teòric. Totes aquestes lectures i reflexions em van servir per establir *què* i *com* fer la recerca: quins aspectes havia de tenir en compte i com duria a terme el treball a dins i fora de l'aula.

- **Escenari**

Un dels aspectes cabdals a tenir en compte quan realitzem una recerca en l'àmbit de la didàctica de la llengua i la literatura és situar l'escenari on es produeix l'observació i l'anàlisi de les dades.

En el nostre cas, el treball s'ha dut a terme a l'escola Avenç de Sant Cugat del Vallès. Aquest centre forma part de la Fundació Collserola de titularitat privada sense afany de lucre que a més de l'escola on hem dut a terme la recerca, és titular d'una escola a Bellaterra (Educació infantil, primària i Secundària), d'una escola d'educació infantil i primària i d'un quart centre d'educació secundària i Batxillerat; aquestes dues darreres escoles situades a Barcelona.

L'escola on he realitzat la recerca és un centre concertat per la Generalitat de Catalunya que imparteix els nivells d'Educació Infantil, Primària i Secundària, amb un conjunt de mil cinquanta-nou alumnes, segons les dades del curs 2010-2011. Dos-cents vint-i-nou d'aquests alumnes pertanyen a l'ensenyament infantil, quatre-cents setanta han cursat els seus estudis a la primària i tres-cents seixanta han estat alumnes d'Educació Secundària Obligatoria.

L'escola la dirigeix un director que també ho és de l'Educació Secundària i la directora d'educació Infantil i Primària. L'estreta col·laboració entre la direcció i les dues caps d'estudi (una de l'Educació Infantil i Primària i l'altra d'Educació Secundària) és fonamental per al bon funcionament educatiu del centre. Cal assenyalar que periòdicament es convoquen reunions de treball entre els diferents directors i caps d'estudis de les escoles de la Fundació.

Cadascun dels cicles de l'escola està gestionat per un coordinador o coordinadora. El centre disposa de sis responsables de cicle que contribueixen a organitzar el funcionament de l'entitat. En cadascú dels nivells educatius hi ha tres línies i per tant, el centre disposa de 39 aules per ubicar els alumnes d'aquesta comunitat escolar.

Quant als espais que ocupa cada etapa, els alumnes d'Infantil i del Cicle Inicial d'educació Primària se situen en un mateix edifici, mentre que els alumnes dels cicles Mitjà i Superior de Primària i els de Secundària ocupen un edifici situat al costat de l'anterior. Aquesta organització dels espais permet que es produeixi una major relació de manera espontània entre els alumnes més petits amb els que cursen els seus estudis en els nivells de secundària.

Pel que fa al Projecte Lingüístic del centre, la llengua vehicular de l'escola és el català. El castellà i l'anglès s'introdueixen als tres anys i és a partir de l'Educació Superior Obligatoria que s'inicia el treball d'una segona llengua estrangera (francès o alemany). Tenint en compte que la llengua vehicular de la majoria de les famílies és el català, al llarg de l'Educació Primària i Secundària el centre ha optat per a considerar el castellà i anglès com a llengües vehiculars en algunes àrees. Un exemple d'aquesta opció que fa l'escola és l'ús del castellà a les hores del Coneixement del Medi al nivell de 5è de Primària. Amb aquesta proposta el que es vol aconseguir és que els alumnes en acabar l'escolaritat tinguin una competència lingüística el més ampla possible en les diferents llengües.

Com he comentat anteriorment, el nostre treball de recerca s'ha dut a terme amb alumnes del Cicle Superior de Primària i, més concretament, del nivell de 5è. Les aules d'aquests estudiants es troben a l'aulari del segon pis de l'edifici. Quan ha calgut fer enregistraments a un petit grup d'alumnes s'han utilitzat les aules de reforç o d'atenció individualitzada de l'edifici ja que tenen unes dimensions més reduïdes que les aules ordinàries i això ha afavorit tant el treball dels alumnes com les condicions acústiques dels enregistraments. Les aules on he dut a terme les observacions estaven totes situades en un mateix pis i amb una capacitat per poder ubicar els 25 o 26 alumnes que configuren els grups.

- **Els protocols**

Abans d'iniciar la recerca vaig pensar, pels motius que he esmentat anteriorment, que el fet de realitzar la recerca al centre on imparteixo classes, afavoriria diversos aspectes, sobretot els relatius a la gestió, a la comunicació amb els mestres i alumnes i a la facilitat per obtenir les dades necessàries per a dur a terme la investigació.

