

El discurs dels aprenents
d'anglès com a llengua
estrangera: una aproximació
interactivista al procés de
construcció de tasques
comunicatives

Tesi doctoral
M. Dolors Masats i Viladoms

Octubre 2008

Aquest treball ha estat possible gràcies als ajuts concedits al GREIP, Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (grup de recerca consolidat AGAUR 00330-SGR 2005), pels següents projectes:

Competencias multilingües en la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares en la educación primaria. Ministerio Técnico de Ciencia y Tecnología. SEJ2004-06723-C02-01 (desembre 04 – desembre 07).

Desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y socioculturales en lenguas autóctonas (castellano y catalán) y extranjeras por parte de inmigrantes de reciente escolarización. Ministerio Técnico de Ciencia y Tecnología. DGI-B502001-2030 (gener 02 – desembre 04).

Construcción de competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ministerio Técnico de Ciencia y Tecnología DGE5-PB-96-219 (gener 98 – desembre 00).

“Science inevitably starts from the experiences of everyday life as the phenomena to be investigated. Where else could it start?”

Henry C. Elliot (1974: 21)¹

¹ Elliot, H. C. (1974). Similarities and differences between science and common sense. A R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology* (p. 21-26). Harmondsworth: Penguin Education.

“[Studying L2 learning] is in many ways similar to painting a chameleon. Because the animal’s colour depend on its physical surroundings, any one representation becomes inaccurate as soon as that background changes”

Taken from Ortega (2007)² who adapted it from Tucker (1999, p. 208- 209) who found it in Donato (1998) who took it in Hamayan (n.d. given) and, according to Ortega (2007), it could also have been written by Tarone.

² Ortega, L. (2007). Social context in task-based language learning: (How) Does it matter? Comunicació presentada al coloquí Towards and educational agenda for research into task-based language teaching, Martín Bygate convener. *Conference on Social and Cognitive Aspects of Second Language Learning and Teaching*, University of Auckland, New Zealand, 12-14 abril. Es pot consultar a:

<http://www2.hawaii.edu/~lortega/Ortega2007Auckland.ppt>

*A la Georgina i al Joel, les meves dues millors creacions,
i al Marcel sense el qual res no hagués estat possible.*

AGRAÏMENTS

A la **Luci Nussbaum**, per no abandonar el vaixell i saber-lo conduir a bon port, fins i tot quan amenaçava tempesta.

A l'**Artur Noguerol**, per ser sempre el meu amic i el meu Mestre.

A la **Virgínia Unamuno** i la **Melinda Dooly**, pel seu suport incondicional. A la primera li agraeixo també les hores que ha dedicat a escoltar-me i a llegir fragments d'aquesta tesi i a la segona, els treballs i la feina que ha fet en nom de totes dues.

A la **Laura Gimeno**, la **Neus González**, la **Laura Llobet**, l'**Adriana Patiño** i la **Isabel Olid**, per riure, plorar i gaudir plegades. A totes elles, i també a la **Montserrat Bigas** i al **Jesús Granados**, per inspirar-me a compartir el procés de creació de les seves tesis i tesines amb mi.

Als meus companys i companyes del grup **GREIP** per compartir amb mi el seu treball, les seves dades, la seva saviesa, i, sobretot, per dedicar-me el seu temps en les reunions sobre l'estat de la qüestió d'aquest treball. El meu agraïment sincer per a la **Virgínia Unamuno**, el **Txema Díaz**, la **Luci Nussbaum** i l'**Adriana Patiño** per haver participat en el procés de transcripció de les dades del corpus que analitzo. A la **Luci Nussbaum** i la **Virgínia Unamuno** també els vull agrair els articles que hem escrit plegades, les aportacions dels quals amaren aquest treball.

Als meus **companys i companyes** del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, a la **Maria Villanueva**, a l'actual **equip de deganat** de la **Facultat de Ciències de l'Educació** i a totes aquelles persones que m'heu interrogat alguna vegada sobre la meua tesi, perquè m'heu demostrat que us preocupeu per mi.

Al **Xavier Pascual** per una amistat retrobada i, tot i que no ho ha aconseguit, per animar-me a acabar la tesi abans que ell amb l'excusa que em volia al seu tribunal.

Als qui, tot i sabent que la compleció d'aquesta tesi era un deure urgent i ineludible per a mi, m'heu distret proporcionant-me altres deures, tasques i responsabilitats de tota mena. Les pauses al llarg del camí m'han donat forces renovades. En aquest sentit, en l'àmbit professional vull agrair a les meves **companyes del projecte MQD** el fet d'obligar-nos a ser prolífiques en l'elaboració d'articles i comunicacions i a la **Melinda Dooly** el fet d'obrir-me la porta per treballar en projectes europeus; en l'àmbit personal es mereixen una dedicatòria especial els **musolaris** i **musolàries** de la UAB, els integrants del **Grup de Dansa Cor de Catalunya**, els membres del **grup de treball de l'ICE** i les meves dues **colles**, per proporcionar-me moments per divertir-me.

A l'**Alfons Valenzuela**, per escoltar-me, per la paperassa i per una infinitat de coses més, entre d'altres, per inventar-se l'Alfonsina. A ell i a la **Neus González** els dec l'assessorament en el disseny de la portada d'aquest treball i a la **Mireia Puig** les correccions formals.

A la **Maripi Arriaga** i a l'**Antonio Sánchez** per deixar-me ficar el nas en les seves aules. A la **Beatriz Caballero de Rodas** i a la **Luci Nussbaum** per acompanyar-me en el meu treball de camp. A les escoles en les quals s'han recollit les dades, per obrir-nos les seves portes. I a tots els alumnes que hem enregistrat perquè sense ells aquest treball no existiria.

Al **Josep Maria Cots** per avenir-se a fer-me l'informe extern que m'ha permès completar els tràmits burocràtics per presentar el meu treball.

My gratitude to all the **Ovideans**, and especially to **Jan Folkert Denium**, for being patient when the work to be done by the Barcelona team was never due on time. I appreciate their kind words and understanding. My special thanks also to **Stanislav Zelenda** who put his technical skills at my service in Telford and who is always willing to foray into museums, churches, castles and botanical gardens with me, to **Kari Sormunen** for his wholehearted support and for letting me know he is proud of this friend of his and to **Petri Vuorinen** for the stories we share and, above all, for making me laugh.

To **Karolina Markova** for becoming my friend and for her whispered stories and to **Raili Hildén** for her interest in my work and for the inspiring articles she gave me.

A **Gabriela Priego** por compartir su trabajo conmigo en Toronto y por darme ánimos, consejos e ideas para esta tesis.

A l'**avi Josep**, la **iaia M. Àngels**, la **iaia Rosa**, l'**avi Àngel**, la **tieta Rosa**, el **tiet Ramon**, la **tieta M. Àngels**, el **tiet Nasi**, el **tiet Julià**, la **Maite Fernández**, la **María José Pérez**, la **Tere** i a tots els qui han jugat amb els meus fills mentre jo confeccionava aquest treball.

A la **Rosa Piqué** i el **Ramon Duarri** per posar la seva segona residència i el seu temps a la disposició de la meva família, per tal que jo pogués quedar-me sola a casa i treballar.

A la **Georgina** i al **Joel** que no saben ben bé què és una tesi però que han entès que per a la mare era molt important escriure'n una. Deixo constància de la promesa que ara em toca escriure'ls un conte.

I per últim, i no per això menys important, al **Marcel** per tot el temps que li he robat i per deixar les seves prioritats en segon terme.

PREFACI

Escriure, com qualsevol altre acció humana en què es fa servir el llenguatge, és una activitat social que té una finalitat concreta. En el cas de l'elaboració d'una tesi, la investigadora pretén adquirir i compartir coneixement sobre el fenomen que estudia (en això consisteix fer ciència), però alhora busca un reconeixement social dins la comunitat científica a la qual s'afilia a través de la seva recerca.

Sovint, la investigadora necessita aïllar-se per poder dur a terme el seu treball, no obstant això, la tasca que realitza no és mai una activitat solitària, sinó dialògica: rep informació a través de les fonts bibliogràfiques que consulta i, en escriure, respon a altres investigadors i es posiciona davant d'allò que escriu alhora que adopta una identitat que li permeti fer-se membre d'una comunitat i distanciar-se d'una altra. Al mateix temps, dialoga amb les seves pròpies dades per obtenir-ne informació però també per reafirmar la seva identitat atès que la mirada que hi projecta està condicionada pel seu bagatge com a investigadora i pels objectius que persegueix. En la comunicació oral aquestes accions poden ser fàcilment observables, però en la comunicació escrita és necessari posar-les en relleu per tal de fer-les evidents i garantir la validesa de la recerca que es presenta. Si els mètodes i els instruments d'anàlisi són transparents, és a dir, no s'amaguen a la comunitat científica a la qual es presenten, l'estudi és fiable perquè pot ser contrastat.

Abbas i McLean, quan es presenten a elles mateixes com a investigadores per posicionar-se en la seva recerca, verbalitzen molt bé el missatge que volem transmetre en aquest prefaci, per això reproduïm les seves paraules i ens les apropiem:

“As authors, then, we are ‘visible narrators’ (Hertz, 1997, p.xii). Further than this, we use ourselves as ‘fieldwork tools’ (Van Maanen et al., 1989) drawing on self-knowledge and personal, professional experience in making interpretations and analyses. We are aware that our ‘positionality’ (Herzt, 1997, p.xiii) and familiarity with the context can inhibit insight (Rosaldo, 1989). At the same time, every ethnographic ‘telling is interpretative’ (Bruner, 1986, p.49) and the ‘outside within’ position can be particularly informative (Bolak, 1997). Generally, our interest is in better alternative futures –for ourselves, our colleagues and our students, and we believe that revealing our own agenda strengthens our validity and sincerity claims in this matter (Habermas, 1984). As long as the telling is derived from the ‘uncompromising origin’ of fieldwork, Charmaz & Mitchell (1997) regard authorial voice as “middle ground” between “deference to subjects’ views” and systematic and reasoned discourse’ (p.194). This is how we hope to make our interpretations and arguments convincing” (Abbas i Mc Lean, 2003:70).

En l'estudi que presento a continuació m'he esmerçat per fer paleses les decisions preses a l'hora de recollir, tractar i analitzar les dades. Ho he volgut fer així no només amb l'objectiu de produir un treball útil i de qualitat, sinó també amb la voluntat de presentar-me davant la comunitat científica com a una investigadora convincent. Esperem que l'esforç obtingui la seva recompensa.

ÍNDEX

1.	Introducció	1
----	-------------------	---

I: Marc Teòric

2.	Aproximació a l'aprenentatge de segones llengües des de l'anàlisi de la conversa	13
2.1.	La perspectiva cognitiva entorn l'adquisició de segones llengües	14
2.2.	La perspectiva sociocultural entorn l'adquisició de segones llengües	20
2.3.	El debat entorn l'adquisició de segones llengües com a camp de recerca	27
2.4.	L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'aprenentatge de segones llengües (<i>CA for SLA</i>)	34
3.	La noció de tasca	43
3.1.	Les tasques en l'àmbit de la didàctica i del disseny curricular	44
3.2.	Les tasques en l'àmbit dels estudis sobre l'adquisició de segones llengües	54
3.2.1.	La perspectiva cognitivista entorn el concepte de tasca	61
3.2.2.	La perspectiva sociocultural entorn el concepte de tasca	64
3.3.	La noció de tasca que defensem en aquest estudi	67

II: Metodologia

4.	El disseny de la recerca	73
4.1.	Els objectius de la recerca	74
4.1.1.	Les preguntes que es volen respondre	74
4.2.	La confecció del corpus	78
4.2.1.	La recollida de dades	82
4.2.2.	Les escoles	85
4.2.3.	Els subjectes	85
4.2.4.	Les tasques	87
4.2.4.1.	Trobar diferències	88
4.2.4.2.	Emparellar cartes	90
4.2.5.	L'administració de les tasques	92
4.3.	El tractament de les dades	94
4.3.1	L'enregistrament	95
4.3.2.	La transcripció	97
4.3.2.1.	El repte de destriar els fets observables	98
4.3.2.2.	El repte de representar els fets observables	98
4.4.	L'anàlisi de les dades	104
4.4.1.	El repte de descriure els fets observables	106
4.4.2.	El repte de representar la descripció dels fets observables	108
5.	La construcció de la tasca	111
5.1.	La construcció d'un model descriptiu que sorgeix de les dades	113
5.2.	Rols i identitats en el marc de la construcció interactiva d'una tasca	120
5.3.	Els usos lingüístics dels aprenents	125
5.4.	El marc de la construcció interactiva d'una tasca escolar	126
5.4.1.	El marc de la direcció de la tasca	127
5.4.2.	El marc del monitoratge de l'acció	134
5.4.3.	El marc de l'execució de la tasca	139
5.4.3.1.	El marc de la realització de la tasca	143
5.4.3.1.1.	La tria de formes lèxiques i gramaticals	144
5.4.3.1.2.	L'estructura i la distribució de la informació	146
5.4.3.1.3.	La construcció dels esquemes enunciatius	149
5.4.3.2.	El marc de la gestió de la tasca	151
5.4.3.3.	El marc de la superació d'obstacles	153

