



# 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](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://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](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://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](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://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

## 5. RESULTATS, DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIÓ

### 5.1. Resultats

Aquest apartat s'estructura en tres seccions. A la primera, i tenint en compte els propòsits de la nostra recerca, es presenta la síntesi on s'explicita com els alumnes, en base a l'anàlisi feta en aquesta investigació, expressen verbalment el seu pensament a partir dels diferents enunciats que emeten, tenint en compte els papers enunciatius que hem considerat en aquesta recerca.

A la segona part d'aquest apartat, s'especifiquen com es produeixen les negociacions dels punts de vista al llarg de les interaccions i finalment, a la tercera, s'apunten quines són les funcions de gestió que hi ha darrere dels enunciats dels alumnes.

#### 5.1.1. Els papers enunciatius a la interacció

És indubtable que l'aparició dels rols enunciatius a la interacció és un dels elements principals que fa progressar la conversa. Hem vist clars exemples d'aquesta afirmació en els enunciats que emeten els participants i que contribueixen a contrastar, divergir, recolzar, completar o reformular els enunciats dels altres. Les intervencions dels participants contribueixen al procés de problematització, de discussió, de contrast i de negociació del punt de vista dels participants i la posterior incorporació o no al discurs del grup.

A la nostra investigació, les primeres sessions en què els alumnes treballen conjuntament en petits grups són les relatives al discurs del text científic. Les del text narratiu (el conte de ciència) són posteriors i això es fa palès en el marc de la conversa perquè els alumnes en aquestes darreres sessions interactuen més i en molts casos, mostren una major quantitat de recursos per negociar els diferents punts de vista que no pas a les sessions del text científic.

L'anàlisi dels papers enunciatius que hem fet al llarg de totes les sessions, tant del text científic com del narratiu, ens porta a concloure que el paper que els participants assumeixen d'una forma majoritària és el de coenunciador. En aquest cas els alumnes revelen un acord entre els interlocutors fent d'aquest enunciat construït conjuntament una tasca comuna; parlen i pensen amb els altres. En el cas del text científic és així perquè expressen les seves creences, les comparen amb el saber que els aporta el text, les complementen i es té en compte el punt de vista de l'altre. A les sessions del text narratiu els alumnes

construeixen el text a partir dels punts de vista de l'altre; el propòsit és arribar a un consens, a construir un conte entre tots els companys a partir, sobretot, de negociacions que tractin aspectes metalingüístics relatius a com donar forma a l'escrit però també de contingut del propi text.

En aquesta construcció del discurs del grup, queda de manifest la importància cabdal de la postura sotaenunciadora com a expressió de desacord. Dificilment es produeix un contrast d'opinions si no es generen interrogants. Hem vist que la problematització d'una situació entesa com una oportunitat per posar en comú els diferents punts de vista ha donat peu al fet que els alumnes se situïn en l'enunciat de l'altre. A les sessions també hem constatat que els participants que inicien aquest contrast d'opinions no pressuposa que mostrin dificultats per adherir-se a altres punts de vista o bé que no integrin diferents opinions a les seves; ans el contrari. Els alumnes sovint han estat capaços d'incorporar els diferents punts de vista en el discurs del grup.

La diferència entre punts de vista sovint es materialitza a partir de la discordança. La seva gestió permet progressar de la diferència de punts de vista vers una nova significació, que no necessàriament ha de ser l'adhesió, mentre que la indiferència al punt de vista de l'altre anul·la el procés de coneixement i pot afectar la relació social.

Si focalitzem l'atenció en les interaccions analitzades en els dos tipus de text, es constata que les intervencions sotaenunciadores de distanciament respecte del punt de vista de l'altre augmenten a mesura que transcorren les sessions; això és així tant en el cas del text científic com en el cas del text narratiu.

No tots els integrants del grup expressen de la mateixa manera aquest tipus d'enunciat sotaenunciador ni persegueixen la mateixa funció. En ocasions els participants el manifesten a partir d'oposicions més o menys frontals al punt de vista de l'altre; en altres casos, a partir d'un enunciat interrogatiu; i, en alguns moments de la conversa, fins i tot a partir d'enunciat humorístics. L'humor és present tant a les converses del text científic com a les del narratiu. A l'anàlisi de les sessions queda palès que normalment els enunciats d'aquest tipus els emeten un o uns participants en concret dins del petit grup i que es dona en tots els petits agrupaments. Els enunciats expressats sovint responen a funcions de distensió perquè contribueixen a crear un clima de proximitat entre els participants que facilita una interacció fluïda entre els diferents interlocutors i contribueix a estimular el treball cooperatiu. En altres casos, els enunciats amb to humorístic persegueixen una funció de gestió de les tensions que es poden produir a la conversa, o bé mostren una clara funció defensiva a partir del to burlesc o del sarcasme.

Les anàlisis de les converses ens porten a afirmar que quan un alumne és capaç de construir una bona sotaenunciació en què el distanciament amb el punt de vista anterior no malmet la imatge social i identitària de l'altre, aquest enunciat té un doble valor en la construcció dels sabers (saber cognitiu i saber social).

Al llarg de les sessions analitzades constatem que quan el docent és present a la conversa, ell esdevé el participant que assumeix majoritàriament el paper de sobrenunciador perquè és reconegut per la resta dels participants i actua sobre la resposta dels alumnes.

Per altra banda, sovint les sobrenunciacions que han aparegut a les transcripcions han implicat una reformulació d'allò que ja havia estat enunciat anteriorment i per tant, suposen una nova significació.

Quan un participant verbalitza aquesta sobreunciació, assumeix una funció de gestió del coneixement que l'ajuda a ell mateix, i encara més a tot el grup, a avançar cognitivament. El mateix podem dir pel que fa a les sotaenunciacions, perquè també impliquen necessàriament un posicionament respecte de l'enunciat de l'altre o altres. Després d'aquest tipus d'enunciats, la manera de pensar i de concebre allò que estaven treballant els subjectes ja no és exactament igual; la presència i interacció amb els altres ha creat nous enunciats i nous contextos de coneixement.

Contràriament al que podríem pensar, a les terceres sessions, quan els alumnes han d'exposar el seu rept cognitiu a la resta dels companys i explicar com l'han resolt, el petit grup no emet gaires sobreunciacions, sinó que és el mestre qui ho fa. En aquest cas, els discents expressen més coenunciacions perquè expliquen què i com han construït l'aprenentatge. Quan el petit grup explicita allò que han treballat a les sessions prèvies prenen consciència del seu procés i del saber construït.

Val a dir que a les sessions en què el docent no és present, el paper sobreunciador sovint és assumit per uns infants en concret reconeguts de manera implícita per la resta dels companys. Això ens porta a afirmar que són necessàries aquestes sessions de gran grup en què el model del docent com a agent sobreunciador dibuixa les característiques d'aquest paper enunciatiu perquè els alumnes el puguin dur a terme quan treballen sense la seva presència. És interessant que a les sessions de gran grup el mestre també obri espais d'interacció perquè els alumnes desenvolupin aquest paper enunciatiu.

### 5.1.2. Les negociacions dels punts de vista

En els processos de construcció social de significats i de sabers, sovint hem constatat que es produeix la incorporació dels punts de vista al discurs negociat. En aquest sentit podem afirmar que es progressa en allò que s'incorpora perquè la integració implica un estadi més en el procés de generació de coneixement. Convé apuntar també que en la interacció, els participants contrasten els punts de vista amb els dels altres i en força moments els comparteixen. Els interlocutors se situen respecte de l'enunciat de l'altre a partir de postures coenunciatives en què construeixen els sabers de manera conjunta. El procés segueix amb les adhesions a les opinions dels altres amb la finalitat que els punts de vista s'incorporin al discurs del grup. La incorporació esdevé, així, la darrera baula d'aquesta cadena. El procés que acabem d'explicar és el que es mostra a la figura següent.

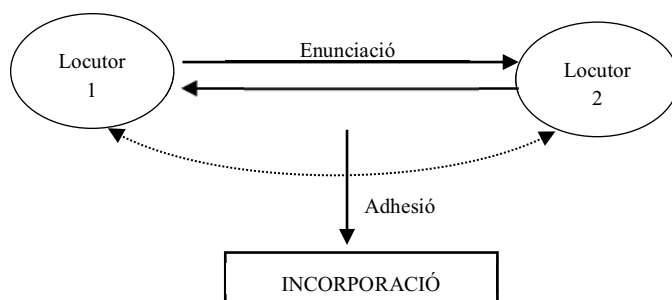


Figura 37

Si durant el procés de construcció aquesta adhesió i incorporació no la corroboren els diferents agents de la interacció, sovint no es dona una incorporació real i per tant, els participants tornen sobre el punt de

vista tractat anteriorment i pot començar una altra vegada el procés de contrast de punts de vista. En altres casos també hem comprovat que es produeix l'adhesió però no es concreta en cap modificació final del discurs del grup i per tant, aquests enunciats «es perden» perquè no s'incorporen.