En primer lloc vaig informar la direcció del centre de la intenció de dur a terme una investigació a partir de les observacions fetes als alumnes. També vaig explicitar els objectius del treball, així com les hipòtesis de recerca (veure annex I). Vaig explicar i compartir amb els directors del centre la idea de dur a

terme la investigació en els nivells de cinquè de primària i de com podríem gestionar les diferents sessions sense que això perjudiqués en cap moment l'organització del nivell ni el currículum dels alumnes.

Els mestres i el coordinador del cicle superior van ser informats degudament i, ja des del primer moment, els docents van manifestar una actitud absolutament positiva per participar en aquest projecte d'investigació.

Com que l'objecte d'anàlisi de la recerca se centrava en les interaccions que tenien lloc quan els alumnes treballaven dues tipologies concretes de textos com són la científica i la narrativa, calia enregistrar sessions concretes de l'àrea del Coneixement del Medi i de Llengua Catalana. Quant a l'àrea de català, és el mateix tutor del grup qui imparteix aquesta assignatura, mentre que pel que fa a l'àrea del Coneixement del Medi no sempre coincideix amb aquest docent. És per això que en algun grup la figura del mestre de català ha estat la mateixa que la de l'àrea de Coneixement del Medi. Aquesta situació no ha suposat cap problema en la recollida i anàlisi de dades perquè el focus de la nostra recerca ha estat més dirigit cap als alumnes i a les interaccions entre ells. Val a dir, però, que en aquesta investigació també s'analitzen les situacions d'interacció del mestre amb els alumnes en la mesura en què aquestes tenen una influència directa en els enunciats dels alumnes i, en general, en la conversa entre els discents.

Abans de reunir-me amb els docents de 5è, vaig fer una primera anàlisi del currículum del nivell per tal de tenir clars quins eren els objectius, les competències i els continguts que són propis d'aquesta etapa, curs i àrees. Posteriorment, al llarg d'unes quantes setmanes vam reunir-nos els mestres responsables de les dues àrees i el coordinador del nivell. A la primera sessió els vaig exposar els objectius, les hipòtesis i alguns aspectes metodològics de la recerca però a partir d'aquí, allò que calia era sentir la seva veu per tal de poder confluïr la vida del dia a dia de l'aula amb la recerca que estava a punt d'iniciar-se (veure annex I).

Els mestres em van descriure en quin punt del curs es trobaven, com anaven treballant els aspectes del currículum des d'una forma de fer competencial, quins punts del procés d'ensenyament i aprenentatge els amoinaven més, quins aspectes de cada àrea eren cabdals i quins continguts havien treballat i estaven fent en aquell moment. Tota aquesta informació que els mestres em proporcionaven m'ajudava a poder confluïr els punts de la recerca amb els propis de l'aula i com des de la recerca podríem també observar i arribar a presentar algunes conclusions a molts dels aspectes que ens plantejem quan som a l'aula.

Després d'aquest procés individual de reflexió calia continuar treballant amb els mestres per tal d'elaborar de forma conjunta una proposta de seqüència didàctica que no alterés la vida de la classe i que a la vegada em permetés recollir les dades necessàries i suficients per a dur a terme la nostra recerca. Es tractava de fer una feina conjunta. Els docents van posar sobre la taula les necessitats que tenien, així com també els continguts que estaven treballant, sobretot pel que fa a l'àrea del Coneixement del Medi. En aquest sentit, la unitat didàctica que acabaven d'iniciar en aquell moment era la dels cefalòpodes. Per altra banda, a l'àrea de Llengua Catalana, el text narratiu ja era un dels aspectes previstos per introduir al llarg del curs i per tant la connexió entre els aspectes a tractar a l'aula coincidien perfectament amb els nostres.

A partir d'aquest moment vam elaborar una proposta didàctica tant per treballar el text científic (Coneixement del Medi) com pel text narratiu (Llengua Catalana).