III: Anàlisi i Conclusions

6.	La tasca de trobar diferències	160
6.1.	Les instruccions i la consigna en el disseny de la tasca	162
6.2.	El marc de la direcció de la tasca	165
6.2.1.	Al CEIP Metropolità	165
6.2.2.	Al CEIP BCN1	178
6.2.3.	A la Universitat	181
6.2.4.	Què observem?	187
6.3.	El marc de l'execució de la tasca	190
6.3.1.	Al CEIP Metropolità	190
6.3.1.1.	L'Héctor i el Josep executen la tasca	191
	El desenvolupament de la tasca	195
	La resolució de la tasca	198
	La construcció dels enunciats	200
6.3.1.2.	L'Àlexi i l'Eli la tasca executen la tasca	203
	El desenvolupament i la resolució de la tasca	206
	La construcció dels enunciats	208
6.3.1.3.	La Gema i la Jana executen la tasca	212
	El desenvolupament de la tasca	213
	La resolució de la tasca	214
	La construcció dels enunciats	216
6.3.2.	Al CEIP Metropolità	217
	La preparació de la tasca	217
	El desenvolupament de la tasca	219
	La resolució de la tasca	220
	La construcció dels enunciats	223
6.3.3.	A la Universitat	224
	La preparació de la tasca	224
	El desenvolupament de la tasca	227
	La resolució de la tasca	229
	La construcció dels enunciats	231
6.3.4.	Què observem?	233
7.	La tasca d'emparellar cartes	237
7.1.	Les instruccions i la consigna en el disseny de la tasca	238
7.2.	El marc de la direcció de la tasca	241
7.2.1.	Al CEIP Metropolità	242
7.2.2.	Al CEIP BCN1	256
7.2.3.	A la Universitat	264
7.2.4.	Què observem?	267
7.3.	El marc de l'execució de la tasca	269
7.3.1.	Al CEIP Metropolità	269
7.3.1.1.	L'Héctor i el Josep executen la tasca	269
	El desenvolupament i la resolució de la tasca	269

	La construcció dels enunciats	271
7.3.1.2.	L'Álexi i l'Eli executen de la tasca	272
	El desenvolupament i la resolució de la tasca	272
	La construcció dels enunciats	273
7.3.1.3.	La Gema i la Jana executen la tasca	274
	El desenvolupament i la resolució de la tasca	274
	La construcció dels enunciats	275
7.3.2.	Al CEIP Metropolità	276
	La preparació de la tasca	276
	El desenvolupament de la tasca	278
	La resolució de la tasca	278
	La construcció dels enunciats	279
7.3.3.	A la Universitat	281
	El desenvolupament de la tasca	281
	La resolució de la tasca	283
	La construcció dels enunciats	284
7.3.4.	Què observem?	287
8.	Accions i activitats transversals	291
8.1.	El marc del monitoratge de l'acció	293
	Tematitzar un enunciat	294
	Tematitzar el procediment que els aprenents empren per desenvolupar la tasca	296
	Gestionar el temps	299
	8.1.1. Què observem?	301
8.2.	El marc de la gestió de la tasca	302
	8.2.1. Què observem?	304
8.3.	El marc de la superació d'obstacles	307
	Reparacions orientades cap al codi	309
	Reparacions orientades cap a la tasca	311
	Reparacions orientades cap al missatge	314
	Reparacions orientades cap als materials	316
	8.3.1. Què observem?	318
8.4.	Rols i identitats en el marc de la construcció interactiva d'una tasca	320
8.5.	Els usos lingüístics	323
	8.5.1. Què observem?	329
	Els canvis de codi	329
	La barreja de codis	329
	La perífrasi o la substitució	330
	L'ús de la llengua meta	331
9.	Conclusions	333
9.1.	El model d'anàlisi	339
9.2.	L'actuació dels docents	343
9.3.	L'actuació dels aprenents	347
9.4.	Les aportacions d'aquest estudi	353

IV: Bibliografia

10. Bibliografia	363
------------------------	-----

El CD que acompanya aquest document conté els enregistraments i les transcripcions del nostre corpus.

IMATGES

Imatge 1.	Materials per realitzar la tasca de trobar diferències	88 i 163
Imatge 2.	Conjunt de cartes que els alumnes han d'emparellar Per jugar al memory	90 i 238

TEXTOS

Text 1.	Instruccions per a la tasca de trobar diferències	163
Text 2.	Consigna de la tasca de trobar diferències	164
Text 3.	Instruccions per a la tasca de trobar diferències	239
Text 4.	Consigna de la tasca de trobar diferències	240

QUADRES

Quadre 1.	Conceptes subjacents a les perspectives psicolingüístiques i socioculturals entorn de l'aprenentatge de segones llengües (Miller, 2004:115)	30
Quadre 2.	Centres docents que configuren el corpus de l'estudi.	81
Quadre 3.	Participants en el procés d'obtenció de dades per a l'estudi.	82
Quadre 4.	Seqüenciació de les tasques analitzades en l'estudi.	88
Quadre 5.	Informació general sobre l'administració de les tasques.	93
Quadre 6.	Simbologia de la transcripció.	103
Quadre 7.	Rols i identitats com a indicadors de canvis en un marc d'actuació	124
Quadre 8.	La dicotomia de la distribució de la informació (von Heusinger, 2002:276)	147
Quadre 9.	L'objecte de les reparacions (Masats, 1999)	156
Quadre 10.	CEIP Metropolità: Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	177
Quadre 11.	CEIP BCN1. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	179
Quadre 12.	Universitat. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	186
Quadre 13.	CEIP Metropolità. L'estructura formal dels enunciats de l'Hector i el Josep	203
Quadre 14.	CEIP Metropolità. L'estructura formal dels enunciats de l'Álex i l'Eli	210
Quadre 15.	CEIP Metropolità. L'estructura formal dels enunciats de la Georgina i la Jana	217

Quadre 16. CEIP BCN1. L'estructura formal dels enunciats del Pau i la Bawna	223
Quadre 17. Universitat. L'estructura formal dels enunciats de la Nancy i el Joan	233
Quadre 18. CEIP Metropolità. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	247
Quadre 19. Proposta d'organització de la informació per part de la mestra (CEIP Metropolità)	251
Quadre 20. Proposta d'organització de la informació per part de la mestra (BCN1)	262
Quadre 21. CEIP BCN1. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	263
Quadre 22. Universitat. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca	266
Quadre 23. Organització de la informació dels enunciats (Hector i Josep, CEIP Metropolità)	271
Quadre 24. Organització de la informació dels enunciats (Álex i Eli, CEIP Metropolità)	274
Quadre 25. Organització de la informació dels enunciats (Gemma i Jana, CEIP Metropolità)	276
Quadre 26. Organització de la informació dels enunciats (CEIP BCN1)	280
Quadre 27. L'organització de la informació dels enunciats (Universitat)	286
Quadre 28. Accions vinculades a la gestió de la tasca	304
Quadre 29. Accions realitzades en el marc de la superació d'obstacles	318
Quadre 30. Usos lingüístics en els intercanvis vinculats als marcs de la gestió de la tasca i de la superació d'obstacles	326

FIGURES

Figura 1.	L'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada. (Wegner 1998: 5)	25
Figura 2.	Estudis que investiguen els trets de les tasques en funció de la interacció que promouen o del processament cognitiu que generen. (Gelabert, 2005:96)	63
Figura 3.	Model per representar la relació entre els marcs de participació que organitzen la construcció interactiva del sentit d'una tasca.	115
Figura 4.	Model de representació dels marcs de participació que organitzen la construcció interactiva del sentit d'una tasca.	118
Figura 5.	El marc de la direcció de la tasca	130
Figura 6.	El marc de l'execució de la tasca	140
Figura 7.	L'articulació de marc de l'execució d'una tasca	142

1 Introducció

En aquest primer capítol es descriu i es justifica l'objectiu que ha guiat el treball de recerca que aquí es presenta, alhora que es destaca l'interès de l'estudi en els camps de l'adquisició i de l'aprenentatge d'una llengua segona o estrangera.

La perspectiva teòrica que defensa que l'adquisició d'una segona llengua només és possible si en actuar els aprenents focalitzen i controlen tant el sentit com la forma del seu discurs és relativament nova i encara no es contempla de manera generalitzada en l'ensenyament. La majoria de mètodes amb què es va experimentar durant la segona meitat del segle XX parteixen de l'objectiu de capacitar els aprenents per comunicar-se en la llengua meta. No obstant això, molts només posen l'èmfasi en l'adquisició d'estructures lingüístiques i de lèxic. Això pràcticament no canvia fins a principis dels anys setanta, moment en què sorgeixen els primers enfocaments comunicatius inspirats, d'una banda, en determinades hipòtesis sobre l'adquisició de llengües en medi natural (l'ús de la llengua fa possible l'aprenentatge, és a dir, s'aprèn a usar una llengua emprant-la) i, d'altra banda, en les aportacions (veure capítol 2 d'aquest treball) que, des del camp de l'antropologia i l'etnografia de la parla, s'han fet a l'estudi de la conversa (el sentit d'un enunciat no existeix prèviament sinó que es construeix durant la interacció a partir de les

orientacions mútues dels interlocutors; els missatges s'interpreten a partir de com els interlocutors es presenten als altres, del context que construeixen per a la interacció i de l'objectiu comunicatiu que persegueixen o pacten).

Els enfocaments comunicatius reconeixen la importància d'apropriar-se de les estructures i el vocabulari de la llengua meta, però consideren que l'adquisició dels elements formals d'una llengua no es pot desvincular d'activitats que en promoguin un ús real. Així doncs, des d'aquesta perspectiva, un enfocament basat exclusivament en l'estudi del codi no deriva cap a l'aprenentatge de l'ús, atès que els aprenents no només han de tenir accés a les formes, les nocions i les funcions de la llengua meta, sinó que han de ser capaços d'explorar aquest coneixement en la negociació del significat en situacions comunicatives reals. És en el discurs, entès com una construcció interactiva entre individus, on les formes prenen sentit.

Les primeres recerques que es dugueren a terme al Canadà, en aules on s'aplicaven els principis de l'enfocament comunicatiu en contextos d'immersió, van demostrar que els alumnes que havien après una segona llengua en aules en les quals es prioritzava la construcció del sentit per sobre de la reflexió sobre la forma dels enunciats que es produïen eren capaços de comunicar-se en la llengua meta, però les seves produccions eren limitades des d'un punt de vista formal (Harley, 1992; Harley i Swain, 1984; Vignola i Wesche, 1991). Això va fer que es posessin en qüestió els fonaments teòrics dels primers enfocaments comunicatius, basats en la pràctica de funcions comunicatives, i que aquests evolucionessin cap al que avui es coneix com l'ensenyament basat en tasques. Aquest nou corrent pedagògic crea un marc idoni perquè els aprenents puguin abordar l'estudi i aprenentatge de la llengua meta, tant des d'una perspectiva formal com des d'una perspectiva conversacional, atès que es sustenta en la premissa de crear contextos d'ús de la llengua objecte d'estudi comparables als que es donen en un entorn natural a partir de plantejar als alumnes activitats (tasques) en les quals hagin de superar un repte que no

és exclusivament lingüístic (per exemple, solucionar un enigma, resoldre un problema, classificar o establir un ordre en una llista d'objectes o accions, trobar les diferències entre dos dibuixos aparentment iguals, participar en un joc de rol o en una simulació, etc.) . Per fer-ho, és necessari que els alumnes posin en joc tant les seves habilitats cognitives (deduir, anticipar, classificar, formular hipòtesis, etc.), com les lingüístiques (argumentar, descriure, enumerar, triar les estructures o el lèxic adient, etc.) i les socials (respectar els torns, mostrar interès, negociar, arribar a acords, etc.)

La recerca entorn el concepte de tasca permet d'unir els interessos dels camps de la didàctica i de l'adquisició de llengües (Pica, 1997; Ellis, 2003). Des del principi, s'ha centrat en l'estudi de la interacció que es genera quan els aprenents intenten assolir els objectius d'una tasca comunicativa (*task-based interaction*) però, en l'actualitat, es porta a terme des de perspectives teòriques oposades (veure capítol 3). El corrent majoritari s'ha orientat cap a l'anàlisi del producte mentre que un grup reduït d'estudiosos, entre els quals ens hi comptem nosaltres, han optat per conduir estudis empírics que analitzen detalladament el procés de construcció de la tasca com a activitat discursiva. Ambdós corrents teòrics s'interessen a demostrar que una gran part de l'aprenentatge lingüístic i cognitiu està lligat a la interacció social. No obstant això, no hi ha acord respecte del paper que hi juga la interacció. Segons Mondada i Pekarek Doehler (2004) hi ha dues posicions clares; l'una, la posició "feble" defensada des de la perspectiva cognitiva, postula que la interacció social contextualitza l'adquisició però hi juga un rol secundari atès que només és necessària perquè l'aprenent està exposat a ímput modificat, negociat o comprensiu; l'altra, la posició "forta" que adopten els interaccionistes radicals, defensa que l'adquisició se situa en la interacció, la qual crea el context per al desenvolupament de la competència comunicativa, i obliga l'aprenent a posar en joc les seves habilitats lingüístiques, cognitives i socioculturals en haver de coconstruir amb un altre interlocutor activitats compartides per conversar.

Nosaltres ens situem en aquest corrent minoritari perquè creiem que l'aprenentatge és un procés social i, per tant, es realitza a través de la interacció entre iguals o amb parlants experts, mentre es porten a terme activitats socials d'ordre divers en les quals els aprenents posen en joc simultàniament les seves habilitats cognitives, lingüístiques i socials. Pensem que és un error voler separar allò que és cognitiu d'allò que és lingüístic o social atès que, d'una banda, en la interacció aquests elements apareixen de manera simultània i interrelacionats; i, d'altra banda, els coneixements cognitivolingüístics i socials s'activen o s'adquireixen en el moment en què els parlants es disposen a interactuar i, per tant, no es poden estudiar com a entitats separades, preestablertes i al marge de la interacció. Aquesta idea és aplicable a tot procés interactiu. Des de l'interaccionisme radical (veure Ardity i Vasseur, 1999 i Pekarek Doehler, 2000 per conèixer diferents estudis que s'insereixen en aquesta perspectiva teòrica) també es defensa que la representació d'una tasca no és un constructe predeterminat, fix i estàtic. A diferència dels cognitivistes, que conceben les tasques com a productes i no com a processos, defensem que si bé els docents a través de les seves consignes poden presentar les tasques com a mitjans per practicar un vocabulari o unes estructures sintàctiques, la tasca només es construeix i redefineix al llarg de la seva execució³ quan els alumnes reinterpreten les consignes rebudes i interactuen entre ells i amb els materials (targetes, il·lustracions o textos escrits) que se'ls proporciona amb la finalitat d'assolir els objectius que els proposa la tasca tal com ells la interpreten.