L'observació de les diferents interaccions mostra de manera clara que a les situacions d'interacció es produeixen processos de negociació quan hi ha, com a mínim, un subjecte que expressa un parer diferent o lleugerament diferent al que apareix a la conversa. En aquests moments, si el grup manifesta, encara que sigui de manera implícita, una voluntat de negociació dels punts de vista divergents, s'inicia el procés.

En aquesta voluntat de negociació, sovint la diferència no l'expressen a partir d'oposicions frontals o trencaments, sinó de sotaenunciacions en format *tying* o bé utilitzant recursos lingüístics que donen peu a la negociació (modalitzadors, paraules falca, enunciats interrogatius, etc.). L'efecte que produeix l'enunciat resultant en l'enunciatari és més aviat de punt de vista diferent més que no pas de confrontació. Quan es dona aquest tipus d'enunciats, sovint s'inicia un diàleg entre els participants en què es negocia i es fa més probable que s'arribi a acords i a adhesions als punts de vista dels altres.

En ocasions, l'adhesió es produeix amb facilitat mentre que en altres casos requereix d'un procés de negociació més o menys complex. Hem constatat que la negociació sovint demana als participants unes habilitats específiques, com ara la capacitat d'escoltar l'altre amb una clara voluntat d'obertura respecte dels punts de vista diferents dels propis; una competència de gestió didàctica del procés; una capacitat lingüística i discursiva en general que permeti reformular el que s'ha dit fins el moment; i fer balanç del conjunt de les interaccions amb la finalitat d'arribar a una significació nova.

Per dur a terme aquest procés hem comprovat que els diferents grups posen en marxa diverses marques de temps, modalitzacions, estructures dialògiques (pressuposicions, negociacions, reformulacions, rectificacions, oposicions, interrogacions, etc.), que permeten que la interacció avanci i que els alumnes construeixin coneixement de manera compartida. També utilitzen altres elements discursius per tal que els altres s'adhereixin al punt de vista propi. Constatem que en moltes ocasions, utilitzen el locutor col·lectiu o receptor col·lectiu com a argument en el seu procés de negociació. Els alumnes empren el sintagma «nosaltres» de manera que el grup es fa polifònic. En aquest sentit, l'enunciador mostra el conjunt de participants com un autor col·lectiu únic per tal d'influir en els altres.

A l'apartat de l'anàlisi de dades hem vist com els alumnes incorporen els punts de vista al discurs del grup. Quan es produeixen situacions de negociació queda clar que el distanciament dels punts de vista respecte dels altres se situa en un contínuum. Les negociacions es belluguen entre: a) punts de vista lleugerament distanciats, b) punts de vista bastant allunyats o c) postures clarament oposades. La figura 38 representa els processos a i b en què la incorporació d'un punt de vista es produeix després que a la interacció s'hagi donat un procés de contrast de punts de vista a partir de la postura sotaenunciativa o de cert distanciament d'un participant (locutor 2) respecte de l'enunciat de l'altre locutor (locutor 1). A la nostra anàlisi es fa palès que en ocasions un tercer locutor fa un procés de coenunciació a la sotaenunciació emesa pel locutor 2 perquè la completa i d'aquesta forma, elaboren un enunciat construït conjuntament. La conseqüència directa d'aquesta coenunciació és la possible adhesió dels locutors 1 i 3 al PDV2 i aquesta adhesió dona lloc a la incorporació de l'enunciat al discurs del grup.

També hi ha situacions en què les divergències entre els participants queden obertes perquè el mestre, sense una voluntat expressa, hi intervé i s'interromp la negociació. Val a dir, però, que de vegades en segments posteriors els alumnes continuen la negociació.

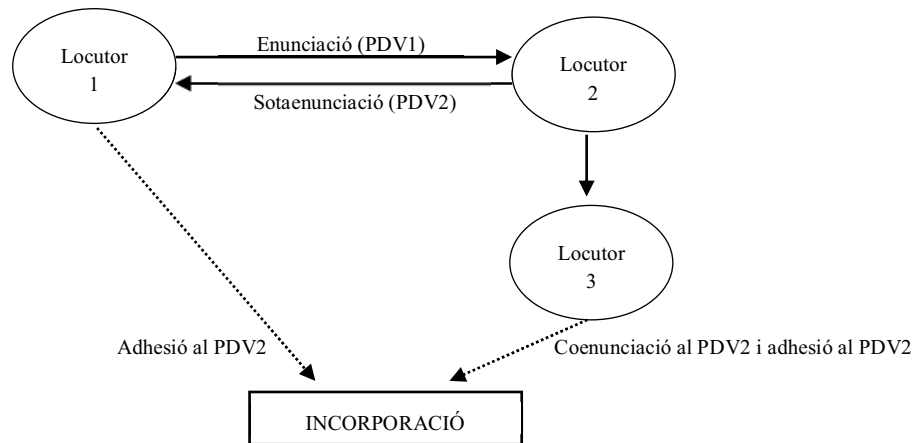


Figura 38

Ara bé, com hem comentat més amunt, en el procés que hem anomenat *c*, també es poden donar, a diferència de l'esquema que acabem de comentar, postures enunciatives molt allunyades o directament oposades. A la investigació hem comprovat que en aquests casos pot ser que no tots els participants mostrin una clara voluntat de negociació, i això provoca que el procés s'acabi amb els punts de vista enfrontats i sense resoldre. Sabem que és molt difícil que es produeixi l'adhesió a punts de vista oposats, però a la nostra investigació hem vist que la voluntat de negociació ha obert noves vies de diàleg entre els participants com són les concessions.

El procés de concessió s'explica perquè quan s'emet una sotaenunciació en què els punts de vista estan molt enfrontats, sovint és difícil que aquesta es converteixi en una adhesió al punt de vista de l'altre. En aquests casos el participant accepta parcialment allò que diu l'altre; és a dir, que es fa una adhesió parcial al punt de vista de l'altre perquè hi ha una certa validesa d'allò que diu el company, alhora que es produeix un manteniment de les idees pròpies. A partir de posicions enunciatives molt allunyades hem detectat que es poden produir dos processos: que la negociació quedi oberta perquè els punts de vista estan en posicions oposades o per una falta de voluntat de negociació; o bé que es modifiqui el propi pensament per anar on diu l'altre, però en aquest cas amb ajustaments que esdevindrien les concessions. Quan les sotaenunciacions impliquen cert distanciament d'opinions es produeix una modificació del punt de vista propi per anar on diu l'altre a partir d'un procés de coenunciació. Tots aquests processos de negociació a partir de les sotaenunciacions els hem recollit a la figura 39 que indiquem a continuació.

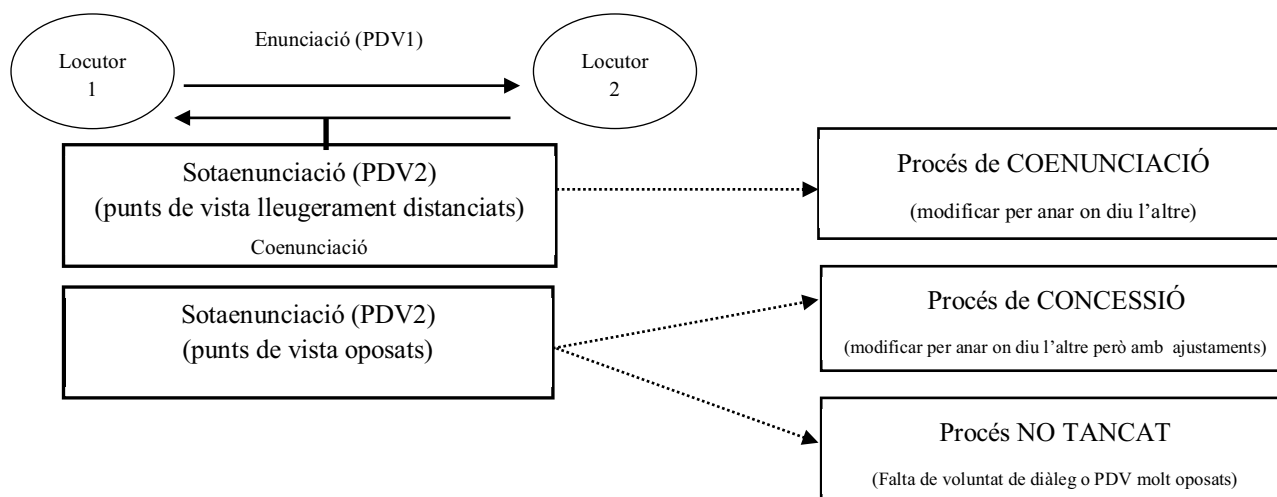


Figura 39

En l'anàlisi de les diferents sessions hem detectat que no tots els grups ni dins del mateix grup, els processos de negociació segueixen un mateix patró ni utilitzen els mateixos papers enunciatius. De vegades un participant expressa la discrepància a partir d'una sotaenunciació que un altre o altres companys complementen i que deriva en un procés d'adhesió o de concessió per part del grup, o de membres concrets. En aquest cas, el procés segueix un esquema del tipus: *sotaenunciació -> coenunciació -> adhesió o concessió*.