Una vegada concretats els aspectes que ens semblaven essencials per treballar al llarg de les sessions, vaig elaborar un quadre en què quedaven esquematitzats de forma sintètica els aspectes que des de la recerca tindria en compte com a observadora i analista de les dades (figura 35) (veure annex 1). Aquest quadre el vaig posar a l'abast dels mestres del nivell, del coordinador del cicle, així com també de la cap d'estudis i de la direcció del centre. D'aquesta manera l'equip docent estaria assabentat sobre què volia observar, com ho faria i quines activitats es durien a terme.

En el moment d'elaborar aquest quadre esquemàtic em va sorgir el dubte de la conveniència de posar-lo a disposició dels docents que durien a terme l'activitat amb els alumnes, per tal que això no pogués distorsionar, en certa mesura, els resultats de la tasca. Es podria pensar que si se sap què es va a observar, l'adult que guia la sessió podria, i sovint de forma involuntària, encaminar la interacció en una direcció o altra. Posteriorment, però, vaig considerar que aquest fet que d'entrada des de la investigació ens pot produir cert recel, podria acabar sent un avantatge per a la recerca, perquè si allò que volem saber és precisament com els alumnes expliquen els seus punts de vista o què fan per negociar, el mestre pot plantejar situacions, preguntes o reptes que vagin encaminats, concretament a que ells ho explicitin. Per altra banda, també cal tenir en compte que el focus d'atenció, com hem comentat anteriorment, està dirigit als alumnes i no pas als mestres. Allò que ens interessa investigar és, sobretot, com interactuen els discents quan treballen en petits grups.

Tots aquests quadres i documents es troben inclosos a l'annex I d'aquest treball.

SESSIÓ	ACTIVITAT	AGRUPAMENT	QUÈ OBSERVARÉ?
Seqüència 1: <i>Text científic</i> Sessió 1	<ul style="list-style-type: none"> Dibuix i explicació escrita de com és una sèpia per dins 	<ul style="list-style-type: none"> Individual 	<ul style="list-style-type: none"> Quina representació mental tenen els alumnes de com és una sèpia per dins? Com ho expliquen? Amb quins coneixements previs d'altres espècies del regne animal ho relacionen? ("Cultura individual")
	<ul style="list-style-type: none"> Discussió, explicació oral de com és una sèpia per dins. Narració escrita conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> Petit grup 	<ul style="list-style-type: none"> Interacció: Què passa quan propiciem una situació amb rol enunciatiu important i no pas el de mer reproductor? <ul style="list-style-type: none"> Com plantegen qüestions? Qui les planteja? És sempre el/la mateix/a? Qui és el participant que adopta un paper dominant? Quins papers s'assoleixen? Hi ha canvis de papers, de rols enunciatius? Què passa quan es contrasta el punt de vista propi amb el dels altres? Com se situen els altres participants davant dels punts de vista d'un d'ells? Hi ha adhesió? En cas afirmatiu, com s'hi adhereixen? En cas negatiu, hi ha oposició? Com es manifesta? (anàlisi dels papers enunciatius: arxienunciador, sobreenunciador, sotaenunciador, coenunciador)

SESSIÓ	ACTIVITAT	AGRUPAMENT	QUÈ OBSERVARÉ?
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Punt de vista: Com es modifica el punt de vista i la capacitat de descentralitzar el punt de vista? ▪ Interiorització: Com interioritzen el punt de vista dels altres quan interactuen? es produeix una descentralització del jo? Hi ha desdoblament? ▪ Pensament: es produeix moviment de pensament? Es generen sabers? (“Cultura amb l’altre / de l’altre”)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reescriptura de com és una sèpia per dins a partir del debat de contrast. (segon text individual) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com interioritzen el punt de vista dels altres amb el propi? ▪ Com es distancien de la interacció? Com dialoguen amb ells mateixos a partir de l’esquema individual que fan? ▪ Incorporen les aportacions dels altres en el seu text? Com fan aquestes incorporacions? Com se situen? ▪ Han canviat les representacions en relació amb el primer text individual? ▪ Hi ha algun participant que no interaccioni però que en el seu escrit es vegi activitat cognitiva? ▪ Hi ha un desdoblament del jo? (abans pensava que... / ara penso que...) ▪ Quines diferències de contingut i del punt de vista s’observen entre el primer text individual i aquest segon? <p>(“Cultura individual <-> “Cultura de l’altre”)</p>

Figura 35

Cal assenyalar que immediatament després de les observacions realitzades a l’aula no vaig dur a terme una revisió crítica amb els mestres. Va ser al cap d’uns mesos, quan ja tenia transcrits i analitzades algunes de les sessions d’aula, que les vaig organitzar i presentar de forma digital en una sessió conjunta amb l’equip docent perquè poguessin tenir informació del material recollit i enregistrat i així també poder fer una primera posada en comú. Als docents els vaig donar les gravacions digitalitzades perquè les poguessin visualitzar. El material que no vaig facilitar va ser el d’àudio perquè tenia més sentit per ells disposar d’un material audiovisual que no pas tenir unes dades que serveixen, sobretot pel procés de transcripció de les sessions.