El nostre estudi, doncs, parteix de l'interès per esbrinar quins processos faciliten l'adquisició en la interacció. A diferència d'altres estudis que comparteixen aquest objectiu, volem centrar-nos en la percepció que els aprenents tenen sobre la tasca perquè, tal com apunta Slimani-Rolls

³ És possible que els alumnes comencin a fer-se una primera representació de les tasques que hauran de realitzar en el moment en què es comença a dibuixar l'escenari, quan es formen les parelles que faran les tasques, quan s'organitza l'espai físic perquè es pugui realitzar i enregistrar el treball en parelles, quan s'engega el magnetòfon, etc.; però aquests elements no estan recollits en les transcripcions i, per tant, no poden ser analitzats.

(2005), creiem que aquesta qüestió no s'ha estudiat en profunditat. D'altra banda, incorporar-hi l'actuació del docent com a agent que també participa en el procés de construcció d'una tasca ens sembla una condició ineludible. Si postulem que una tasca es configura a partir de com la interpreten els aprenents i mitjançant les activitats que aquests realitzen per tal de dur-la a terme, ens cal analitzar en detall el seu procés d'implementació i construcció en el qual els aprenents intervenen i interactuen triàdicament amb els docents i les mateixes tasques, en comptes de centrar-nos exclusivament en la descripció de les tasques o el seu procés de planificació i orientació, com sembla que preconitzen les contribucions dels estudis desenvolupats sota la perspectiva cognitiva, que, com hem dit, és el corrent de recerca majoritari en el camp de l'adquisició de llengües. Volem incloure el discurs del docent en l'exploració de les representacions dels alumnes sobre allò que han de fer amb l'objectiu d'establir relacions entre les consignes que reben, les intervencions dels docents quan els alumnes interactuen i el desenvolupament i la resolució de les tasques. Confiem en què la triangulació d'aquests elements ens condueixi a fer aportacions interessants tant per al camp de la didàctica com per al de l'adquisició de llengües.

Així doncs, l'objectiu d'aquest estudi és investigar com es construeix interactivament una tasca oral en parella i quin és el paper dels docents en aquest procés. Per assolir-lo, crearem un model d'anàlisi que sorgeixi de les dades i que ens permeti analitzar qualitativament com s'articula la participació i s'organitza seqüencialment la interacció quan parelles d'aprenents duen a terme dues tasques comunicatives en una situació escolar. Per fer-ho, utilitzarem dades recollides per la pròpia investigadora i per d'altres membres del GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües) en el marc de projectes competitius⁴. D'una banda, tractarem d'esbrinar quins són els marcs d'actuació que es generen al llarg del procés de construcció de la tasca (quan els mestres donen instruccions,

⁴ BP96-1219, BSO2001-2030 i SEJ2004-06723-C2-00, subvencionats pel Ministeri d'Educació i Ciència.

quan els alumnes treballen en parelles, quan les parelles esdevenen tríades, ja sigui perquè sol·liciten ajuda al docent o perquè aquest està amatent a les accions que duen a terme els aprenents i decideix intervenir, etc.) i quins esquemes participatius emergeixen. D'altra banda, estudiarem com es construeixen els torns (quines tries lèxiques i gramaticals fan els participants i com distribueixen la informació), com s'organitza discursivament la participació (quins esquemes enunciatius apareixen com a preferents) i quina finalitat té el discurs que es construeix (quines accions o activitats realitzen els aprenents seqüencialment per resoldre la tasca i quines identitats despleguen en fer-ho).

Hem escollit estudiar la interacció entre parelles d'aprenents perquè la importància de la interacció entre parlants no experts com a mitjà facilitador de l'adquisició de llengües està avalada per nombrosos treballs (Long i Porter, 1985; Varonis i Gass, 1985; Porter, 1986; Arnó, Cots i Nussbaum, 1997; Griggs, 1998; Escobar, 1999, 2000, 2001; Masats, 1999; Nussbaum, 1999; Ellis, 2000a, 2003; Masats i Unamuno, 2001; Unamuno i Nussbaum, 2005, Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a, entre d'altres). Aquests estudis coincideixen a afirmar que, en les tasques dutes a terme per parelles d'aprenents, les possibilitats i la qualitat de la participació que té cada membre de la díade són més grans que no pas en la interacció entre els mestres i els aprenents. També hi ha consens en acceptar que el discurs entre parlants no experts és més exploratori perquè no hi ha la presència d'una autoritat avaluadora (Nussbaum, 1998). Això fa que els aprenents, en comptes d'intentar produir el que saben dir o el que creuen que el professor vol que diguin, prenguin més riscos a l'hora d'interactuar i participin tant en l'estructuració del tema com en l'organització de la interacció o en l'exploració de les formes d'una manera més lliure.

Com ja hem anunciat, la nostra recerca en l'àmbit de l'ús de la llengua a través de la interacció entre parelles d'aprenents es durà a terme des dels supòsits teòrics i metodològics que defensa la perspectiva sociocultural, perquè partim del supòsit que l'aprenentatge és un procés social (Ochs i

Schieffelin, 1995; Duff, 1996; Roberts, 2001) en el qual es realitzen accions socials. Per Weber (1947) l'acció d'un individu és sempre social si té en compte l'altre i aquest fet condiciona allò que fa i diu. L'aula es pot considerar un context social en el qual els participants adopten identitats situades (expert; no expert) i rols comunicatius (actor, director, aprenent, executor de la tasca, instructor, etc.) per dur a terme les accions i activitats que li són pròpies segons els seus membres (veure capítol 5). Així doncs, la nostra anàlisi es sustenta en el supòsit que la resolució de la tasca està condicionada per com els alumnes construeixen seqüencialment el sentit d'allò que fan en interactuar com a membres d'una "comunitat de pràctica" (Lave i Wenger, 1991; Chaiklin i Lave, 1993; Wenger, 1998). La noció de "comunitat de pràctica" serveix per descriure l'aprenentatge com un procés que ens porta a actuar, a participar en les pràctiques socials que es duen a terme dins la comunitat en què es desenvolupa l'aprenentatge. La pràctica no és només el mitjà pel qual l'aprenent entra en contacte amb els aspectes formals de la llengua que vol aprendre sinó que a través d'aquesta pràctica adquireix "l'expertesa comunicativa" (Kasper, 2004; Hall et al., 2006) necessària per convertir-se en "usuari" d'aquesta llengua (Cook, 1991, 2003, 2007). Considerem que l'aula es dibuixa com una "comunitat de pràctica" (veure capítol 2) atès que els seus membres comparteixen un objectiu comú (aprendre anglès) i duen a terme accions conjuntes (en aquest cas les tasques proposades) que es negocien i reconfiguren durant la interacció, mentre es posa de relleu l'existència d'un repertori compartit (normes socials, pràctiques socials, usos lingüístics). En aquest estudi observarem, descriurem i reconstruirem els esquemes comunicatius que serveixen de suport a l'aprenentatge i les condicions sociointeractives en què es realitza. Per assolir aquesta fita, partirem de la noció de marc que proposa Goffman (1974, 1981) i estudiarem la participació i la construcció de l'acció (veure capítol 5) al llarg del procés de realització de dues tasques comunicatives en parelles.

Per últim, tal com Samuda (2001) assenyala, hi ha pocs estudis sobre el rol del docent en aules on s'apliqui l'enfocament per tasques que és, en

principi, una metodologia centrada en l'alumne. No obstant això, triangular l'actuació dels mestres amb la dels aprenents i la configuració de la tasca ens sembla pertinent atès que les tasques són sensibles tant a la intervenció pedagògica com a les decisions que adopten els aprenents per a la seva resolució, la qual cosa implica que poden ser reinterpretades (Bygate, 2001a). Creiem, doncs, que no es pot entendre com s'aprèn una llengua quan els alumnes interactuen en parelles si no som capaços d'incloure el docent, la tasca i els altres membres del grup en la nostra anàlisi. Pensem que l'assoliment d'aquest repte contribuirà, sens dubte, a millorar les pràctiques que es duen a terme a l'aula i amb aquesta voluntat hem elaborat aquest treball.

En aquest primer capítol hem volgut sintetitzar l'essència de la nostra recerca i justificar-ne, breument, el seu interès. El capítols segon i tercer d'aquest treball construeixen el nostre marc teòric. En el segon revisarem com s'ha abordat en les últimes dècades l'estudi de l'adquisició de segones llengües i el paper que hi juga l'anàlisi de la conversa com a terreny d'estudi per fer recerca en aquest camp. El tercer capítol ens servirà per fer un repàs a les aportacions teòriques entorn de la noció de tasca dins els àmbits del disseny curricular, la didàctica i l'adquisició de llengües.

La presentació de la nostra recerca s'iniciarà en el quart capítol, el qual abordarà les qüestions metodològiques d'aquest estudi, com ara la justificació del seu disseny i la concreció dels objectius que es persegueixen.

En el cinquè capítol projectarem la nostra primera mirada sobre les dades i explicarem quin és el model que farem servir per analitzar-les. Aquest model, que ha sorgit de les dades (*data-driven model*), ens servirà per estructurar la descripció de les dues tasques que analitzarem: la tasca de trobar diferències entre dos dibuixos (sisè capítol) i la tasca d'emparellar cartes (setè capítol). El vuitè capítol el dedicarem a l'anàlisi de qüestions generals comunes a les dues tasques, com ara les accions vinculades a la

gestió de la tasca, la superació d'obstacles, el monitoratge de l'acció, la presa de rols i identitats o els usos lingüístics.

El novè capítol ens servirà per creuar els resultats obtinguts en l'anàlisi que mostrem en els dos capítols anteriors i per presentar les conclusions del nostre estudi, així com les seves limitacions i les perspectives de recerca que, modestament, pensem obrir.

Finalment, al desè capítol, ressenyarem la bibliografia que hem emprat i, en els annexos, trobarem les transcripcions completes dels textos que hem analitzat

I Marc Teòric

2 Aproximació a l'adquisició de segones llengües des de l'anàlisi de la conversa

Aquest capítol presenta la concepció teòrica d'aprenentatge que s'adopta en aquest treball i l'aparell metodològic que el sustenta.

La recerca entorn l'adquisició de segones llengües (SLA⁵) és un camp d'investigació relativament nou. A finals dels anys 50, Chomsky (1959) ataca els principis conductistes i posa de relleu la importància del mecanisme innat en el procés d'adquisició. La revolució chomskiana genera nombrosos estudis sobre l'adquisició de la primera llengua i, ja a finals dels anys 60, la comunitat científica es comença a interessar també per l'adquisició de les segones llengües, terreny que avui ja s'ha convertit en un camp de recerca amb nom propi. Els estudis que es duen a terme durant els primers vint anys comparteixen una concepció teòrica relativament homogènia (generativista) sobre què és una llengua i com s'aprèn. No obstant això, aquesta hegemonia es trenca a meitats dels anys 90. En l'actualitat hi ha, dins la disciplina, visions radicalment contraposades sobre com s'ha de dur a terme la recerca i des de quina visió teòrica s'ha de partir per obtenir dades fiables que permetin

⁵ SLA: Second Language Acquisition.

de descriure i d'explicar el procés d'adquisició de llengües segones o estrangeres.

2.1. La perspectiva cognitiva entorn l'adquisició de segones llengües

En revisar els temes pels quals s'interessa la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües durant els seus primers vint anys d'existència (1970-1990), Larsen-Freeman (1991) assenyala que els investigadors es decanten per intentar descriure i explicar el procés d'aprenentatge i ho fan, majoritàriament, a partir del constructe de la Interllengua (*Interlanguage*). El primer teòric que va introduir aquest concepte fou Selinker (1972), que el veia com un procés de reestructuració mitjançant el qual l'aprenent parteix de les formes de la llengua que ja coneix i passa progressivament a través de diferents estadis cap a l'aprenentatge de la segona llengua. Cada estadi d'aprenentatge es considera una varietat sistemàtica en la qual l'aprenent fa servir un sistema de llenguatge diferent. Segons aquest supòsit, l'aprenent està involucrat activament en la construcció del nou codi i els errors evidencien l'existència de processos psicològics, que poden ser universals, i que constitueixen la base del coneixement.

El concepte d'Interllengua s'ha anat modificant amb el temps. McLaughlin (1987), per exemple, postula que el terme Interllengua vol dir dues coses: (1) el sistema que l'aprenent té en un moment concret en el temps i (2) el conjunt de sistemes que caracteritza el desenvolupament de l'aprenent en el temps. A nosaltres, com veurem amb més detall en la següent secció, aquest constructe ens crea problemes perquè parteix de la base que les produccions dels aprenents no tenen estatus de llengua, per la qual cosa els aprenents són categoritzats com a mals comunicadors que lluiten per assolir una meta (adquirir la competència d'un nadiu expert idealitzat). Aquest model no té en compte el fet que, des del començament, els

aprenents, si se'ls plantegen tasques comunicatives, són capaços d'actuar de manera eficaç i per tant, són capaços d'emprar la llengua amb finalitats concretes, encara que no en dominin totes les seves formes. D'altra banda, el model parteix de la creença que qui vol aprendre una segona llengua és un parlant monolingüe, i no té en compte el fet que, en molts casos, els aprenents de segones llengües o de llengües estrangeres coneixen més d'una llengua i les empren totes per construir les bastides que els són necessàries per comunicar-se en la nova llengua.