En altres casos l'esquema que es dibuixa és el de *sotaenunciació -> adhesió o desacord* perquè el grup s'ha adherit al distanciamment expressat per un o més participants de la interacció, o bé perquè la sotaenunciació no ha donat lloc a cap adhesió ni concessió, sinó que ha acabat en un desacord del grup.

La sotaenunciació també es pot produir en el sí d'intercanvis coenunciadors perquè algun participant discrepa d'aquells enunciats compartits. En aquest cas veiem que la negociació segueix el següent procés: *coenunciació -> sotaenunciació -> adhesió o concessió*.

Quan parlem de fomentar les negociacions de punts de vista, al darrere sovint hi ha la idea, de manera més o menys explícita, que cal arribar a un acord. Si entenem per acord aquell pacte que es du a terme per tal de cessar les desavinences, acabem de veure que en una interacció de vegades això no és possible perquè les desavinences continuen existint. Els participants poden fer concessions, cessions parcials, però la divergència hi és. A les nostres anàlisis hem pogut corroborar, sobretot entre els membres del primer grup, que en algun moment de la conversa els alumnes se senten incòmodes quan han d'arribar a un acord de grup, entès aquest com el tancament de les desavinences que apareixen als punts de vista. Ells afirmen que hi ha punts de vista divergents, a la vegada que els falta coneixement científic per poder argumentar els seus punts de vista i així fer que els companys s'hi adhereixin.

Aquests resultats ens indiquen que sovint les negociacions no queden tancades en elles mateixes, sinó que poden esdevenir un punt i seguit en el procés de pensament dels participants. Sovint, aquella argumentació de l'altre que és diferent a la pròpia no s'incorpora, d'entrada, a l'esquema de coneixement però allà queda un procés latent que es pot reobrir i que necessita d'un temps de reflexió i d'espera. En



un altre moment es pot tornar a considerar, s'arriba a replantejar amb les pròpies idees i altres de noves i això pot fer canviar el punt de vista per esdevenir-ne un altre de nou.

Amb freqüència a l'escola es demana als alumnes que arribin a construir un producte final acabat; en el cas d'aquesta recerca, els alumnes havien de respondre a un repte cognitiu que se'ls plantejava. Però no sempre és possible arribar a donar una solució; sovint se'n poden donar diverses o bé poden quedar obertes. Però en molts casos, el procés esdevé tant o més important que allò que s'aconsegueix.

Ens sembla d'especial importància ressaltar que als grups analitzats, un dels docents convida els alumnes a fer una reflexió sobre què s'ha dit al grup i com s'ha dit. Darrera d'aquesta tasca hi ha l'objectiu de pensar sobre la interacció des d'un punt de vista individual però també de grup. Els alumnes constaten i prenen consciència, no solament d'allò que han estat capaços de construir sinó també de com s'ha fet, de com s'ha articulat aquest treball; en definitiva, de com l'han gestionat i quin paper juga cadascú en aquest aprenentatge.

### **5.1.3. Les funcions de gestió didàctica, cognitiva i social i identitària**

Les dades que hem obtingut i analitzat en aquest treball ens fan reflexionar sobre la importància de l'alteritat. Els rols enunciatius que es posen en joc, els seus moviments, la construcció del coneixement i les construccions identitàries es produeixen precisament perquè hi ha l'alteritat. La presència de l'altre i els seus punts de vista sovint impliquen tensions que cal gestionar, i és a partir d'aquesta gestió de les tensions, d'allò de l'altre que és diferent de mi, d'allò que l'altre em fa qüestionar, que avancem. Podríem dir que «el meu coneixement és superior al d'abans perquè hem estat capaços de contrastar les diferents mirades d'un mateix fenomen i hem arribat a unes conclusions, o no, de l'objecte d'estudi». Per fer real aquesta afirmació, però, cal una actitud de voluntat d'escoltar l'altre.

De l'anàlisi de les sessions es desprèn que la mirada que fa un participant a l'enunciat de l'altre pot donar lloc a un canvi en la perspectiva cognitiva o social inicial. I és en aquest punt on es mobilitzen les creences i els sabers dels alumnes per crear-ne de nous o d'altres sensiblement diferents. El pensament es modifica i entra en joc la capacitat d'expressar aquest pensament a partir del llenguatge.

Perquè es doni aquest posicionament respecte de l'enunciat de l'altre i s'avanci en la conversa és necessari que els participants de la interacció la gestionin des dels tres plans que hem definit en aquesta investigació: el didàctic, el cognitiu i el social i identitària. Sovint ens ha resultat difícil poder separar els enunciats que responen a una funció de gestió didàctica dels que tenen un marcat objectiu cognitiu; amb freqüència els límits es desdibuixen perquè en la mesura que els participants gestionen la conversa, la fan avançar des del punt de vista didàctic, posen les bases perquè els punts de vista es puguin confrontar i per tant, que es pugui avançar en el coneixement.

A partir de les anàlisis que hem dut a terme en aquest treball, podem afirmar que quan els alumnes treballen sense la presència del mestre són ells qui gestionen la interacció. És per això que en aquests casos hi ha una presència més gran d'enunciats en què els alumnes assumeixen la funció de gestió didàctica, cognitiva o social que no pas quan el mestre hi és present. Això, però, no implica que en moments determinats les aportacions de gestió del docent no siguin necessàries perquè, com hem

comprovat al llarg del treball, dóna models als alumnes de com gestionar la seva interacció quan ell o ella no és a la conversa, a la vegada que pot ajudar a fer avançar situacions de grup o bé a gestionar aspectes cognitius en aquells moments en què el grup mostra dificultats.

Si ens centrem en les funcions de gestió didàctica que assumeixen els alumnes, és important destacar que els participants regulen la interacció de manera espontània. Pel que fa a les obertures i tancaments dels segments i episodis, els diferents subjectes no assumeixen sempre una mateixa funció, sinó que ara és un qui els obre i un altre qui s'encarrega de tancar-los però sense que això delimiti que sempre hagi de ser així.

En aquesta gestió dels segments i episodis, els silencis també hi juguen un paper important. Sovint quan un enunciat pot indicar el canvi de segment o d'episodi, si va acompanyat d'un espai en què ningú no emet cap enunciat, els alumnes prenen consciència que pot haver-hi un canvi de segment. Molt sovint la següent intervenció constata aquest canvi de tema i per tant, de segment o episodi. Els silencis sovint també indiquen una aprovació del punt de vista o de l'enunciat que ha emès un participant.

En altres moments de la interacció, els alumnes fan un canvi en la conversa i més concretament inicien un diàleg que divergeix del tema que el mestre o els propis alumnes havien definit. Aquesta *off-task talk* els alumnes la utilitzen principalment per fer un canvi en el tema de la interacció perquè la conversa es troba en un punt mort, sovint perquè els participants estan prenent notes del que s'ha dit, perquè s'ha fet una pausa, etc.

Un altre aspecte que contribueix a constatar el procés d'autogestió didàctica dels grups pel que fa a aspectes que tradicionalment assumeix el docent són les autoseleccions i heteroseleccions que es produeixen a les converses. En tots els grups analitzats, encara que hi hagi la presència del mestre, té lloc un desplaçament del subjecte que gestiona la distribució dels torns de paraula: del mestre als alumnes.

La presa dels torns de paraula, per altra banda, posa de manifest la necessitat de tenir en compte la participació i la veu de l'altre. Les normes que regulen aquesta presa dels torns de paraula són normes compartides que els participants no expliciten, excepte en el cas que no es compleixin o bé quan algun participant té la percepció que la resta del grup no el té prou en compte.

Cal apuntar també que quan els alumnes treballen en petits grups apliquen molts dels models que es donen quan treballen en una situació de gran grup. Assumeixen els models d'heteroselecció del torn de paraula que sovint du a terme el mestre quan treballa amb tot el grup.

Hem vist que quan els alumnes treballen en petits grups els torns de paraula es prenen, normalment, sense cap tipus de negociació específica i de manera bastant equilibrada. Això es produeix perquè l'autoritat i el control estan integrats en un ritual que són implícits al llarg de la interacció. Els participants assumeixen el control de la interacció a través del llenguatge i a partir de la regulació de la pròpia conducta i de l'ús adequat de la llengua.

Pel que fa a les heteroseleccions que es produeixen a les dues tipologies textuais, podem afirmar que a les sessions de l'escriptura del conte de ciència tenen lloc més heteroseleccions que no pas al text científic, perquè al primer es donen processos d'asimetria consensual entre els participants ja que aquest tipus de

text demana més negociació. Quan els participants negocien necessiten saber el punt de vista dels altres i, per tant, fomenten la participació a partir de les heteroseleccions. En el cas del text científic allò que es busca és l'adhesió i els participants s'autoseleccionen per expressar el punt de vista personal; d'aquesta manera els altres s'hi poden adherir o no.

Si ens fixem en el tipus de papers enunciatius que persegueixen una funció clarament de gestió didàctica, veiem que al text científic són les coenunciacions i les sobrenunciacions que es relacionen amb aquesta funció d'una forma molt més clara que quan es tracta del text narratiu. En aquesta darrera tipologia les coenunciacions persegueixen, bàsicament, aquesta funció.