▪ Els participants

L’elecció dels alumnes que formarien part de la investigació la vaig intentar fer de manera acurada i conjuntament amb l’equip de mestres del centre amb la finalitat de poder fer un estudi amb una mostra representativa de participants que, per una banda no destorbés la marxa normal de les sessions previstes pels docents i per l’altra, que ens aportés les dades necessàries i suficients per poder dur a terme el nostre estudi. El nivell que es va triar per a la investigació va ser el de cinquè de primària, és a dir, alumnes de deu i onze anys.

L'elecció d'aquest nivell respon a dos factors; per una banda, al fet que els alumnes d'aquesta edat són capaços, en major o menor mesura, d'establir interaccions amb els altres en petit grup i per tant, d'aportar dades significatives a la nostra investigació; i per l'altra, perquè en el moment de fer la investigació a l'escola, els alumnes d'aquest curs iniciaven la preparació d'un conte per participar al concurs de *Contes de Ciència* que organitza cada any la l'Obra Social «La Caixa»; i precisament el text narratiu era una de les tipologies textuales que volia treballar amb els alumnes.

Amb l'equip directiu del centre vam decidir el nivell on nosaltres duríem a terme la recerca i després, amb el grup de professors del cicle superior, vam determinar com faríem els petits grups de les tres classes de cinquè. Calia fer agrupaments no gaire nombrosos, és a dir de quatre alumnes on hi hagués paritat de nens i de nenes. Ens semblava també important que en cada petit grup hi hagués representada la major diversitat d'estils d'aprenentatge possible, però també diferents perfils personals.

En aquest punt la tasca del mestre tutor va ser fonamental. Ningú com ell coneix els alumnes del grup i això em va obrir la possibilitat de disposar d'agrupaments de participants heterogenis. Situats en aquest punt, ja solament calia triar un petit grup de cada classe de cinquè. En un primer moment vaig enregistrar les sessions de dos grupets de cada classe per tal d'assegurar-nos el material necessari per poder fer la recerca. Posteriorment, vaig seleccionar-ne un de cada grup classe per poder fer la transcripció de les dades i la seva anàlisi, amb la qual cosa disposava de material enregistrarat de tres petits grups de quatre alumnes cadascú.

Com és pertinent en qualsevol investigació, els noms dels alumnes, així com també els dels docents, no figuren a les transcripcions que es troben recollides a l'annex II, sinó que els hem canviat per noms ficticis amb la finalitat de preservar la identitat dels participants.

Com he comentat més amunt, tot i que el nostre objectiu se centra principalment en l'anàlisi de les interaccions en petits grups i entre alumnes, també vaig enregistrar les que hi ha la presència del gran grup i el mestre. Ara bé, d'aquestes solament he tingut en compte i he analitzat les que he considerat significatives perquè hagin tingut una clara relació amb les de petit grup (el cas de les terceres sessions relatives al text científic).

Les consignes que es van donar, tant als docents com als alumnes, abans de començar l'observació, van ser molt explícites. Pel que fa als mestres, vaig explicar els objectius d'investigació i, per tant, que allò que ens interessava observar era, especialment, la parla i la interacció dels alumnes, però que ells estaven a l'aula observant tot allò que succeïa a la interacció. Pel que fa als alumnes, també se'ls va informar dels objectius de la investigació, de la importància de les seves aportacions, així com també de la necessitat de desenvolupar les diferents sessions amb la màxima naturalitat i normalitat, tot i que hi hagués diferents aparells d'enregistrament. Val a dir, que aquesta naturalitat va aparèixer ja des de la primera sessió enregistrada i que els nens ben aviat es van oblidar que els estava enregistrant. Posteriorment, vaig donar una còpia als docents dels enregistraments perquè la poguessin treballar amb els alumnes.