La recerca entorn l'adquisició de segones llengües no s'ha centrat, però, exclusivament en l'estudi de l'adquisició del codi sinó que també ha teoritzat sobre la naturalesa del llenguatge i la caracterització de la competència que han d'assolir els aprenents. Chomsky (1965), a partir de la dicotomia que Saussure havia proposat entorn els conceptes *langue* i *parole*, és qui primer emprà el terme de competència, i el descriu a partir de la proposta de distingir el coneixement que un parlant té sobre la seva llengua (*competence*) de l'ús real que en fa en situacions concretes (*performance*). Per a Watson-Gegeo (2004), la teoria de Chomsky és una més de les que sorgeixen en el camp de la lingüística teòrica i ha estat rebatuda implacablement per autors com McWhorter (1997) pel fet que Chomsky només s'interessa per la descripció de la morfosintaxi i, per tant, les seves aportacions no són vàlides per explicar l'adquisició del llenguatge com a fruit d'un procés de socialització. L'autora, però, creu que els treballs de Krashen (1985) i Pinker (1994) són els que han fet que la teoria chomskiana encara es mantingui vigent a l'aula i es segueixi defensant i reinventant en el camp de la recerca:

Chomskyian theory is but one account of language in linguistic theory, yet, Pinker's (1994) and Krashen's (1985) works have been read by a wider public, and language teachers at all levels often assume a Chomskyian perspective (perhaps unconsciously) on language that affects teaching moments with students, even if they are attempting to teach according to "best practice" that incorporates language use and sociocultural issues. (Watson-Gegeo, 2004: 334)

En la cita anterior, Watson-Gegeo assenyala una de les qüestions més grans que es plantegen en la investigació i la didàctica i confiem que, amb aquest treball, es pugui contribuir positivament a resoldre: en general, el professorat de llengua estrangera dóna valor a la interacció i al fet de plantejar als seus alumnes tasques que els permetin emprar la llengua. Ara bé, a l'hora de dissenyar les seves pròpies propostes didàctiques, per norma general, no sap anar més enllà de plantejar activitats per a la pràctica del codi. En aquest sentit, l'estudi de la construcció interactiva d'una tasca ens pot aportar llum sobre com es poden reproduir a l'aula veritables contextos d'ús real de la llengua que permetin als aprenents de desenvolupar la seva competència comunicativa en la llengua meta.

La noció de competència que defensa Chomsky és qüestionada radicalment per Hymes (1972), que contraposa la idea d'individu ideal a la d'usuari. La proposta de Hymes és significativa perquè serveix per sensibilitzar la comunitat científica sobre la multidimensionalitat del context en què s'usa la llengua (Watson-Gegeo, 2004) i dóna peu perquè la recerca sobre l'adquisició de segones llengües s'interessi per l'estudi de l'ús i no només per l'estudi de les formes lingüístiques. Els estudis que sorgeixen a finals dels anys 80 i durant la dècada dels 90 segueixen sense qüestionar dues idees bàsiques de la teoria chomskiana com ara l'existència d'un mecanisme innat (*LAD: Language Acquisition Device*) que permet a les persones adquirir llengües o bé el fet de relacionar exclusivament el domini de les llengües amb l'adquisició de la morfosintaxi. No obstant això, aquests nous treballs incorporen l'estudi de l'ús (la interacció amb altres persones) com a variable important per tenir en compte i s'interessen, sobretot, per la negociació del significat. La recerca se centra a identificar i quantificar les modificacions del discurs que tenen el seu origen en problemes de comprensió i producció i que, per tant, provoquen la interrupció del flux de la comunicació i poden provocar reestructuracions de les interllengües dels aprenents (Long, 1985; 1989; 1996; Long i Sato, 1984; Long i Porter, 1985; Varonis i Gass, 1985; Porter, 1986; Pica, 1987; 1992; 1994 i Oliver 1998; entre d'altres). D'alguna

manera, els investigadors semblen més preocupats pels aspectes que causen problemes en la comunicació que no pas per estudiar aquells casos en què la comunicació és efectiva i els aprenents assolixen els objectius pels quals han decidit interactuar. En situar-nos en la perspectiva sociocultural, ens cal rebutjar aquesta visió catastròfica de l'aprenentatge. La superació d'obstacles és, segons el nostre punt de vista, un fenomen inherent a qualsevol procés de comunicació i pot aportar llum sobre el procés d'adquisició. No neguem, per exemple, que en les seqüències laterals que els alumnes obren per tal de superar un obstacle (la manca de comprensió, la necessitat de demanar un aclariment o sol·licitar un mot que es desconeix, la correcció d'un enunciat, etc.) siguin el que de Pietro, Matthey i Py (1989) anomenen "seqüències potencials d'adquisició" (*SPA*), és a dir, moments en què queda palès en el discurs que hi ha hagut una activitat cognitiva que ha generat aprenentatge; però també defensem que el procés d'aprendre va més enllà del repte de superar obstacles i, per tant, s'ha d'analitzar des d'una perspectiva més ampla.

Així doncs, la recerca en el camp de l'adquisició de llengües, al llarg dels seus primers vint anys d'existència, investiga fenòmens diversos, des de supòsits teòrics diferents, però es comparteix una concepció cognitivista de l'aprenentatge:

Though the research varies somewhat regarding the particular theory invoked (e.g.; universal grammar [UG], interactionism, connectionism, the phenomena that were researched (input, transfer, output, etc.) were conceptualized as psycholinguistic entities. That is, the SLA process was considered, almost unanimously, to be and internalized, cognitive process. (Zuengler i Miller, 2006:36)

A finals dels anys 80, comencen a sorgir veus crítiques contra la recerca feta fins el moment (Ellis, 1985; Rampton, 1987). Ellis (1985: 288), per exemple, assenyala quatre aspectes conflictius de la recerca que s'havia dut a terme fins aleshores:

- a) Es basa en l'estudi de la morfosintaxi i és, per tant, incompleta en no contemplar l'estudi simultani o seqüencial de més d'un nivell d'anàlisi.
- b) Les formes lingüístiques s'estudien al marge de les funcions comunicatives que acompleteixen. Així doncs, les conclusions que s'obtenen són parcials perquè no es pot determinar si un aprenent ha après a construir unes formes lingüístiques determinades sense estudiar si les sap emprar per executar propòsits comunicatius diferents.
- c) Encara que es pogués acceptar que l'adquisició d'una llengua es sustenta en l'aprenentatge de la morfosintaxi, la recerca que s'ha dut a terme en aquest camp se centra en l'estudi de trets lingüístics concrets i no de manera global, quan, en realitat, l'aprenentatge de les formes no es produeix mai de manera fragmentada.
- d) El quart problema és de caire metodològic i té a veure amb com es recullen les dades. Sovint, per estudiar un fenomen s'ha demanat als aprenents que realitzin proves, que descriguin dibuixos o que responguin a preguntes, sense tenir en compte que en cada tasca pot originar diferents models d'ús i que, en cap cas, està garantit que aquests models siguin comparables als que sorgeixen en la conversa espontània.

No obstant això, tal com veurem en la secció següent, no és fins a meitats de la dècada dels 90 quan comencen a sorgir amb força posicions teòriques alternatives (Kramsch, 1993; van Lier, 1994; Hall, 1995; Rampton, 1995; Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot i Broeder, 1996; Block, 1996; Lantolf, 1996; Firth i Wagner, 1997). Per alguns autors (Larsen-Freeman, 2002), el debat existent entorn els principis bàsics de la disciplina des de posicionaments radicalment oposats és una situació

caòtica. D'altres (Lantolf, 1996; Zuengler i Miller, 2006) creuen que la controvèrsia és positiva perquè dóna pas a la creativitat. Sigui com sigui, la realitat és que actualment, la perspectiva cognitivista de l'aprenentatge segueix essent el corrent dominant en la recerca entorn l'adquisició de segones llengües i els investigadors que se situen en aquest posicionament teòric en fan una defensa aferrissada:

For SLA to achieve the stability, stimulation, and research funding to survive as a viable field of inquiry, it needs an intellectual and institutional home that is to some degree autonomous and separate from the disciplines and departments that currently offer shelter. Cognitive sciences is the logical choice. (Long i Doughty. 2003: 89)

Nosaltres, a diferència del que argumenten Long i Doughty en la cita anterior, rebutgem buscar aixopluc en un camp científic concret per tal d'assegurar el finançament dels estudis que duem a terme o l'estabilitat de la disciplina com a camp de recerca viable. L'aprenentatge de llengües és un procés complex i multimodal i creiem que voler acotar el camp d'anàlisi o les fonts d'inspiració teòriques per tal de simplificar-ne el seu abast és fer un favor pobre a la disciplina i apostar per una descripció i explicació parcial del procés que s'estudia. La investigació entorn l'adquisició de segones llengües cal dur-la a terme des d'una perspectiva interdisciplinària, amb una mirada èmica i amb dades d'ús real de la llengua, observant processos en els quals la interacció sigui el fruit d'una activitat social. Per aquest motiu, el nostre treball se situa en la perspectiva sociocultural.

2.2. La perspectiva sociocultural entorn l'adquisició de segones llengües

Des de la perspectiva sociocultural, es defensa que l'aprenentatge té lloc en la interacció, a través de la participació en activitats socials que es duen a terme en contextos concrets. El terme “sociocultural” encara no comporta matisos que s'associïn a una única disciplina, per tant, sembla ser la terminologia idònia per aglutinar aquelles línies de recerca que, des d'enfocaments multidisciplinaris, s'interessen per l'estudi de l'aprenentatge dins el context social i cultural de la persona. Des d'aquest posicionament teòric s'argumenta que la relació entre l'acció i el context sociocultural en què es realitza no és unidireccional. L'acció no es pot descriure i explicar sense tenir en compte el context cultural, institucional i històric on es desenvolupa, però al mateix temps, aquests contextos es creen i reproduïen a través de l'acció (Wertsch, 1998) i és en l'acció, en la participació en activitats socials que tenen un fi concret, on es genera l'aprenentatge. Aquest principi general implica acceptar que l'individu ha d'implicar-se en el procés d'adquisició de coneixements declaratius i d'habilitats a través de la participació en tasques concretes, atès que, d'una banda, els coneixements només es poden adquirir si s'han presentat de manera contextualitzada i, d'altra banda, només es poden manipular i interioritzar a través de la interacció social (González et al., 2007).

La multidisciplinarietat d'aquesta línia de recerca és present tant en les fonts teòriques que inspiren la recerca com en la metodologia que s'empra. Per aquest motiu, és lògic constatar que no existeix una única teoria sociocultural ni un únic aparell metodològic a partir del qual es puguin desenvolupar estudis des d'una perspectiva sociocultural. Zuengler i Miller (2006), per exemple, utilitzen el terme en plural, “perspectives socioculturals”, per examinar cinc teories que es poden encabir en aquest corrent: la teoria sociocultural vygotskiana (Frawley i Lantolf, 1984; 1985), la teoria de la socialització del llenguatge (Schiefflin i Ochs, 1986; Ochs,

1988), l'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998), la perspectiva dialògica de Bakhtin (1981) i la teoria crítica de Norton (1997). Alhora, les mateixes autores exemplifiquen la multidisciplinarietat d'aquesta perspectiva teòrica a partir de constatar que la recerca etnogràfica com ara la de Toohey (2000) o la de Day (2002) es basen en la noció de comunitat de pràctica que proposen Lave i Wenger (1991), però, al mateix temps, s'inspiren en la teoria sociocultural vygotskiana i en la perspectiva dialògica de Bakhtin (1981). Com veurem, la nostra recerca també se situa en aquesta línia. En el nostre cas, gran part de l'aparell conceptual i metodològic utilitzat per al nostre estudi ha estat manllevat del que ha construït el grup GREIP⁶, del qual en sóc membre. D'entre les fonts d'inspiració teòrica del grup, en aquest treball ens interessem especialment per la teoria sociocultural vygotskiana i l'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada.

La teoria sociocultural vygotskiana

D'entre les moltes contribucions que Vygotsky ha fet a l'estudi del llenguatge ens interessa especialment la seva concepció de la relació existent entre llenguatge i pensament atès que és en aquest punt on divergeixen els defensors de la perspectiva cognitiva i els interaccionistes radicals. Per a l'autor, no existeix una relació d'interdependència entre la paraula i el pensament. Ara bé, la relació entre els dos elements es fa notòria a mesura que l'individu desenvolupa les seves habilitats de raonar i de comunicar-se verbalment, fins al punt en què el significat esdevé tant un element relacionat amb la cognició com amb el llenguatge i es fa difícil discernir on comença un i on acaba l'altre:

⁶ GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües), grup de recerca competitiu interessat per l'estudi de la conversa que s'adscriu al Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. En la següent pàgina web es pot trobar informació detallada del grup i dels projectes que duu a terme: <http://dewey.uab.es/greip>

[...] Thought and word are not connected by a primary bond. A connection originates, changes, and grows in the course of the evolution of thinking and speech. [...] The futility of most of the earlier investigations was largely due to the assumption that thought and word were isolated, independent elements, and verbal thought the fruit of their external union. [...] We tried a new approach to the subject and replaced analysis into elements by analysis into *units*, each of which retains in simple form all the properties of the whole. We found this unit of verbal thought in *word meaning*.