Des del punt de vista de les funcions de gestió cognitiva, en força ocasions apareixen indicis de construcció de sabers. Aquesta presència depèn en gran mesura de la naturalesa de la interacció dels petits grups. Quan els agrupaments són de tres o quatre alumnes, els participants treballen junts i assumeixen diferents rols i graus de responsabilitat. En aquests casos es produeix una simetria interactiva perquè tant els alumnes més experts com els que no ho són tant participen de manera activa en aquesta construcció de sabers i es desdibuixa la idea que qui aprèn té un rol més aviat passiu i que qui ensenya no aprèn. Les interaccions simètriques minimitzen les diferències entre interlocutors. Constatem que quan es produeixen aquest tipus d'interaccions entre els alumnes, els processos de tensió i negociació són més rics i complexos a la vegada que generen més oportunitats de moviment de pensament. Una de les conseqüències d'aquest procés és que els alumnes ja no es posicionen de la mateixa manera que ho feien abans de la interacció i que aquest nou plantejament ens indica que hi ha hagut una construcció d'aprenentatge que en aquest cas ha tingut el seu origen en un treball amb els altres.

A la interacció, el valor de l'altre no solament es percep des del pla cognitiu sinó també des del social i identitari. No tots els participants dels diferents grups tenen en compte l'altre de la mateixa manera, ni s'hi dirigeixen de forma igual. El llenguatge n'és un dels principals indicadors. L'ús d'un mode verbal o d'un altre, o d'una llengua o d'una altra determinen també l'aspecte formal d'aquesta consideració de l'altre. Els enunciats dels alumnes mostren clarament que el mode condicional convida l'altre i l'acull, mentre que l'imperatiu sovint ens indica ordres o precés.

En els tres grups analitzats hem constatat diverses maneres de dirigir-se a l'altre i de com el llenguatge i els elements paraverbals ajuden en aquesta recepció del missatge dels altres (les rialles o els gestos, però també els modalitzadors, els modes verbals, etc.)

Acabem d'indicar que les rialles són elements que ajuden a la transmissió del missatge. Al llarg de les anàlisis dels diferents grups hem detectat que el sentit de l'humor també és un element important en la gestió social i didàctica del grup. En ocasions l'adult ha utilitzat la ironia. Ara bé, és cert que algun grup analitzat ha fet servir aquest recurs no solament per relacionar-se amb els iguals, sinó també amb el docent.

Els enunciats en què un participant apel·la al sentit de l'humor aconsegueixen captar l'atenció dels altres, mostrar el desacord amb un altre participant o, fins i tot, apaivagar possibles tensions; en darrer terme, gestionar la interacció. L'humor ens permet un cert distanciament amb allò que considerem transcendental. L'humor que implica saber riure amb els altres esdevé també un element de complicitat amb l'altre. Sovint els alumnes que fan aquesta funció més «balsàmica» en el grup reben un

reconeixement, encara que no explícit, dels seus companys. L'observació de les converses mostra de manera clara que aquells participants que en el grup tenen una funció de gestió social, sovint reben també una consideració en el pla cognitiu per part de la resta dels companys. Hem comprovat que aquesta gestió identitària a partir de l'humor es produeix als tres grups analitzats.

La llengua en què es manifesta el sentit de l'humor no esdevé un fet casual; respon també a una finalitat identitària i social que cerquen els participants. En dos dels tres grups constatem que es produeix un canvi de llengua quan els participants emeten alguns dels enunciats de caràcter humorístic. De vegades aquest canvi de llengua treu tensió a la situació interactiva, o bé manifesta un distanciament de l'altre.

És important assenyalar que les interaccions que generen empatia social són aquelles que es basen en el respecte mutu i en l'habilitat de l'autocontrol i que requereixen posar l'èmfasi en allò que és col·lectiu. Les interaccions es basen entre i a través dels altres i per tant la coherència del grup és bàsica.

A partir de la recollida i l'anàlisi de les dades constatem que les relacions que s'estableixen entre els alumnes quan interaccionen entre ells incideixen de manera decisiva en aspectes de socialització en general però també pel que fa a l'àmbit cognitiu; i és a partir dels primers torns de paraula quan es comença a negociar la interacció.

Els aspectes relatius a les funció de gestió de la interacció que hem analitzat ens porten a considerar que la competència comunicativa no és un constructe estàtic, sinó que es va reconstruint i reconsiderant contínuament al llarg de la interacció.

## 5.2. Discussió dels resultats

La discussió dels resultats de la investigació es desenvolupa en tres apartats. Al primer figura el contrast entre els resultats obtinguts i les preguntes d'investigació formulades al segon capítol d'aquesta recerca. La segona part fa referència a les opcions metodològiques que hem adoptat en aquest treball i finalment, a la tercera i darrera part, els resultats es relacionen amb els estudis i autors que s'han citat en el marc teòric a partir del quan hem fonamentat la nostra investigació.

### 5.2.1. Sobre les preguntes d'investigació

*La pregunta: Com es distribueixen i assumeixen els papers enunciatius entre els diferents participants de la interacció?*

Ens podríem preguntar *què és finalment allò que està en joc en l'intercanvi verbal? la recerca d'un consens?, la demanda de reconeixement?, el desig de tenir la raó o de donar la raó a l'altre?* En darrer terme, allò que esdevé essencial es juga en la relació d'ubicacions que es constitueix *en i pel diàleg*.

Aquesta relació d'ubicacions sovint es tradueix en els tipus de papers enunciatius que assumeixen els participants de la interacció. De l'anàlisi de les sessions es desprèn que a les converses de tots els grups, el tipus de rol enunciatiu que més sovinteja en una sessió o una altra també depèn del tipus de tasca que han de realitzar els alumnes. Si l'objectiu principal que es persegueix és que els alumnes arribin a un consens a partir de l'expressió dels seus punts de vista, els papers que més assumeixen els participants són els de coenunciador i sotaenunciador, mentre que si en aquella sessió el que es tracta és d'explicitar davant de tot el grup a quines conclusions s'ha arribat, els participants tendeixen a adoptar els papers de coenunciador i de sobrenunciador perquè els alumnes expressen a la resta del grup el coneixement que han contrastat prèviament en el petit grup i els acords als que han arribat.

És innegable que les diferències d'aptituds entre els participants d'una interacció tenen una clara repercussió en l'explicitació d'enunciats dels alumnes. Sovint els discents que expliciten poc els seus punts de vista no significa que no duguin a terme un procés d'aprenentatge; sinó que ho fan de manera diferent a aquells que prenen el torn de paraula d'una manera explícita i manifesta.

A la nostra investigació hem constatat que un espai d'interacció més reduït que el de l'aula ordinària contribueix al fet que aquests alumnes que sovint es mostren bastant tímids quan treballen amb tota la classe puguin expressar-se amb més naturalitat i que assumeixin papers que possiblement en el gran grup mai no farien. En aquest sentit, el treball en petit grup afavoreix la possibilitat d'expressar enunciats per part d'un mateix participant, a la vegada que esdevé model i estímul per aquells que es mantenen més en un segon pla. Ens sembla fonamental considerar que tots els aprenents necessiten un espai, un medi on poder construir l'aprenentatge no solament cognitiu, sinó també social i identitari.

Sovint es considera que el paper del docent en el treball en petits grups ha de ser escàs o bé nul per tal que els alumnes tinguin més possibilitats d'utilitzar el llenguatge de les que tenen quan treballen amb tot el grup. Ara bé, també hem vist i constatat que el paper del docent en la construcció i moviments dels papers

enunciatius és important perquè pot esdevenir un model pels discents. Quan el mestre actua al cor de les interaccions de petits grups i a partir de les seves intervencions dóna models, sobretot del tipus sobrenciador. Els alumnes poden assumir-los i posar-los en pràctica quan el docent no hi és present. Sovint, aquest procés es produeix de manera natural al llarg dels SIADs i dels SIAs. Quan els discents van assumint papers enunciatius, no solament construeixen sabers sinó que esdevenen subjectes actius del seu aprenentatge i de la gestió de l'aula. En la mesura en què un o més alumnes adquireixen papers que abans eren assumits pel mestre, les relacions de simetria o asimetria esdevenen de complementarietat.

En aquestes relacions entre els alumnes i el mestre sovint parlem que partim d'una relació asimètrica. La gestió de l'aula i els processos de mediació, amb freqüència, els guia el docent. Ara bé, en la nostra recerca es constata que en molts moments de les interaccions en petit grup el docent ha estat un integrant més, les opinions i suggeriments del qual no sempre han implicat necessàriament una adhesió per part dels alumnes, sinó que en moments determinats, fins i tot, se n'han distanciat. Si comparem les respostes que donen els alumnes a les aportacions fetes pel docent en una sessió de treball en petit grup amb les que tenen lloc quan les sessions són de gran grup, veiem que en aquestes últimes els alumnes accepten automàticament i incorporen les aportacions del docent sense que es produeixi un intercanvi de parers entre els discents, mentre que una situació d'aprenentatge en petit grup es faciliten els intercanvis i l'expressió de punts de vista per part d'alumnes.