The meaning of a word represents such a close amalgam of thought and language that it is hard to tell whether it is a phenomenon of speech or a phenomenon of thought. [...] Word meaning is a phenomenon of thought only in so far as thought is embodied in speech, and of speech only in so far as speech is connected with thought and illumined by it. It is a phenomenon of verbal thought, or meaningful speech - a union of word and thought. (Vygotsky, 1962: 120)

Alguns seguidors de Vygotsky se senten incòmodes pel fet que l'autor sembla suggerir que la unitat d'anàlisi sigui la paraula (Leontiev, 1978; Wertsch, 1985). Nosaltres fem una lectura diferent de les paraules de Vygotsky. Per a nosaltres, aprendre una llengua no significa aprendre paraules (i no creiem que Vygotsky digui això tampoc), sinó que consisteix a aprendre a construir, juntament amb altres interlocutors, enunciats amb sentit que permetin dur a terme algun tipus d'activitat social. Si com ens diu Vygotsky, la construcció del significat és la conjunció del pensament i la paraula, creiem que no té sentit argumentar que la interacció sigui un element secundari en el procés d'aprenentatge d'una llengua. Afirmar-ho implicaria tenir només en compte una de les dues cares –la cognició– que participen en la construcció del sentit. L'aprenentatge és un procés de transició gradual que parteix de la interacció social: l'infant primer entra en contacte amb el coneixement a través de la socialització i després la interioritza (Vygotsky, 1962). Si no hi ha socialització, doncs, no es poden interioritzar els coneixements i, per tant, no hi pot haver aprenentatge.

La recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües es comença a interessar per la teoria sociocultural Vygotskiana a finals dels anys 80 (Frawley i Lantolf, 1984; 1985; Lantolf i Labarca, 1987), però sobretot a partir de mitjans dels 90 (Brooks, 1990; Foley, 1991; Brooks i Donato, 1994; Lantolf, 1994; Lantolf i Appel, 1994; Lantolf i Palenko, 1995; Swain, 1995; Lantolf, 2000; Lantolf i Thorne, 2006, entre d'altres). No obstant això, els investigadors que opten clarament per aquest enfocament interpreten Vygotsky des d'un mirada que no difereix massa de la que adopten els defensors de la perspectiva cognitiva, atès que continuen interessant-se majoritàriament pels aspectes cognitius de l'aprenentatge.

Tot i amb això, els estudis realitzats des d'aquesta perspectiva també ens ajuden a bastir el cos teòric de la nostra recerca. Una de les aportacions que considerem més interessants d'aquest corrent és el desenvolupament de la teoria de l'activitat (Leontiev, 1978; Wertsch, 1981), la qual representa la unificació de les teories originals de Vygotsky sobre la naturalesa i el desenvolupament del comportament humà i una manera d'evitar fer servir la paraula com a unitat d'anàlisi. Zinchenko (1985), en recollir el treball de Vygotsky i les crítiques de Leontiev, proposa que la unitat d'anàlisi per a l'estudi del llenguatge sigui "l'acció empesa per un objectiu i mediada per una eina" (*tool-mediated goal-directed action*). L'acceptació d'aquest constructe condueix cap a l'acceptació de la teoria de l'activitat com a marc conceptual general per als estudiosos que s'inspiren en la teoria vygotskiana. Segons aquesta teoria, una activitat és la realització d'una acció que ha estat motivada per una necessitat. La necessitat només esdevé acció quan es persegueix un objectiu que està subjecte a unes determinades condicions temporals i espacials i es porta a terme a través dels mitjans mediadors adients (Lantolf, 2000).

Les nocions d'activitat i d'acció ens seran útils per al nostre estudi a l'hora de descriure el procés interactiu de construcció d'una tasca (vegeu capítols 4 i 5). Emprarem el terme acció (gestionar la tasca, realitzar la tasca, superar obstacles, etc.) per referir-nos a la necessitat (l'objectiu) que ha

originat l'activitat (descriure, elicitar, preguntar, corregir, sol·licitar ajuda, etc.) i que discursivament podem observar a partir dels rols que els aprenents adopten en construir la seva identitat situada (vegeu capítol 5). Lantolf (2000) suggereix que les activitats es diferencien unes de les altres en funció dels objectius que els individus volen assolir i no en les accions que duen a terme per aconseguir-los. Una mateixa activitat es pot dur a terme a través de diferents accions i pot estar mediada per diferents eines, atès que les activitats remetent a comportaments socials. En el nostre cas, per poder explicar el lligam entre la teoria de l'activitat i l'adquisició de coneixements com a comportament social, ens és útil recolzar-nos en la teoria de l'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada.

L'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada

La noció de comunitat de pràctica és cabdal per explicar la idea que l'aprenentatge és situat, perquè està vinculat a la participació dels aprenents en pràctiques socials. Lave i Wenger (1991) assenyalen que els membres novells d'una comunitat (els aprenents d'un ofici artesà o els aprenents d'una segona llengua) participen amb membres experts de la comunitat en accions que els permeten d'adquirir les habilitats, les eines i els recursos que els serviran per convertir-se en experts. En un principi, les accions que els aprenents poden fer són limitades, però a través de la pràctica, adquiriran l'expertesa necessària per deixar de ser aprenents. Els autors utilitzen la noció de "participació perifèrica legítima" per descriure com els canvis en els nivells de participació dels aprenents evidencien el grau de desenvolupament de l'aprenentatge: des d'una participació limitada (perifèrica) quan s'és un aprenent novell cap a una participació plena. El que és interessant d'aquesta idea és que l'aprenent és, des del començament, un membre de ple dret (la seva participació és legítima) dins la comunitat. En el camp de l'aprenentatge de llengües, aquesta idea dota l'aprenent d'un nou estatus. Des de la perspectiva cognitiva, s'ha tractat l'aprenent com un parlant que no sap comunicar-se. En canvi, des d'aquesta nova perspectiva de participació social, l'aprenent és des de

l'inici un usuari (Cook, 1991, 2003, 2007) de la llengua i entra a formar part de la comunitat de parlants d'aquesta llengua des del mateix moment en què comença a aprendre-la. Aprendre una llengua, doncs, implica progressar en l'evolució dels coneixements i de les habilitats que permetran desenvolupar plenament la competència comunicativa en la nova llengua.

Per a Wenger (1998) totes les persones són membres de diverses comunitats de pràctica al llarg de la vida, a la feina o a l'escola, a l'aula o al pati, formen grups amb objectius comuns (*joint enterprise*) i s'involucren plegats en accions que les comprometen (*mutual engagement*) i ho fan gràcies al fet de compartir un repertori (*shared repertoire*) comú d'eines, rutines, idees, històries, recursos verbals, pràctiques discursives, etc. Formar part d'una comunitat de pràctica implica, segons l'autor, convertir-se en un participant actiu en les pràctiques socials del grup i construir una identitat respecte aquesta comunitat. Wenger proposa el següent esquema per il·lustrar quins són els components necessaris per poder caracteritzar una pràctica social com un procés d'aprenentatge:



Figura 1. L'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada (Wenger 1998: 5)

A través de la pràctica s'aprèn a usar la llengua emprant-la (*learning by doing*). Però l'aprenentatge lingüístic no consisteix només a adquirir un nou codi, sinó a apropiat-se dels recursos necessaris per participar en

activitats socialment situades (González *et al.* 2007). La pràctica també dóna sentit allò que es fa (*learning as a experience*) i és en la construcció del significat que el llenguatge i la cognició esdevenen el motor de l'aprenentatge. Per participar en activitats adreçades a la consecució d'un objectiu concret cal adoptar comportaments adients que permetin assolir-lo i que queden palesos en les identitats discursives i els rols que assumeixen els participants (*learning as becoming*). La pràctica no és un procés d'interiorització de coneixements abstractes ni una activitat cognitiva individual; la pràctica és un procés de participació progressiva en la comunitat en la qual s'actua junt amb altres individus (González *et al.* 2007). A través d'aquesta pràctica s'adquireixen tant els coneixements lingüístics com els coneixements socials que identifiquen les persones com a membres de la comunitat (*learning as belonging*).

En adoptar els supòsits teòrics d'aquest enfocament acceptem el principi que l'aula és una comunitat de pràctica en la qual els seus membres comparteixen la voluntat d'aprendre i s'organitzen per tal que aquesta finalitat s'acompleixi. L'organització parteix dels comportaments que s'associen als membres del grup en funció de les seves identitats transportables (alumnes/docents). Aquests comportaments són visibles en observar les activitats i les accions que cada membre realitza per dur a terme una pràctica social concreta, en el nostre cas, la resolució d'una tasca. La realització d'aquestes activitats i accions implica també l'adopció d'unes determinades identitats situades (expert o no expert) i d'uns rols comunicatius concrets (actor, director, aprenent, executor de la tasca, instructor, etc.) que no es pacten a priori sinó que es generen en la pràctica. L'aula de llengües estrangeres és una comunitat de pràctica específica que s'insereix en una comunitat de pràctica més gran: l'escola. Com a membres de la comunitat escolar, alumnes i mestres comparteixen uns sabers comuns respecte de quins comportaments s'hi associen, quines rutines de treball són les que predominen, quines són les llengües adequades en cada moment i quins són els usos que estan acceptats. No obstant això, el fet que a l'aula de llengua estrangera les pràctiques socials

que es duen a terme es realitzin en una llengua que els alumnes no coneixen fa que aquests es situïn en una posició més perifèrica i que es reestructurin alguns dels comportaments i de les rutines que prevalen a l'escola. Un clar exemple seria el paper que juguen les dues llengües de la comunitat alhora d'actuar de bastida per a l'aprenentatge de la llengua estrangera i que estudiarem en els capítols 6, 7 i 8 d'aquest treball (vegeu també Masats i Nussbaum, 2004; Nussbaum i Unamuno, 2006; Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a, entre d'altres).

2.3. El debat entorn l'adquisició de segones llengües com a camp de recerca

Firth i Wagner (1997, 1998), primer en la conferència que l'Associació Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) va celebrar l'any 1996 i després a través de l'article que publiquen al *Modern Language Journal* (vegeu una explicació més acurada dels fets a Zuengler i Miller, 2006) convulsionen la comunitat científica dedicada a l'estudi de l'adquisició de segones llengües en criticar la recerca feta fins aquell moment. Els autors consideren que la recerca ignora els aspectes socials i contextuals del llenguatge, alhora que s'idealitzen els coneixements dels parlants nadius i es categoritza els aprenents com a comunicadors deficients. Firth i Wagner (1997) reclamen que la disciplina tingui en compte les dimensions socials del llenguatge, s'interessi per recollir dades naturals i que aquestes dades s'analitzin des d'una perspectiva èmica que pugui explicar el paper dels parlants en la construcció del context en què es produeix la seva participació.

Posteriorment Firth i Wagner (1998) endureixen les seves afirmacions i ataquen tant la naturalesa de les dades que solen utilitzar els estudis sobre adquisició fets des d'una perspectiva cognitiva (obtingudes en laboratoris o situacions semiexperimentals), com la metodologia (es parteix del

principi que els aprenents són parlants amb dèficits) i el model teòric (la concepció de la comunicació està lligada a la transmissió d'informació i no a la construcció localment situada del sentit). El seu posicionament genera moltes crítiques (Long, 1997, 1998; Kasper, 1997; Poullisse, 1997; Gass, 1998, per exemple) però també suport d'altres investigadors que desenvolupen els arguments que aquests dos autors proposen (Rampton, 1997; Markee, 2000; Thorne, 2000; Atkinson, 2002; Palenko, 2002; Block, 2003; Hall, 2004; Mondada i Pekarek Doehler, 2004; Sealey i Carter, 2004; Jenkins, 2006, Kramsch, 2006; entre d'altres).

Després de deu anys de la publicació del seu controvertit article, i recollint tant les aportacions dels seus detractors com dels seus seguidors, Firth i Wagner (2007) resumeixen en sis punts la seva disconformitat amb la perspectiva dominant en la recerca entorn l'adquisició de segones llengües que els acusa d'exercir intrusisme intel·lectual (*intellectual trespass*; Firth i Wagner, 1998; Thorne, 2000):

- a) la idealització del parlant nadiu en prendre'l com a referent per estudiar les deficiències dels aprenents;
- b) l'afirmació que l'ús i l'adquisició d'una llengua són fenòmens d'ordre diferent;
- c) l'assertió que els aspectes cognitius i socials del llenguatge pertanyen a dominis diferents;
- d) la concepció del context i la identitat com a fets estàtics;
- e) l'adopció d'una perspectiva ètica en l'anàlisi de les dades;
- f) la limitació de la recerca a contextos d'instrucció formals, ja siguin naturals o experimentals.

Aquestes crítiques, que compartim, demostren la gran influència de la teoria chomskiana en el camp de la recerca sobre l'aprenentatge de segones llengües, tot i que, paradoxalment, el mateix autor no s'hi ha interessat mai. No obstant això, la seva creació del nadiu ideal que posseeix una capacitat innata per esdevenir competent lingüísticament i ser capaç de destriar quins enunciats són gramaticalment correctes i quins

no sense necessitat de contextualitzar-los segueix viva, no sempre conscientment, en l'imaginari d'una gran majoria de lingüistes. La teoria de Chomsky pot, tal vegada, servir per explicar l'estructura interna de les llengües i com es construeixen formalment els enunciats, però no és vàlida per explicar com s'interpreten aquests enunciats. Com s'ha dit, el sentit es construeix en la interacció a través de les orientacions mútues dels parlants i de les activitats i accions que duen a terme. Un enunciat tan senzill com ara “estic cansat” pot tenir un gran ventall de significats, en funció del context que creen i la identitat que assumeixen els interlocutors. Pot voler dir “puja'm a coll”, si un nen el dirigeix a la seva mare després d'una llarga passejada, o pot voler dir “porta'm al llit”, si ja són a casa i han acabat de sopar, o, senzillament, “me'n vaig a dormir” si el nen s'aixeca de la taula i se'n va sol al llit. El mateix enunciat, en contextos diferents en els quals els parlants assumeixen altres identitats, pot tenir múltiples significats diferents. Una teoria sobre l'aprenentatge que no tingui en compte els aspectes socials en la construcció del sentit és, al nostre parer, una teoria que només explica parcialment els processos vinculats a l'adquisició de les llengües. D'altra banda, el significat d'un enunciat no el construeix el lingüista que l'estudia sinó els parlants que l'han generat. Tal com assenyalen Firth i Wagner (2007), entre d'altres, els estudis que s'han dut a terme des d'una perspectiva cognitiva han analitzat les dades des d'una perspectiva ètica, és a dir, partint del punt de vista de qui observa i no de qui és observat. Metodològicament aquesta concepció és problemàtica perquè explicar com s'aprèn una llengua sense tenir en compte la perspectiva de l'aprenent és una gran contradicció *in sensu*.

La divergència entre la recerca feta des d'aquests dos corrents teòrics no es redueix als sis aspectes als quals fan referència Firth i Wagner (2007) en el seu article. A continuació, presentem un quadre, extret de Miller (2004) que pretén enumerar i contrastar els preceptes que guien la perspectiva cognitiva (sota la columna que porta per títol *SLA*) i els principis que defensa la perspectiva sociocultural (a la columna dreta, sota el nom de

language as discourse), alguns dels quals comentarem amb més detall posteriorment:

SLA	Language as discourse
'decodable' meanings	situated, contextualized, and negotiated meanings
cognitivist and mentalist orientations	social and contextual orientation
focus on individual competence	focus on competence realized socially through interaction
native speaker as an idealized source of perfectly realized competence	competence realized by all speakers to varying degrees in a range of social contexts
native/ non-native binary	collaboration of native speaker and non-native speaker in discourse
standardized language as the goal	standardized language as a myth
neutral communicative contexts	ideologically laden contexts with real consequences for participants
focus on formal learning environments	focus on discourse in a range of settings or social fields
learner as 'subject'	speaker as a social identity, enacted in particular social situations
search for generalizable rules and methods	understanding the contingency of local contexts
lack of emic perspective	centrality of participant perspectives
focus on development of communicative competence	focus on contextual and interactional dimensions of language use
good language learners can learn	'authentic' and 'false' beginners are part of social hierarchies that impinge on learning
difficulties predominate in studies	consideration of communicative successes; problems viewed as contingent social phenomena
learner as defective communicator	learner / speaker drawing on resources in an interactional context
misunderstandings common in native / non-native communication	misunderstandings common in all communication
interlanguage, fossilization & foreign talk as key concepts	language use, identities and social context as key concepts

Quadre 1. Conceptes subjacents a les perspectives psicolingüístiques i socioculturals entorn de l'aprenentatge de segones llengües (Miller, 2004:115)

Com s'ha assenyalat, el quadre de Miller (2004) serveix per obtenir una visió global d'ambdues perspectives. Nosaltres ens aturem, però, a comentar tres aspectes que considerem rellevants per al nostre estudi: la relació entre cognició i ús; la naturalesa situada de l'aprenentatge i el concepte d'identitat.

La relació entre cognició i ús

Els cognitivistes defensen que l'ús de la llengua proporciona el context en el qual es desenvolupen els processos psicolingüístics que ha d'abordar la disciplina de l'estudi de segones llengües; però que l'ús per sí mateix no pot explicar com s'adquireixen les llengües (Gass, 1998). En contrapartida, els defensors de la teoria sociocultural sostenen que l'adquisició i l'ús social d'una llengua no són fenòmens que es puguin estudiar per separat (Firth i Wagner, 1998; Mondada i Pekarek Doehler, 2000, 2004) atès que la cognició es desenvolupa quan els individus prenen part en una activitat social (Wertsch, 1991a, 1991b).

Ambdues perspectives s'interessen a demostrar que una gran part de l'aprenentatge lingüístic i cognitiu està lligat a la interacció social. No obstant això, no hi ha acord respecte al paper que hi juga aquesta interacció. Tal com hem assenyalat en la introducció, Mondada i Pekarek Doehler (2004) afirmen que hi ha dues posicions clares; una d'elles, la posició “feble”, la que adopten els cognitivistes, i que postula que la interacció social juga un rol secundari en l'aprenentatge; i l'altra, la posició “forta”, proclama que l'aprenentatge gira entorn la interacció perquè aquesta crea el context adient per a l'aprenentatge atès que és a través de la realització, amb un altre interlocutor, d'activitats compartides per conversar quan l'aprenent posa en joc la seva competència comunicativa i desenvolupa les seves habilitats lingüístiques, cognitives i socioculturals. Segons les mateixes autores, aquesta “posició forta” se situa en la convergència entre dues línies de recerca — la perspectiva sociocultural, d'una banda, i l'etnometodologia i l'anàlisi conversacional de l'altra. El

nostre treball es situa en aquesta visió “forta” en sustentar-se en els principis de la perspectiva sociocultural que estem detallant i en els principis de l’anàlisi de la conversa, tal com veurem amb més detall en la següent secció.

La naturalesa situada de l’aprenentatge

Segons els investigadors cognitivistes, l’aprenentatge és un procés de transició que té un final; per tant, la recerca entorn l’adquisició de llengües s’ha de centrar en l’estudi de la interllengua (Selinker, 1972; McLaughlin, 1987) dels aprenents, perquè allà és on es posen de manifest la universalitat de les etapes de desenvolupament i la seva trajectòria. Per als investigadors que es situen en la perspectiva sociocultural, mai es deixa d’aprendre i, per tant, qui usa una llengua és sempre un aprenent (Firth i Wagner, 1998), fins i tot quan el que s’aprèn és a no tenir èxit (Watson-Gegeo, 2004). Així doncs, l’aprenentatge no es conceptualitza com un procés transitori sinó com un procés localment situat a través del qual el coneixement dels usuaris (la seva competència) s’adapta i es transforma per donar cabuda als nous coneixements que s’adquireixen a través de la pràctica. Mondada i Pekarek Doehler ho formulen de la següent manera:

learning is rooted in the learner’s participation in social practice and continuous adaptation to the unfolding circumstances and activities that constitute talk-in-interaction. Situated learning invite us to look from a new perspective at what the learner is doing when he or she engages in a specific task or activity in a given socio-institutional context (Mondada i Pekarek Doehler, 2004:502).

L’aprenentatge és situat perquè només s’aprèn a partir de l’acció; el significat és construeix en el context social en què és desenvolupa l’activitat que mou l’individu a actuar. La cognició, des d’aquesta òptica, és també situada atès que les accions cognitives són respostes a les demandes d’una activitat concreta (Resnick, 1991). Ara bé, com juga l’individu en aquest procés?

El concepte d'identitat

Com hem vist en la secció 2.2., per tal que hi hagi aprenentatge, l'individu ha d'involucrar-se activament en un procés de participació a través de la pràctica (d'actuar). Per participar, a l'aprenent li cal adoptar una identitat situada que li permeti d'identificar-se com a membre d'aquella comunitat amb la qual comparteix activitats, i en la qual dóna sentit a l'experiència d'aprendre (Wenger, 1998).

Autors com ara Antaki i Widdicombe (1998) o Wenger (1998), entre d'altres, assenyalen que des de la sociologia i l'antropologia, l'estudi de la identitat s'ha tractat o bé com un tret que defineix la persona o bé com una característica que permet de relacionar o contraposar l'individu amb un grup social, lingüístic o ètnic. Aquests autors defensen que, en interactuar, no es construeix una sola identitat, sinó que cada esdeveniment contribueix a la creació d'una identitat que s'interpreta i adquireix sentit a través de la pròpia interacció. Wenger (1998) elabora el constructe "d'identitat en la pràctica" per argumentar que:

(An identity) is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other.

(Wenger, 1998:151)

Des d'aquesta òptica, l'anàlisi de la conversa esdevé una eina metodològica per a l'estudi de la identitat (les identitats) que construeixen els parlants quan interactuen. L'anàlisi de la conversa s'interessa per descriure detalladament a través d'una anàlisi minuciosa els comportaments dels participants en un esdeveniment comunicatiu. Per aquest fi, ha desenvolupat mecanismes descriptius i procediments per detectar les categoritzacions que fan els propis parlants sobre el conjunt d'elements que intervenen en un fet de parla. Aquesta aproximació permet, entre d'altres processos, resseguir com es construeixen les identitats en el discurs. La nostra anàlisi partirà de la categorització que proposa

Zimmerman (1998) per descriure les identitats que els parlants poden fer rellevants (o no) quan interactuen.

D'una banda, i segons aquest autor, les persones podrien posar de manifest la seva identitat "transportable", la que sovint s'anomena "identitat social", referida a trets personals (sexe, ètnia, classe social, origen) o professionals de l'individu. Per a nosaltres, aquesta identitat només és rellevant si es posa de manifest durant la interacció. Per exemple, en les nostres dades, el fet que els alumnes parlin entre ells en castellà quan la mestra no hi és present, però emprin el català quan s'adrecen a ella o a als companys en la seva presència és un indicatiu clar que els nois atribueixen a l'adult una identitat transportable diferent a la que ells s'atorguen (l'adult és el representant de la institució escolar i per tant és pertinent dirigir-se a ell en la llengua de la institució; veure capítol 5). D'altra banda, al llarg de la interacció també es pot (o no) manifestar la identitat situada dels parlants i que és la que s'associa a l'activitat comunicativa que duen a terme (mestre-alumna; metge-pacient; etc.). Per exemple, en les nostres dades les identitats situades que en ocasions es fan rellevants són les de parlant expert i parlant no expert; quan un alumne es dirigeix a la mestra o a la companya per demanar-li el significat d'un mot, aquest parlant està atorgant a la seva interlocutora la identitat d'experta i ell entoma la identitat de no expert. Aquestes identitats són situades perquè poden intercanviar-se al llarg de la interacció, en funció de les activitats que es duguin a terme. Per últim, a través de la realització d'accions pràctiques (narrar, descriure, etc.) que els parlants realitzen per portar a terme una activitat comunicativa concreta es poden fer rellevants les seves identitats discursives (narrador, descriptor, etc.). Les identitats discursives són fàcilment observables i a partir d'elles es poden interpretar les identitats situades que són les que posen en joc "les agendes pertinents, les destreses i coneixements rellevants que permetran als interlocutors assolir diversos projectes de manera metòdica i productiva" (Zimmerman, 1998).

2.4. L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'aprenentatge de segones llengües (*CA for SLA*)

L'estudi de la interacció verbal s'ha abordat des de diferents enfocaments teòrics que sovint comparteixen perspectives. Rampton, Leung i Harris (2002), per citar un exemple, en l'article que dediquen a comparar l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi de la conversa i la lingüística sistèmica funcional, conclouen que a la pràctica és difícil ser purista a l'hora d'estudiar el discurs a l'aula des d'un d'aquests camps, fet que explica perquè sovint la recerca en aquest terreny es duu a terme des d'una perspectiva interdisciplinària híbrida⁷.

En aquest estudi, ens interessem per l'anàlisi de la conversa (*Conversation Analysis, CA*) atès que creiem que, en voler estudiar l'ús de la llengua i les activitats socials que construeixen els aprenents en realitzar una tasca comunicativa, l'adopció d'aquest camp d'estudi pot contribuir a assolir els objectius que ens plantejem. A diferència del que sembla indicar el seu nom, els conversacionalistes no s'interessen exclusivament per l'anàlisi de la conversa, sinó per la interacció oral, la qual cosa implica que estudien tant el llenguatge verbal com el no verbal. Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher (2002) defineixen l'anàlisi de la conversa amb les següents paraules (l'èmfasi, la cursiva, l'hem afegit nosaltres):

⁷ Al nostre país, s'utilitza el terme anàlisi del discurs com un paraigua que recobriria disciplines interessades en l'estudi de l'ús de les llengües (vegeu Calsamiglia i Tusón, 2001). En canvi, en d'altres països i entre les comunitats d'especialistes, l'anàlisi de la conversa es distingeix dels diversos corrents que integren l'anàlisi del discurs (textos o ús oral del llenguatge) i que empenen eines teòriques i metodològiques de la lingüística textual, de la lingüística de l'enunciació, de la retòrica, de l'etnografia, de la psicologia o de la pragmàtica, segons l'orientació.

The term “conversational analysis” (CA) as used here refers specifically to what some have referred to as “ethnomethodological conversation analysis”, a line of work whose earliest contributions are often identified with authors such as Sacks, Schegloff, Jefferson, Pomerantz, and others, and not to the literature also sometimes referred to by that name (or by the term “conversational analysis”) associated with authors as Grice, Gumperz, Hatch, Tannen, and others –some in the applied linguistics community- whose declared intent is to describe conversational uses of language. CA’s broader provenance extends to *the study of talk and other forms of conduct* (including the disposition of the body in gesture, posture, facial expression, and ongoing activities in the setting) *in all forms of talk in interaction*. (Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher; 2002:3)

L’anàlisi de la conversa sorgeix arran dels estudis de Sacks (1992, entre d’altres), que parteix del treball que feia Garfinkel (1967, entre d’altres) des de l’etnometodologia per estudiar la organització de la interacció social mitjançant l’anàlisi d’enregistraments de converses ordinàries. A principi dels anys 60, aquesta era una opció revolucionària, no només perquè els aparells d’enregistrar sons eren encara poc comuns sinó principalment perquè les idees de Chomsky dominaven el pensament dels lingüistes de l’època i Chomsky rebutjava obertament l’estudi de la conversa ordinària:

ordinary talk could not be the object of study for linguistics since it is too disordered; it is an essentially degenerate realization of linguistic competence. (Hutchby i Wooffitt, 1998:22)

L’anàlisi de la conversa no és un camp d’estudi vinculat a la lingüística descriptiva (vegeu Levinson, 1983; Heritage, 1984; Hutchby i Wooffitt, 1998; ten Have, 1999; Seedhouse, 2004) perquè no s’interessa per l’estudi del llenguatge desvinculat del seu espai de producció, sinó pel seu ús i per les activitats socials que els participants realitzen quan interactuen:

CA's primary interest is in the social act whereas a linguist's primary interest is normally in language. CA, therefore, does not treat language as an autonomous system independent of its use; rather, it treats 'grammar and lexical choices as sets of resources which participants, deploy, monitor, interpret and manipulate' (Schegloff et al. 2002:15) in order to perform their social acts. (Seedhouse, 2005a:165)

El treball que realitzen Sacks amb Schegloff i Jefferson (Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson i Sacks, 1977) és especialment important pel desenvolupament de l'anàlisi de la conversa com a disciplina per a l'estudi de dades orals (vegeu una revisió sobre el seu origen i desenvolupament a Goodwin i Heritage, 1990). L'objecte d'investigació són les accions humanes que es manifesten a través de la parla en la interacció (Drew i Heritage, 1992). En el seu inici, la disciplina s'interessa per la conversa ordinària (*ordinary talk*), però més endavant s'analitzen altres gèneres discursius (entrevistes, discursos polítics, interrogatoris judicials, etc.) i en l'actualitat l'objecte d'estudi és qualsevol forma d'interactuar (*talk-in-interaction*) que impliqui la realització d'activitats comunicatives tant verbals com no verbals. Per assolir aquesta fita, l'anàlisi de la conversa parteix de quatre principis bàsics:

- a) La interacció és una forma de discurs que té un ordre clar, i la feina de l'analista consisteix a esbrinar quina és la seva organització i seqüenciació.
- b) La interacció està lligada al context en què es produeix i, per tant, és imprescindible analitzar-la seqüencialment, de manera a poder comprendre-la. Alhora, la interacció també crea el context, observable per la manera com se succeeixen les accions i com s'hi orienten els participants.
- c) Els detalls (els silencis, els canvis d'entonació o ritme, els murmuris, les pauses, etc.), per petits que siguin, no són mai insignificants. Per aquest motiu, és imprescindible que la interacció es transcrivgui acuradament i en detall.