Més amunt hem assenyalat que les aportacions del docent en el treball de petit grup poden esdevenir models de papers enunciatius que després desenvolupen els alumnes quan treballen sense la presència de l'adult. L'anàlisi de les dades enregistrades evidencien que hi ha diferències significatives pel que fa a la participació dels docents en les interaccions en els petits grups. Hi ha situacions en què l'adult crea espais que afavoreixen la negociació dels punts de vista entre els alumnes. En aquests casos també genera marcs interactius de negociació que permeten que els alumnes treballin de forma tan autònoma que sembla que no hi hagi la presència del docent, tot i que ell o ella és allà observant com els alumnes negocien i té la possibilitat de poder-hi participar.

És important apuntar que en el marc d'interacció entre iguals sovint els alumnes es mostren realment actius i gestionen directament la situació interactiva. En aquestes circumstàncies es percep una clara voluntat de mediació entre ells mateixos i la situació interactiva perquè apareix la consciència de responsabilització compartida entre tots els membres.

- *1.1. Canvien els papers al llarg de la interacció?*

A mesura que avancen les sessions, hi ha alumnes els papers enunciatius dels quals canvien poc, mentre que n'hi ha d'altres que van assumint diferents rols. Els participants que canvien poc o gens el tipus de paper enunciatiu normalment se situen en la posició de coenunciador perquè completen, afegixen i donen suport a la paraula de l'altre; en síntesi, parlen i pensen amb els altres.

Aquest paper coenunciador és assumit en un moment o altre per tots els participants que hem analitzat i en totes les sessions. Ara bé, hi ha alumnes que al llarg de la interacció canvien de rol. Hi ha discents, com hem vist a l'anàlisi de dades, que assumeixen en major o menor grau tots i cadascun dels papers enunciatius, mentre que altres se situen en un parell de papers enunciatius concrets o bé en un d'únic.

Els alumnes que assumeixen més papers enunciatius són normalment els participants que gestionen de manera més directa la interacció. El paper sotaenunciador tant l'assumeixen els alumnes com el mestre, mentre que el de sobrenunciador és el mestre qui més l'adopta.

A diferència del que es podria esperar, a la nostra investigació no podem afirmar de forma rotunda que l'assumpció del paper de sobrenunciador l'atribueix el grup a un o a uns participants en concret de manera explícita, sinó que en molts casos els alumnes l'assumeixen de manera espontània. Tampoc podem arribar a la conclusió que en tots els grups qui més adopta el paper sobrenunciador sigui precisament el participant que manifesta una posició de consens, perquè sovint és un subjecte que assumeix també el paper de sotaenunciador i per tant de distanciament respecte del punt de vista de l'altre o dels altres.

▪ *1.2. En funció de què canvien els papers enunciatius?*

Més amunt hem comentat que la presència majoritària d'un tipus de paper enunciatiu o un altre que veiem en una conversa sovint depèn del tipus de tasca que es demana als discents. L'anàlisi de les converses observades ens porta a afirmar que en una interacció es produeixen moviments d'aquests papers enunciatius quan els subjectes assumeixen rols diferents als adoptats anteriorment. En aquest sentit, un participant pot mantenir principalment un paper enunciatiu al llarg de la conversa o bé assumir-ne d'altres. És en aquest segon cas quan parlem de moviments enunciatius al llarg de la conversa. Ara bé, què determina que canviïn els papers enunciatius de la interacció? A partir de l'anàlisi de dades que hem fet, estem en condicions d'afirmar que els canvis depenen de diferents factors com ara el tipus d'agrupament, el marc interactiu creat, així com també de les característiques personals dels participants.

Pel que fa als tipus d'agrupament, constatem que les interaccions que es donen en petit grup possibiliten un major moviment i assumpció dels rols respecte de l'organització en gran grup perquè el context creat (espai i temps) ho faciliten. Si bé el context que es crea en una sessió de petit grup pot propiciar i propicia els moviments enunciatius, aquest factor no és l'únic. Quan els participants interactuen creen i recreen el marc d'interacció de forma constant i continuada. Aquest nou espai interlocutiu també determina que es produeixin més moviments en els papers enunciatius que si el marc d'interacció fos estable. Tenim exemples que constaten com el nou marc d'interacció facilita els moviments enunciatius, sobretot en el cas de les sotaenunciacions. Aquest tipus d'enunciats sovint animen que altres interlocutors responguin al distanciament marcat per l'enunciador i que per tant se situïn respecte d'aquest enunciat. La resposta es materialitza a partir de l'assumpció d'un paper enunciatiu que probablement no es donaria si l'interlocutor no hagués emès la seva sotaenunciació. Quan un interlocutor 1 expressa una sotaenunciació que apel·la alguna qüestió cognitiva, però sobretot identitària o social d'un interlocutor 2, aquest assumeix també un paper sotaenunciador per tal de respondre el company. En aquests casos, sovint es produeix un canvi en el context de la interacció i els diferents components del grup es rellueixen en aquest nou marc. Al llarg del procés d'anàlisi hem pogut comprovar com el domini dels recursos pragmàtics per part dels alumnes ha propiciat la tensió en el marc interactiu, o contràriament ha facilitat la gestió de la interacció.

Si bé el tipus de context o agrupament de la interacció i el marc d'interacció són elements que hem vist que possibiliten els canvis de papers enunciatius a la conversa, no podem oblidar que les característiques personals i les competències lingüístiques dels participants també són fonamentals.

Quan els subjectes són capaços de posicionar-se en el discurs de l'altre i assumeixen per tant un paper sotaenunciador (perquè se'n distancien per indicar-ne un de lleugerament diferent o bastant diferent) o bé de sobrenunciador (reformulen i construeixen una nova significació) estan en major disposició d'assumir altres papers enunciatius com ara el de coenunciador. En aquests darrers casos és quan es produeix un major moviment de papers enunciatius.

A mesura que han avançat les sessions, els participants que en un primer moment s'han mostrat més reservats han expressat més enunciats i han assumit altres tipus de papers enunciatius que el de coenunciador.

També podem afirmar que els alumnes que mostren un ús més acurat del llenguatge normalment manifesten més habilitat per poder canviar de rol, d'expressar amb argumentacions més sòlides els seus arguments i de tenir cura de la imatge social i identitària de l'altre; en definitiva, a la progressió de la conversa.

- *1.3. És un procés espontani?*

Quan els alumnes estan treballant en petits grups van assumint els diferents papers enunciatius de manera espontània. En cap moment hem vist que siguin gestionats per un o altre participant de la conversa. Encara que esdevé un procés natural, els participants també fan heteroseleccions dels torns de paraula per donar la veu a l'altre i d'aquesta manera possibilitar que el company adopti un paper enunciatiu de sobrenunciador o coenunciador, principalment, i d'aquesta manera gestionar la conversa.

- *1.4. El patró d'assumpció i distribució dels papers enunciatius és el mateix en el cas del text científic que en el del narratiu?*

Si ens centrem en el paper coenunciador veiem que és present tant en el tipus de text científic com el narratiu perquè els participants exposen els seus punts de vista i la resta dels participants els completen, els recolzen i cooperen per tal de fer un enunciat construït de forma col·laborativa. En el cas de les sessions del text científic els alumnes expressen els seus sabers i conceptes previs i contrasten les pròpies creences amb el saber del text que els dona el docent de forma que el discurs construït es genera a partir d'una posició dels interlocutors situats en un mateix nivell. En el cas del text narratiu, els participants en els moments de coenunciació se situen en un mateix pla d'interacció per gestionar aspectes formals del conte, però també de contingut de la narració.

En el cas de les sotaenunciacions, no es pot afirmar que aquest paper sigui més present en un tipus de discurs que en un altre, sinó que aquesta presència depèn sobretot del marc d'interacció que creen els participants i dels punts de vista dels alumnes. Hi ha casos en què l'assumpció del rol de sotaenunciador és més pròpia de les sessions del text científic, mentre que en altres ho és del text narratiu. Ara bé, sí que podem afirmar que els alumnes que al text científic no han emès o han emès poques sotaenunciacions sovint n'han expressat al text narratiu. L'explicació la podem trobar en el fet que en la construcció d'un



conte és més senzill que els alumnes expressin un distanciament respecte al punt de vista d'un company (trama, presentació dels personatges, aspectes formals del text, etc.) que no pas en la construcció de la solució d'un repte cognitiu del text científic.

Les sotaenunciacions que apareixen al text científic sovint fan referència a aspectes cognitius perquè els participants es distancien del punt de vista de l'altre pel que fa al contingut de l'enunciat. En el cas de les sessions del text narratiu, les sotaenunciacions també tenen un marcat caràcter identitari en què recriminen l'actitud d'algun company o bé es posicionen davant d'un punt de vista, mentre que a les del científic aquest aspecte és menys present. Les sotaenunciacions que apareixen als textos científics sovint mostren una oposició més forta que no pas les del text narratiu perquè en els primers es busca l'adhesió al punt de vista, mentre que al text narratiu els alumnes cerquen més la negociació dels punts de vista divergents. Aquestes sotaenunciacions, sobretot les que afecten al pla social i identitari, de vegades s'expressen a partir d'enunciats amb to humorístic i en alguna ocasió, fins i tot, sarcàstic.