- d) L'anàlisi ha d'emergir de les dates. La mirada sobre les dades s'ha de fer des d'una perspectiva èmica, és a dir, tenint en compte com els participants interpreten i donen sentit a allò que fan. Per exemple, un enunciat agramatical no és problemàtic si els parlants no el problematitzen. Els bagatges dels participants o els seus trets identitaris tampoc són rellevants, si no es posen en joc al llarg del discurs.

Algunes d'aquestes premisses tenen la seva arrel en els supòsits etnometodològics que defensava Garfinkel, que, com hem dit, va ser una de les fonts d'inspiració de Sacks. Una mostra clara del lligam entre aquestes dues disciplines és, per exemple, l'interès de l'anàlisi de la conversa per descriure només els fenòmens contextuals que els participants fan evidents. Això parteix de la idea que defensen els etnometodòlegs quan afirmen que el coneixement és indexicalitzat (assenyala quins són els referents que es construeixen), atès que els parlants en el seu discurs posen en evidència cap a quins elements contextuals s'orienten en cada moment. Tot i els punts de coincidència, els interessos d'aquests dos corrents teòrics i metodològics són lleugerament diferents: l'etnometodologia s'interessa a descriure l'acció social, mentre que l'anàlisi del discurs es centra en l'ús del llenguatge com a acció social.

En el camp de l'anàlisi de la conversa, la descripció i explicació de l'ús del llenguatge com a acció social es focalitza en l'estudi dels quatre elements en què Sacks va basar la seva anàlisi de l'organització de la interacció: la producció de parells adjacents, la noció de preferència, la presa de torns i la reparació (vegeu una descripció detallada d'aquests elements a Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher; 2002; Seedhouse, 2004; 2005a, entre d'altres). El constructe de parell adjacent es basa en el principi etnometodològic de la reflexivitat, el qual postula que els procediments que s'activen per a la producció d'una acció o d'un enunciat són els mateixos que s'activen a l'hora d'interpretar-los. Per exemple, una pregunta es genera per tal d'obtenir una resposta i així també ho interpreta

l'interlocutor a qui va adreçada la pregunta. Els parells adjacents, doncs, serveixen per descriure l'ordre seqüencial en què s'organitza la interacció. Tot i que en realitat només un nombre determinat d'accions es duen a terme a través de la construcció de parells adjacents, el raonament analític en què es basa aquest constructe és aplicable a altres maneres d'organitzar l'acció (Goodwin i Heritage, 1990). El comportament dels interlocutors a l'hora de seqüenciar i organitzar el discurs, però, no s'analitza des d'un punt de vista normatiu, és a dir, els analistes de la conversa no s'interessen per explicar què és el que els parlants han de dir, sinó en descriure quines són les preferències que aquests adopten a l'hora d'interactuar. Respondre a una salutació amb una altra salutació és una acció preferent, és la més habitual, però els interlocutors poden escollir no realitzar l'acció preferent.

Els torns serien les unitats mínimes de participació en què s'estructura la interacció. Els analistes conversacionals s'interessen tant pels mecanismes de la construcció de torns, que poden ser verbals o no verbals, com pels mecanismes que adopten els parlants per a la presa de torn. L'estudi dels torns i dels processos que hi estan relacionats (encavalcaments, pauses, interrupcions, silencis, gestos, etc.) és fonamental per poder entendre com es construeix i s'organitza la interacció i com es genera l'aprenentatge en interactuar. La pregunta bàsica que guia els estudis fets sota la perspectiva de l'anàlisi de la conversa és la següent: "Per què succeeix això d'aquesta manera en aquest precís moment?" Per a Seedhouse (2004), aquesta pregunta resumeix l'essència dels principis de l'anàlisi de la conversa, atès que reflecteix que la interacció es conceptualitza com una acció (per què succeeix això?), que s'expressa a través d'unes formes lingüístiques concretes (per què d'aquesta manera?), inserides en el desenvolupament d'una seqüència (per què en aquest precís moment?).

Per últim, la reparació és el mecanisme que empren els interlocutors per solucionar els entrebancs comunicatius que es troben i que causen que s'interrompi el flux de la comunicació. L'existència d'una reparació queda palesa discursivament pel fet que els interlocutors abandonen

momentàniament l'acció que duïen a terme (obren una seqüència lateral) per focalitzar les formes de la llengua o per negociar el sentit dels seus enunciat. Un cop s'ha resolt (o abandonat l'intent de resoldre) l'entrebanc, es reprèn l'acció que havia quedat interrompuda. L'estudi d'aquestes seqüències laterals és especialment interessant perquè sovint es converteixen en seqüències potencials d'adquisició (de Pietro, Matthey i Py, 1989).

En començar aquesta secció assenyalàvem que l'anàlisi de la conversa és un dels aparells teòrics i metodològics que s'empren per a l'estudi de l'ús verbal. En aquest punt ens sembla pertinent d'esmentar que l'anàlisi de la conversa interessa investigadors que se situen en camps diversos, d'entre les quals destacarem la lingüística aplicada (*Applied Linguistics, LA*) i la recerca entorn l'adquisició de segones llengües (*Second Language Acquisition, SLA*).

Seedhouse (2005a) constata que en el camp de la lingüística aplicada (*AL*) a l'ensenyament i aprenentatge de llengües no es qüestiona la validesa de emprar l'anàlisi de la conversa com a metodologia de recerca, atès que els estudis que l'avalen fan aportacions rellevants per a l'ensenyament de llengües amb finalitats específiques (*LSP/ESP*⁸): ofereixen orientacions per al disseny de materials i llibres de text respecte als tipus de discursos que cal presentar, per gestionar la interacció a l'aula o, entre d'altres elements, per comprendre com s'articula la conversa entre nadius i no-nadius o els canvis de codi en entorns bilingües o multilingües. No obstant això, el mateix autor, però, afirma que el paper que juga l'anàlisi de la conversa en la recerca entorn l'adquisició de segones llengües és fruit de debat:

⁸ *LSP* (*Language for Specific Purposes*); *ESP* (*English for Specific Purposes*). Es tracta d'aprendre llengües en un context professional concret: anglès en el camp de la medicina, els negocis, el comerç, els esports, etc.

(in contrast to the situation with AL) there has been controversy concerning whether CA has any role in SLA... From a temporal perspective, this lack of clarity is not a matter of major concern. CA itself only emerged in the 1960s, had no connection with learning, and its genesis dealt exclusively with monolingual English data. It is only in the period 2000-2004 that publications have started to address the relationship between CA and language learning. (Seedhouse, 2005a:174)

Per entendre l'afirmació de Seedhouse cal tenir present dos elements: d'una banda, l'anàlisi de la conversa ha estat un dels aparells teòrics i metodològics pels quals han optat els investigadors que es situen en la perspectiva sociocultural, però no ha interessat als cognitivistes. La discussió no està doncs relacionada amb la validesa de l'anàlisi de la conversa com a instrument per a la recerca sinó en la pròpia conceptualització del procés d'aprenentatge. Ja hem dit anteriorment que els cognitivistes argumenten que l'estudi de l'ús no aporta dades rellevants per comprendre el procés d'adquisició, mentre que des de la perspectiva sociocultural es defensa la idea que l'aprenentatge es situa en la interacció i, per tant, per comprendre el procés d'adquisició d'una llengua és necessari investigar com, a través del llenguatge, els individus porten a terme accions socials en contextos concrets per assolir objectius específics. D'altra banda, quan Seedhouse afirma que la recerca entorn l'adquisició de llengües només s'interessa per l'anàlisi de la conversa a partir del període 2000-2004, és possible que només tingui en compte aquells investigadors que explícitament s'han situat en la perspectiva sociocultural i han atacat els principis que es defensen des de la perspectiva cognitiva. Existeix un gran nombre de treballs anteriors realitzats principalment a Suïssa però també a França, Alemanya i Catalunya que es situen en el camp de la lingüística del contacte i de l'adquisició de llengües (Lüdi i Py, 1986; de Pietro, Matthéy i Py, 1989; Py, 1997; Lüdi, 1999; Masats, 1999; Pekarek Doehler, 1999; Gajo i Mondada, 2000; Masats et al., 2002; Nussbaum i Unamuno, 2000; Mondada i Pekarek Doehler, 2001, entre d'altres) i en els

quals, a través de l'anàlisi de la conversa, es relacionen les pràctiques multilingües amb el procés d'adquisició de llengües segones i estrangeres.

En interessar-nos per entendre com s'organitza la interacció quan els individus realitzen una activitat social concreta (en aquest cas, una tasca) i com es construeix aquesta activitat social, l'adopció de l'aparell teòric associat a l'anàlisi de la conversa ens sembla l'opció més adequada. Al llarg d'aquest text, hem anat justificant el nostre interès pels aspectes socials lligats a l'ús del llenguatge; per tant, en aquest sentit, només ens resta constatar que compartim amb els interaccionistes radicals la creença que tota activitat humana s'organitza a través de la participació en la interacció social. Goodwin i Heritage (1990) ho expressen en els següents termes:

Social interaction is the primordial means through which the business of the social world is transacted, the identities of its participants are affirmed or denied, and its cultures are transmitted, renewed, and modified. (Goodwin, i Heritage, 1990:283)

La recerca entorn l'aprenentatge i adquisició de llengües segones o estrangeres ha de partir, doncs, d'allà on s'originen totes les activitats humanes; de la interacció, és a dir, de l'estudi de la participació en esdeveniments comunicatius (vegeu capítol 5).

La noció de tasca

Aquest capítol té com a objectiu presentar les percepcions que des de diferents posicions teòriques es defensen entorn el concepte de tasca.

Tradicionalment, l'ensenyament de llengües segones i estrangeres s'organitzava a partir de la presentació de vocabulari o regles gramaticals que posteriorment es posaven en pràctica de manera guiada abans que s'oferís als aprenents la possibilitat de produir enunciats o textos més espontanis. Aquest hàbit, conegut amb el nom de model PPP (Presentació-Pràctica-Producció, vegeu Gower i Walters, 1983 per una explicació acurada d'aquest procediment), no es comença a qüestionar fins a meitats dels anys 70 quan, gràcies a les aportacions que des de la sociologia i l'antropologia es fan a l'estudi de les llengües, es pren en consideració la funció comunicativa del llenguatge. L'enfocament comunicatiu, nom que rep aquest nou corrent metodològic, parteix de la premissa que aprenem a comunicar-nos quan ens comuniquem (Larsen-Freeman, 1986) i proposa estructurar l'aprenentatge a partir d'un llistat de funcions comunicatives (presentar-se, descriure un objecte, donar instruccions, etc.) necessàries per realitzar les accions que els individus duen a terme en les seves pràctiques socials. Tot i que l'objectiu d'aquest enfocament és el d'ajudar els aprenents a desenvolupar les seves competències i habilitats comunicatives, l'ensenyament segueix organitzant-se a partir de la pràctica d'aspectes formals de la llengua (les

funcions comunicatives) que també es presenten de manera graduada i estructurada.

A finals dels anys 80 es comença a qüestionar el fet que la reproducció de contextos en què els aprenents puguin posar en joc els coneixements adquirits a partir de la pràctica de funcions comunicatives sigui suficient per garantir el desenvolupament de la seva competència comunicativa. Es creu que la pràctica, per sí mateixa, no garanteix l'aprenentatge si les accions que els individus duen a terme no persegueixen un objectiu concret. És en aquest moment que les programacions basades en tasques, i el constructe de tasca, prenen certa rellevància en el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres.

A continuació passem a presentar l'evolució i conceptualització de la noció de tasca, primer en els camps de la didàctica i el disseny curricular, i després en els estudis sobre l'adquisició. Aquesta discussió ens portarà a posicionar-nos respecte quina és la visió entorn del concepte de tasca que volem defensar en el present estudi.

3.1. Les tasques en l'àmbit de la didàctica i del disseny curricular

Els enfocaments comunicatius parteixen d'una teoria del llenguatge que defensa que la llengua, com a sistema per expressar significats, té la funció principal de mitjançar la interacció i la comunicació. Darrere hi ha una teoria d'aprenentatge socioconstructivista que postula que les activitats d'aula han d'implicar una comunicació real i han de ser significatives. En conseqüència, els objectius de la instrucció estan relacionats amb les necessitats dels alumnes i amb els usos del llenguatge. Una de les

aportacions dels primers enfocaments comunicatius va ser la creació del que s'anomenà “nivell llindar” (*Threshold Level*; van Ek, 1975).