A les sessions d'ambdues tipologies textuais apareixen algunes sotaenunciacions en format d'estructures interrogatives que permeten que el distanciament que marca aquesta postura enunciativa pugui ablanir-se.

El docent assumeix el paper sotaenunciador tant a les sessions del text narratiu com a les del científic. En el primer cas, perquè anima els alumnes a partir del distanciament o bé perquè des de l'expressió de la falsedat intenta que els discent gestionin la veracitat dels enunciats emesos. En el cas de les sobrenunciacions, queda palès que el mestre n'emet tant al text científic com al narratiu. A partir d'aquest paper reformula allò que s'ha dit anteriorment, parla i pensa per sobre dels altres i sovint el seu objectiu és explicitar o fer reflexionar sobre el procés realitzat.

Els alumnes també duen a terme aquesta funció, sobretot quan han de recollir les idees del discurs del grup. En aquest cas veiem que aquest paper és assumit de manera implícita per un o dos integrants.

*Segona pregunta: Els canvis de papers enunciatius, en el cas que canviïn, faciliten els moviments de pensament i la construcció de sabers?*

Abans de respondre aquesta pregunta que ens vam plantejar a l'inici de la investigació, necessitem centrar l'atenció en el procés de construcció dels sabers quan els alumnes treballen en petits grups sense la presència del docent.

Un dels aspectes que creen neguit al mestre quan els alumnes treballen en petits grups és la veracitat dels acords als quals arriben. Quan els alumnes contrasten els seus punts de vista recullen la informació, la llegeixen, la interpreten, la verifiquen entre ells i també amb el material de què disposen. Ara bé, aquesta interpretació es fa a través de les «seves ulleres». Sovint aquestes ulleres poden allunyar-se de les ulleres de la ciència perquè es basen en les seves creences, sabers i experiències. Al llarg del nostre treball confirmem que l'espai de reflexió posterior que s'ha fet amb el gran grup pot donar el torn a altres veus, una de les quals pot ser la del docent actuant com a mediador i no pas com a membre resolutori. Des d'aquesta perspectiva la veu del mestre esdevé una veu que fa de pont entre els sabers i les veus dels alumnes amb allò que en aquell moment es diu des de la ciència. En aquest context el docent també és un aprenent que comparteix amb els alumnes aquells reptes que sorgeixen i el participant que estimula les diferents maneres i recursos que poden ajudar a trobar les respostes.

Quan els alumnes interaccionen a partir de l'assumpció de diferents rols estan fent una construcció social de significats, de sabers que no necessàriament han de ser només cognitius, sinó que també abasten el terreny social i identitari. Quan els alumnes interactuen i assumeixen diferents papers enunciatius es produeix aquesta construcció social dels sabers perquè, com hem vist al llarg de la investigació, són capaços d'expressar i de gestionar els seus punts de vista divergents i per tant es produeix un aprenentatge i un progrés de construcció social. En aquest sentit, la nostra pregunta d'investigació inicial sobre la relació entre els papers enunciatius i la construcció de sabers, entesos aquests com a sabers cognitius, va fer un gir perquè ens vam adonar que aquests tipus d'agrupament afavoria una construcció que anava més enllà del coneixement. Ens ha semblat fonamental que en aquest procés els discents aprenguin a negociar i a utilitzar el llenguatge com a vehicle de l'expressió dels coneixements, però ara també considerem fonamental que manifestin les diferències tenint en compte els aspectes socials i identitaris. Així doncs, la situació respecte de l'altre no solament implica una resposta d'allò que em diu sinó també de com li ho dic.

Paral·lelament a aquesta construcció social, els alumnes a partir dels diferents papers enunciatius mobilitzen sabers perquè hi ha un contrast entre els punts de vista propis i els dels altres.

En l'anàlisi de les transcripcions hem vist que en la mesura que un participant és capaç de posicionar-se en diferents papers enunciatius dins d'un mateix segment d'interacció, s'afavoreixen els moviments de pensament. Això implica que el participant se situa en el pensament de l'altre i és capaç de pensar des d'aquest altre a partir d'un paper enunciatiu diferent al que assumia fins el moment. Quan s'escolta l'altre, quan se'l té en compte, ja no es pensa exactament igual que abans de la interacció, perquè l'altre fa pensar: es pensa, es canvia perquè l'altre hi és. Encara que no es produeixi un canvi del punt de vista, s'hi torna, però a partir d'una altra mirada. S'ha repensat, és a dir, s'ha tornat a pensar. En situacions d'interacció s'escolta, es comprèn, es problematitza, s'analitza, es respon, s'escull; en darrera instància, es pensa amb l'altre, com l'altre, o diferent d'allò que diu l'altre.

Tot plegat ens porta a afirmar que els moviments en els papers enunciatius comporten canvis en la manera com els participants se situen respecte de l'enunciat de l'altre i això implica moviments de pensament. Ara bé, no podem afirmar amb rotunditat que aquests moviments de pensament generin necessàriament una construcció de sabers. Podem constatar que l'assumpció d'aquest nou paper enunciatiu crea un marc interactiu capaç de generar en el participant o participants l'oportunitat de veure i contrastar un punt de vista diferent al seu. Cal afegir que els sabers no solament els contrasten i construeixen quan estan al petit grup, sinó també quan porten la conversa al gran grup. En aquesta situació d'aula hem comprovat que es pot reobrir el saber i poden sorgir, com hem vist en algunes sessions de gran grup, nous dubtes i qüestions.

Més amunt dèiem que sovint la construcció de coneixement es produeix perquè hi ha una problematització, un repte que els participants volen resoldre. A la investigació hem vist que en tots els petits grups, quan els alumnes treballen sols, formulen i es formulen preguntes. En ocasions, les preguntes que ells es plantegen esdevenen més significatives que les que planteja el docent precisament perquè les que proposen els discents responen a una necessitat real que se'ls planteja. Es fan preguntes metacognitives, però també en formulen altres des d'una vessant metalingüística. La mateixa gènesi del treball en petit grup ho facilita perquè en aquest tipus d'agrupament els subjectes tenen més espai

enunciatiu i resulta més fàcil compartir l'ús de la paraula que no pas quan es treballa en el gran grup d'aula.

Al llarg de l'anàlisi de les dades hem constatat que el fet de plantejar i plantejar-se preguntes es produeix de manera espontània. Quan no ho fa el docent, són els alumnes que les formulen. Així, les interaccions que es produeixen en gran grup són els moments idonis perquè el docent propiciï la formulació de preguntes, esdevenint el model generador d'interrogants significatius perquè després els alumnes, quan treballen en petit grup, siguin capaços de plantejar-los.

Sovint les preguntes que sorgeixen dels alumnes responen a la necessitat de contestar i contestar-se dubtes d'allò que estan expressant els companys. Aquestes preguntes obren espais de debat i sobretot de discussió cognitiva que, de vegades, ni el docent havia pensat. Són els dubtes que realment es plantegen i que generen un debat que permet crear interaccions reals. Sovint arriben a respondre i argumentar d'una manera més o menys explícita el repte cognitiu que se'ls planteja a partir del contrast entre les seves creences amb la informació que els dóna el text; ara bé, el debat i el dubte reals sorgeixen d'aquelles preguntes que ells es formulen i sobre les que sovint el text no dóna llum per solucionar-les. Aquest és el cas que formulen la majoria dels grups analitzats quan ells mateixos es qüestionen sobre l'origen de la tinta. Aquí, hi ha participants que busquen la resposta en la figura del docent. Aquesta és una bona ocasió perquè el mestre iniciï una tasca de recerca dels dubtes que ha plantejat el petit grup a partir de diferents fonts d'informació.

Quant a les preguntes que formula l'adult, en molts moments de la interacció la finalitat que persegueix és clarament mediatra entre els aspectes cognitius que implica el repte cognitiu i que apareixen al text amb els sabers i les creences de què disposen els alumnes. Els interrogants formulats pel mestre apareixen com a eines de mediació entre el saber del text i els sabers dels alumnes amb la finalitat d'ajudar-los a construir coneixement, però també de propiciar pensament basat en argumentacions fonamentades.

En altres moments, la funció de les preguntes que formula el docent és purament didàctica: estimular la participació de tots els alumnes, regular la conducta dels discents de l'aula, avançar en la discussió, tancar argumentacions, confirmar que han quedat clars els aclariments que s'han dut a terme, o bé tancar la sessió.

L'observació de les interaccions mostra que l'estructura interrogativa d'un enunciat pot respondre a altres objectius diferents als de plantejar un repte cognitiu als altres. De vegades, la interrogació és una manera d'expressar un distanciament, una sotaenunciació respecte de l'enunciat emès anteriorment per un altre participant. L'objectiu que persegueix aquest tipus d'interrogacions és convèncer l'altre d'un punt de vista propi a partir del distanciament i per tant, de posar en dubte la validesa del punt de vista d'altri.

*Tercera pregunta: L'assumpció d'uns papers enunciatius o altres determina canvis en el marc interactiu?*

Al llarg de l'anàlisi duta a terme en aquesta investigació es constata que els enunciats i els intercanvis que es donen entre els alumnes modifiquen o poden modificar el marc interactiu. En algunes ocasions, aquesta modificació s'ha traduït en canvis respecte la participació de certs subjectes. Hi ha alumnes que a partir de l'assumpció d'uns papers enunciatius concrets per part d'altres companys han explicitat més sovint els

seus punts de vista perquè s'ha produït una obertura de l'espai interlocutiu, mentre que en altres casos les aportacions han estat menors. Cal afegir que en certs episodis el canvi en el context s'ha traduït en un canvi temàtic.

Hem vist que els alumnes que són capaços d'assumir diferents papers enunciatius que impliquen situar-se en relació amb el punt de vista de l'altre (sobretot sotaenunciacions i sobrenunciacions) han generat nous marcs interactius (de vegades acceptats per la resta dels companys o bé amb objeccions). I precisament aquests participants sovint són reconeguts per la resta dels companys. En força ocasions hem constatat que aquells alumnes que han emès enunciats amb un fort distanciament als punts de vista de la resta dels companys han esdevingut els subjectes més considerats i acceptats per la resta del grup, també des del punt de vista cognitiu.

*Quarta pregunta: Com gestionen els participants la negociació de punts de vista divergents a partir de l'assumpció dels papers enunciatius i de quina manera aquests poden contribuir a la gestió de les negociacions?*

A les nostres anàlisis hem pogut comprovar que els alumnes tenen molt clara quina és la tasca que cal fer com a grup, tant a les sessions del text científic com a les del narratiu. Saben que l'objectiu a assolir en moltes de les sessions consisteix a redactar els punts de vista del grup al voltant d'un aspecte en concret (com és la súpia, de quina manera resoldrien el repte cognitiu, o quina és la trama del conte científic). Ara bé, ens alguns moments aquesta redacció d'acord s'atansa més a una suma de punts de vista individuals que no pas a un contrast, a un debat, a una reflexió de les opinions pròpies amb les dels altres. Aquest pensament que és fruit del contrast del *jo* amb *l'altre* no es produeix de manera espontània, sinó que també s'aprèn i s'ensenya. La gestió de la interacció fa necessària la presència d'agents que facin de mediadors entre els participants. En aquest sentit, la mediació s'inicia amb el gran grup, en situacions en què els alumnes comencen a assumir els diferents papers enunciatius que són essencials a la interacció.

Les dades obtingudes ens permeten constatar que en la mesura en què els alumnes han assumit papers enunciatius que han implicat situar-se *des de* l'enunciat de l'altre, s'han generat situacions d'interactivitat que han suposat negociacions que els participants han hagut de gestionar a partir d'elements del discurs. Sovint hem vist que els participants parteixen de punts de vista lleugerament diferents que han negociat a partir de postures coenunciadores per tal d'arribar a un acord de grup. La coenunciació esdevé el paper enunciatiu de l'acord per excel·lència.

En altres moments les divergències han estat molt majors. En aquest cas les postures sotaenunciadores han donat pas al reconeixement i validesa del punt de vista de l'altre però a la vegada amb el manteniment de les idees pròpies. Així, doncs, sense deixar el punt de partida propi, es produeixen acceptacions parcials del discurs de l'altre.

Podem afirmar que en els tres grups hi ha una voluntat de negociació per arribar a un consens, i sobretot, a l'adhesió. Val a dir, però, que els diferents grups, en un moment o altre, assenyalen que no sempre és possible l'adhesió al punt de vista de l'altre, sobretot quan s'expressen sotaenunciacions. A la pràctica veuen que en certes negociacions no es poden adherir a l'opinió dels altres i que fins i tot resten obertes.

En altres casos les tanquen a partir de concessions que fan alguns dels participants, tot i que de vegades es tornen a reobrir posteriorment.

Si la sotaenunciació no queda en una manifestació aïllada d'un punt de vista diferent, dona lloc a un procés de negociació que els participants posen en marxa. El paper coenunciador sovint contribueix al procés de gestió d'aquests desacords perquè pot incidir en allò que uneix i és comú dels punts de vista diferents, i a partir d'aquí iniciar el procés de negociació. En aquest sentit, quan els participants emeten sotaenunciacions que segueixen el format *tying* «[(sí-X) (però...)]» fan un procés contrari: expressen la seva discrepància a partir d'allò que els uneix. Aquests tipus d'enunciats, com hem vist al llarg de tota l'anàlisi, conviden i donen peu a un procés de negociació.

Podem afirmar que les sotaenunciacions esdevenen postures enunciatives que poden generar el debat i la controvèrsia de punts de vista divergents, mentre que les coenunciacions es constitueixen com a possibles mediadors, com un dels mecanismes de negociació d'aquests punts de vista. El paper sobrenunciador, per la seva banda, en la mesura que recull la veu dels altres enunciadors i reformula el que s'ha dit cap a una nova significació, també esdevé o pot esdevenir un element més en el progrés de negociació de punts de vista.

*Cinquena pregunta: Els elements discursius que utilitzen els alumnes en la negociació dels punts de vista són els mateixos en el cas de les sessions del text científic i les del text narratiu?*

Hem vist que la naturalesa de les negociacions depèn, no solament dels integrants del grup, sinó també de la tipologia de text que estan treballant.

Normalment el procés, tant al text narratiu com al científic, parteix d'una sotaenunciació emesa per algun discent; ara bé, la manera de gestionar el desacord no coincideix en les dues tipologies. A les sessions del text científic els grups han de resoldre el repte cognitiu que se'ls proposa. Els participants han de posar en comú les creences i els sabers de què disposen. Posteriorment, els sabers que aporta el text científic són fonamentals en la construcció de coneixement, no tant pel valor cognitiu que implica aquest tipus de text, sinó sobretot pel procés de contrast i negociació que fa el grup i l'encarament dels coneixements previs i creences personals i de grup amb els sabers que proporciona el text. Constatem, després d'haver analitzat les sessions, que aquest contrast també té sentit en la mesura en què pot ajudar a il·luminar el seu repte cognitiu. A partir de tots els elements que els alumnes tenen a la seva disposició, han d'arribar a un acord de grup.

Per arribar a l'acord de grup busquen l'adhesió al punt de vista, fet que sovint es produeix, ja sigui perquè els arguments que dona el sotaenunciador convencen els altres o bé perquè fan petits ajustaments a partir de coenunciacions successives. Ara bé, en altres casos, el que en realitat es produeix és una acceptació parcial d'allò que diu l'altre i per tant, una incorporació relativa al discurs del grup. Aquest procés implica que més que adhesions al punt de vista de l'altre, el que té lloc són concessions als enunciats emesos anteriorment. Les anàlisis fetes mostren que quan treballen en l'àmbit científic, els participants utilitzen uns elements discursius que tenen una clara finalitat de demanda, d'adhesió als punts de vista emesos; mentre que en el cas del text narratiu, quan els discents han d'escriure un conte de ciència, se situen en un procés de negociació, de consens dels punts de vista.

Constatem que els alumnes utilitzen moltes de les habilitats discursives que hem considerat al capítol relatiu a la interacció. Aquestes habilitats les duen a terme tant a les sessions en què el discurs predominant és el científic, com quan els alumnes narren. Al discurs científic els participants empenen més el tipus d'habilitats de definir, explicar i demostrar; mentre que quan el discurs té un caire narratiu els subjectes descriuen, narren o bé expliquen. Val a dir, però, que les habilitats cognitivolingüístiques d'argumentar i de justificar són comunes als dos tipus de discursos.

Podem cloure que mentre al text científic es produeix una asimetria conflictual, als textos narratius els participants es troben en una situació d'asimetria consensual.

### **5.2.2. Sobre la metodologia**

L'observació com a punt de partida per a la reflexió de les interaccions orals recollides és un mètode de recerca que ha estat de gran utilitat a l'hora de poder disposar dels elements enunciatius que han aparegut a les converses. El fet de vetllar perquè les interaccions entre els participants poguessin transcórrer en un ambient tranquil i en què l'adult pogués participar quan cregués oportú, ha permès que tant els discents com els docents hagin pogut establir interaccions fluïdes. En aquest sentit, el canvi d'ubicació del petit grup a partir de la segona sessió a una altra sala ha permès que els enregistraments hagin tingut una qualitat i nitidesa tècniques que no hagués estat possible si s'haguessin continuat fent a l'aula.

Les observacions, enregistraments i el tractament de les dades obtingudes ens han permès poder fer una mirada força detallada dels enunciats que han aparegut a les diferents sessions, de manera que podem corroborar l'afirmació feta a l'apartat del paradigma d'investigació segons la qual la mirada de l'observador implica una coneixença distanciada i revaluada d'allò que s'observa i que, per tant, necessita d'un procés de reflexió.

Per a futures recerques considerem que és necessari fer algunes apreciacions. La primera afecta el tipus de text que se'ls dona als alumnes quan treballen el text científic. Com ja vam assenyalar al seu moment, cada grup tenia un text sobre un aspecte en concret dels cefalòpodes que havien de treballar en petits grups per després portar-lo al gran grup i així poder compartir els sabers. En aquests moments considerem que hagués estat molt interessant que a la proposta escrita donada als alumnes, hi hagués figurat, a més del text organitzat com a text continu, una part de text discontinu. Els discents treballarien amb informació disposada en frases i paràgrafs com és el cas dels textos continus, però també llegirien i haurien d'obtenir i inferir la informació a partir de textos discontinus que organitzen els sabers a partir d'altres tipus de disposició de la informació com ara taules, gràfics, mapes, etc. Aquesta dualitat textual hagués permès analitzar si es dona el mateix procés en la comprensió, interpretació i diàleg quan els alumnes estan treballant a partir de dades disposades segons un tipus de text o altre.

Una altra consideració que voldríem fer afecta el tema de la formulació de preguntes que han fet els alumnes al llarg de les interaccions. Si bé a les nostres preguntes d'investigació aquest aspecte no es contemplava, sí que hem constatat que les preguntes formulades pels participants han tingut una presència important als enunciats dels subjectes. En aquest sentit ens sembla molt interessant poder continuar investigant sobre les preguntes que emeten els alumnes per tal de poder esbrinar de quina manera, des de

l'aula, tant el docent com els propis alumnes podem estimular la seva formulació i quin efecte tenen en les funcions de gestió didàctica, cognitiva, social i identitària.

Per a futures investigacions pensem que també seria interessant poder abordar el tema de les creences dels docents pel que fa al paper de les interaccions en petits grups, per tal de disposar de més dades sobre si hi ha una confluència entre les creences, representacions i sabers dels professors en relació amb les interaccions en petits grups i la seva pràctica diària. Aquestes dades es podrien triangular amb les obtingudes de l'anàlisi de les interaccions i de les valoracions dels alumnes.

Per acabar, considerem que des del punt de vista enunciatiu seria interessant poder treballar aquelles ombres del discurs en interacció; és a dir, veure què passa amb allò que no s'ha dit a la conversa però que és implícit al discurs.

### **5.2.3. Sobre el marc teòric**

La categories descrites per Rabatel pel que fa als papers enunciatius que assumeixen els participants a partir de com se situen respecte de l'enunciat de l'altre ens ofereixen un marc sòlid i ampli a l'hora d'apropar-nos al que realment passa a les aules. Entenem que el lingüista francès consideri que la coenunciació sigui una forma ideal de cooperació; ara bé, a partir de l'anàlisi que hem fet de les interaccions entre alumnes constatem que les sotaenunciacions pressuposen un grau de discordança entre els punts de vista dels subjectes que impliquen haver d'escoltar, de comprendre, d'analitzar, de problematitzar, de posar en dubte i de contrastar allò que diu l'altre amb el punt de vista propi, i això, en darrer terme, implica reflexionar sobre el que es diu i prendre una decisió sobre la discordança inicial.

Paral·lelament a aquesta observació, voldríem fer-ne una altra respecte al contínuum entre les postures enunciatives. Si bé, com descriu perfectament Rabatel, a la conversa oral es produeixen interaccions que presenten una gamma de matisos que poden anar del consens al dissens passant, - com ell concreta-, per les postures de *concordança concordant* fins a la *discordança discordant*, i que es defineixen a partir de les tres postures enunciatives, també hem pogut comprovar que a les sotaenunciacions es produeix aquest contínuum que va des dels enunciats lleugerament distanciats fins als punts de vista més oposats. A la nostra recerca ens ha semblat d'especial importància poder analitzar els discursos que es donen precisament en aquest tipus d'enunciats perquè són els que suposen un procés de negociació i de debat intensos que no sempre són fàcils de gestionar pel grup i pels individus i que ajuden, en última instància, a formar el pensament crític a partir del discurs del altres.

En aquesta discussió sobre el marc teòric voldríem afegir un altre aspecte que ens sembla important. Al llarg d'aquest treball, sovint hem fet referència a les aportacions d'alguns participants els enunciats dels quals apel·laven al sentit de l'humor. En els seus estudis actuals Alain Rabatel està treballant pel que fa a la relació de les postures enunciatives, i especialment les sotaenunciacions, amb l'humor i la ironia. Malauradament, en el moment de cloure aquest treball, les seves publicacions estan en procés de publicació i per tant encara no hi podem accedir. És per això que, tenint en compte el nostre interès pel que fa a la relació entre les funcions de gestió social i identitària amb les cognitives, pensem que les contribucions de Rabatel continuaran sent d'especial interès en les nostres futures investigacions.

Al capítol relatiu al marc teòric hem assenyalat la importància de les contribucions de Kerbrat-Orecchioni a la nostra recerca, especialment pel que fa al concepte del discurs en interacció i als processos de negociació. Aquesta lingüista ens fa una descripció minuciosa sobre els elements i processos de la negociació que pot acabar de manera reeixida o bé fracassar. Constatem a la nostra investigació, però, que les cristallitzacions dels desacords, que molt encertadament anomena Kerbrat-Orecchioni, no sempre han d'acabar com ella comenta en un fracàs en la negociació perquè no s'arribi a un acord; sinó que poden donar i donen lloc a processos de negociació molt interessants, com són les concessions enteses com els mecanismes pels quals es cedeix en alguns punts, tot i que no es continuï compartint l'opinió en general.

### 5.3. Conclusió

Els estudis que hem contrastat sobre interacció i discurs en interacció apelen a la necessitat de crear i d'obrir espais als alumnes perquè puguin desenvolupar la llengua oral en contrast amb els altres. Les interaccions que hem analitzat en aquesta investigació ens mostren, i això ens sembla cabdal, com els alumnes «omplen» aquests espais de conversa i com interaccionen a partir del que diuen i com ho diuen, però també del que no diuen i que és implícit en els seus enunciat. Conèixer i entendre la naturalesa de les interaccions que s'estableixen entre ells quan no hi ha la presència continuada del docent és un primer pas per repensar, des de la didàctica de la llengua, el paper del docent.

En aquesta investigació els alumnes han mostrat que pensar amb els altres a partir de l'oralització d'una conversa implica escoltar, comprendre i escollir. Es tracta de veure el paper que té el grup, el grup heterogeni i d'introduir el component horitzontal. L'individu construeix el seu coneixement i la seva manera de situar-se vers el món a través de les relacions que estableix amb els altres; i aquestes relacions són bàsicament lingüístiques perquè es configuren i transmeten a través de la llengua, dels processos comunicatius.

Aquesta multivocalitat permet flexionar vers la capacitat de comprendre i d'interpretar. Hem pogut constatar que allò que interessa en aquest procés d'immersió no és tant la confluència com la discrepància perquè aquesta discrepància implica el reajustament dels propis punts de vista en funció de les diverses mirades dels altres.

Els processos de *co*, *sobre* i *sotaenunciació* s'han contemplat en el context de grups heterogenis que han dut una activitat concreta, i s'ha constatat que la seva naturalesa influeix de manera clara en el posicionament enunciatiu que adopten els participants en la co-construcció del text. La narració, com hem assenyalat, predisposa a la col·laboració, mentre que el text científic situa els participants en una expectativa perquè arriben a dubtar de les seves percepcions. La proposta inicial es redefineix a partir del rol enunciatiu que assumeix cada participant i d'aquesta manera s'atribueixen nous significats a la tasca inicial. El conflicte, el conflicte real, es mostra en l'espai de turbulències i aquest conflicte no és previ a la realització de la tasca, sinó que sorgeix al cor de la pròpia tasca i és impulsat, precisament, pel contrast de punts de vista. Com a conseqüència, allò que incentiva realment l'aprenentatge és com se situen els subjectes vers els conflictes; i es produeix a partir de la implicació personal dels participants en els conflictes interns que implica qualsevol activitat que es du a terme de manera conjunta. Els enunciat



exerceixen el paper de mediadors cognitius i socials, sempre com a resposta a la intervenció de l'altre, perquè els participants pensen *des dels* altres per poder negociar *amb* els altres.

En investigacions com la que hem dut a terme ens adonem que la finalitat en l'emissió d'enunciats va més enllà d'expressar el pensament propi; els alumnes intenten influir en els altres. Quan els discents negocien busquen en l'altre allò que els pot acostar; busquen aquella part d'ells mateixos que es troba en l'altre. Fins i tot, com hem vist, també des de les posicions més allunyades.

De la mateixa manera que Joan Margarit (2005, p.104) afirma que «en acabar de llegir un poema ja no som els mateixos que abans de fer-ho», pensem que a les aules cal propiciar la capacitat humana de fer remoure alguna cosa interna a partir del que ens diu l'altre. Creiem profundament en la necessitat de promoure la interacció per aconseguir que després d'escoltar l'altre, els alumnes ja no siguin exactament els mateixos que abans de fer-ho.