A meitats dels anys 70, el Consell per a la Cooperació Cultural del Consell Europeu encarrega l'elaboració d'un document que especifiqui el nivell de competència mínim necessari per poder comunicar-se en una llengua estrangera. El grup d'experts que s'encarrega d'elaborar-lo s'inspira en la visió etnogràfica sobre l'estudi del llenguatge que defensaven Malinowsky (1935) primer i Firth (1957) després, i, sobretot, en la noció de competència comunicativa que proposa Hymes (1972). El nivell llindar, allò que els aprenents de llengües han de saber fer, està descrit a partir d'un llistat de funcions lingüístiques i àrees temàtiques que descriuen contextos d'ús de les llengües. El text està basat en les categories nocionals de la gramàtica descriptiva que Jespersen (1904) havia assenyalat per a l'anglès, i en els primers treballs de Cadlin (1987) sobre models per descriure la competència pragmàtica (Trim, 2007). Dins les funcions lingüístiques s'inclouen, entre d'altres, el donar i buscar informació, expressar sentiments i emocions, socialitzar. Les àrees temàtiques fan referència a camps com el de la identificació personal, la casa, el temps lliure, l'educació, etc. En el nostre país, el nivell llindar té una rellevància clau, ja que configura els continguts del model didàctic que la LOGSE introdueix com a Reforma del sistema educatiu (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

El currículum associat als enfocaments comunicatius se sustenta, com hem vist, en nocions i funcions que deriven de l'estudi de la llengua i el seu ús, en comptes de basar-se en les teories vigents sobre l'aprenentatge de segones llengües (Long i Crookes, 1992). Això fa que aquesta proposta sigui criticada ben aviat. Widdowson (1979), per exemple, es mostra contrari a les categoriesociofuncionals descrites en el nivell llindar i presents en els primers currículums comunicatius perquè considera que no descriuen les activitats que els parlants duen a terme quan es comuniquen.

... (notional-functional categories provide) only a very partial and imprecise description of certain semantic and pragmatic rules which are used for reference when people interact. They tell us nothing about the procedures people employ in the application of these rules when they are actually engaged in communicative activity. Widdowson (1979:254)

A finals de la dècada dels 80, en l'àmbit de la didàctica i el disseny curricular, s'intenta recollir les aportacions teòriques de l'interaccionisme social per anar més enllà dels enfocaments comunicatius i les programacions organitzades per funcions lingüístiques. És en aquest moment quan els enfocaments per tasques prenen certa rellevància en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres perquè inspiren noves maneres d'estructurar els currículums de llengua (Breen, 1984; Candlin, 1990; Candlin i Murphy, 1987, Clarke, 1991; Johnson, 1989; Long i Crookes, 1992; Nunan, 1988; Prahbu, 1987; Richards, 1984; Stern, 1983; entre d'altres). Els enfocaments per tasques integren, per primer cop, els diferents eixos del procés educatiu: els objectius, els continguts, la metodologia i l'avaluació. La novetat de les propostes rau en el fet que les programacions no estan basades en continguts (ni estructurals ni funcionals), sinó que s'organitzen a partir de les tasques que duren a terme els alumnes. Aquestes tasques marquen per sí mateixes els objectius i els continguts a assolir i la manera en què s'avaluaran aquests continguts (Martín Peris, 1999).

Al llarg d'aquest text, hem emprat el plural per referir-nos als "enfocaments per tasques" atès que existeixen diferents tipus de programacions organitzades entorn el concepte de tasca. Long i Crookes (1992) distingeixen tres grans grups (les programacions basades en procediments, les programacions basades en processos i les programacions basades en tasques), l'anàlisi dels quals permet resseguir l'evolució temporal del constructe de tasca en el camp de la didàctica:

Les programacions basades en procediments

Les programacions basades en procediments (*the procedural syllabus*) sorgeixen a partir del projecte comunicatiu Bangalore/Madras desenvolupat durant els anys 1979-1984 (Prabhu, 1980, 1984, 1987,). El projecte Bangalore/Madras és una proposta didàctica que adopta moltes de les activitats comunicatives d'aula pròpies dels enfocaments comunicatius amb l'objectiu d'aconseguir que els alumnes practiquin unes funcions i/o estructures concretes mitjançant simulacions (*role play activities*) o resolucions de problemes. Tot i que Prabhu (1987) rebutja el postulat de Krashen (1982) que defensa que per aprendre els aprenents només han d'estar exposats a ímput comprensiu, la seva proposta de programació encara es recolza en la idea que el desenvolupament de les habilitats de comprensió han de precedir al desenvolupament de les habilitats de producció. Prabhu defineix les tasques en els següents termes:

An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a 'task'.
(Prabhu, 1987:24)

La definició de Prabhu recull la creença que la participació en un esdeveniment comunicatiu ha de tenir un objectiu, però per ell una tasca és una activitat cognitiva controlada pel docent.

Les programacions basades en processos

Les programacions basades en processos (*the process syllabus*) pretenen recrear en l'aula situacions del món real que obliguin els alumnes a activar les seves habilitats cognitivolingüístiques per resoldre problemes (Breen i Candlin, 1980; Breen, 1984, 1987; Candlin, 1984, 1987; Candlin i Murphy,

1987). Els defensors d'aquest tipus de programacions argumenten que els continguts curriculars poden ser negociats i que el contingut temàtic de les tasques que es proposen pot estar vinculat a àrees no lingüístiques de coneixement. Breen (1984) proposa situar la negociació de continguts en quatre nivells en els quals els alumnes i el docent prenen decisions respecte a (a) què és el que s'ha d'aprendre, com i amb ajuda de qui; (b) com s'arriba a un acord; (c) quines formes de treball s'adopten (treball individual, treball en grups, exposicions per part del docent, etc.) i (d) quines tasques es duen a terme per resoldre els problemes que s'han plantejat. Des d'aquesta perspectiva, Candlin descriu què és una tasca de la següent manera:

One of a set of differentiated, sequenceable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu. (Candlin, 1987: 10)

La definició de Candlin conceptualitza les tasques com a activitats socials que empenyen els aprenents a posar en joc simultàniament les seves habilitats cognitives i lingüístiques, però, si bé és important que els alumnes participin en la presa de decisions respecte a què han d'aprendre i com, una proposta massa oberta a les negociacions és poc viable a la pràctica. D'altra banda, la resolució de problemes és només un dels tipus d'accions socials que es duen a terme en la vida real i és convenient que als aprenents se'ls presentin altres reptes comunicatius.

Les programacions basades en tasques

Tot i que en les dues propostes anteriors, l'aprenentatge s'organitza entorn la noció de tasca, Long i Crookes (1992) empenen el terme "programacions basades en tasques" (*the task syllabus*) per referir-se a aquelles propostes

que plantegen als alumnes dur a terme activitats (tasques) semblants a les que s'entomen de manera ordinària en la vida quotidiana (Crookes, 1986; Crookes i Long, 1987a, 1987b; Long, 1985, 1989; Long i Crookes, 1987). Les definicions de Long i Crookes emfatitzen la quotidianitat de les accions que s'interpreten com a tasca. Long, per exemple, defineix la noció de tasca amb les següents paraules:

... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (Long, 1985: 89)

I Crookes ho fa en termes semblants:

(A task is) a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, or at work. (Crookes, 1986:1)

Aquesta proposta es basa en la importància de la comunicació real com a eix vertebrador de l'aprenentatge i, per aquest motiu, s'aposta per crear contextos semblants als que es donen en la vida real com a mitjà per facilitar que els alumnes realitzin accions, tasques comunicatives, que els permetin desenvolupar habilitats socials, cognitives i lingüístiques. L'enfocament per tasques intenta superar les premisses de l'enfocament comunicatiu perquè la tasca serveix per plantejar una necessitat real (la consecució d'un objectiu) que doni sentit a l'interacció. Les definicions més modernes del concepte de tasca emfatitzen precisament aquest fet (per resseguir cronològicament la varietat de definicions existents de la noció de tasca, vegeu Nunan, 1989; Escobar, 2000; Bygate, Skehan i Swain, 2001; Ellis, 2003 o Gilabert, 2005) :

a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning to attain an objective. (Bygate, Skehan i Swain, 2001:11)

Ellis (2003), d'altra banda, en la seva revisió sobre com s'han emprat les tasques en el camp de la didàctica també considera que les “activitats comunicatives humanistes” que proposa Moskowitz (1978) com a excusa per aprendre una llengua alhora que els alumnes augmenten la seva autoestima es podrien considerar com a tasques atès que l'objectiu d'emprar la llengua va més enllà de la pràctica d'unes formes lingüístiques. En aquesta mateixa línia, l'autor també argumenta que les activitats que proposen Ellis i Sinclair (1989) per ajudar els aprenents a “aprendre a aprendre” són altres exemples de tasca.

La contraposició dels termes, exercici, activitat i tasca ens permet comprendre la categorització d'Ellis. Segons Nunan (1989), una tasca proposa la realització d'un acte comunicatiu que té un objectiu que no està relacionat amb la pràctica d'una estructura gramatical, mentre que l'exercici tindria només aquesta finalitat i no proposaria l'acompliment d'una acció comunicativa. L'activitat, però, es situaria en un terme intermedi entre la tasca i l'exercici perquè planteja un objectiu comunicatiu com a excusa per practicar una determinada forma o estructura lingüística. Aquesta distinció, però, no sempre és clara puix que les tasques també persegueixen l'objectiu d'aconseguir que els aprenents focalitzin tant el sentit com la forma dels seus enunciat. Widdowson (1998) argumenta que la diferència entre tasca i exercici no es conceptualitza a partir de la contraposició entre l'atenció a la “forma” o al “significat” sinó en el fet que la tasca es centra en el “significat pragmàtic” (la construcció contextualitzada del sentit) mentre l'exercici focalitza el “significat semàntic” (el significat d'una forma fora d'un context determinat).

Com veiem, en el camp de la didàctica, la noció de tasca té moltes accepcions però el que resulta més sorprenent és el fet que, tot i que les propostes que hem examinat argumenten que l'aprenentatge s'ha de centrar en l'alumne i les tasques han de ser el nucli central de la programació, no s'han dissenyat ni currículums ni llibres de text que

estiguin veritablement basats en l'enfocament per tasques (Rooney, 2000). El fet que sigui difícil de preveure quines són les necessitats i els interessos dels alumnes a l'hora de plantejar una proposta curricular o de dissenyar un llibre de text explica, en part, aquesta situació. No obstant això, des del camp de la didàctica moderna s'encoratja els docents a adoptar l'enfocament per tasques com a eina metodològica per, d'una banda, crear contextos d'ús reals a l'aula i, d'altra banda, per afrontar els reptes de respectar les restriccions que marquen tant un currículum no basat en processos com la obligació de fer servir un llibre de text (Martín Peris, 1999). Les tasques poden complir aquesta doble funció perquè la divisió tradicional entre programació (la selecció i seqüenciació dels continguts) i metodologia (la selecció i seqüenciació dels aprenentatges) desapareix amb aquest enfocament i les dues posicions s'integren en una sola (Nunan, 1989; Ellis 2003):

... the distinction between syllabus design and methodology becomes difficult to sustain: one needs not only to specify both the content (or ends of learning) and the tasks (or means to those ends) but also to integrate them. (Nunan, 1989:15)

Long i Crookes (1992), més d'una dècada després de l'inici de la conceptualització del constructe de tasca, assenyalaven que encara no hi havia hagut cap proposta de programació basada en tasques que s'hagués estudiat i avaluat rigorosament. La situació, però, no ha canviat gaire perquè la recerca entorn l'enfocament per tasques s'ha centrat en l'estudi de l'explotació de tasques, aïllades o com a part de seqüències didàctiques, que es duen a terme en moments puntuals i, sovint, en contextos no naturals. Si exceptuem la proposta de Prahbu en el projecte Bangalor/Madras, ens atrevim a afirmar que les tasques, en realitat, sempre han estat considerades com unitats per estructurar les programacions d'aula i no els currículums. De fet, les aportacions de l'enfocament per tasques són més aviat de caire metodològic (Kumaravadivelu, 1993), i no curricular, atès que proporcionen informació

sobre com ha de ser l'aprenentatge però no especifiquen què és el que s'ha d'aprendre.

Així doncs, un primer grup de treballs entorn la noció de tasca que es dirigeixen al professorat li donen orientacions sobre quins criteris de selecció i gradació (Nunan, 1988) és recomanable tenir en compte si s'escull aquesta metodologia; o bé l'assessoren per tal que sigui capaç de dissenyar tasques autèntiques i significatives per a l'alumne (Estaire i Zanón, 1994; Martín Peris, 1999; 2001a, 2001b; Zanón, 1999; entre d'altres). Escobar (2000) descriu aquests dos darrers conceptes en els següents termes:

... la actividad será tanto más auténtica y significativa cuanto mayor sea el grado en el que posea las siguientes características:

- Ser relevante, responder a los intereses genuinos de los aprendices.
- Ser adecuada a las características y necesidades de los hablantes.
- Estimular al aprendiz a expresar significados propios.
- Estar contextualizada.
- Elicitar un discurso auténtico.
- Poseer una finalidad comunicativa percibida por el profesor como superior a la práctica de las formas lingüísticas.
- Poseer una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque la necesidad de comunicar.

(Escobar, 2000: 54-55)

Un segon grup d'estudis es centren en l'avaluació de les tasques. Van Avermaet i Gysen (2006), per exemple, elaboren el constructe tasca tipus, *type task*, per descriure els atributs avaluable en una tasca, els quals no es centren exclusivament en els elements lingüístics que els aprenents han de posar en joc per realitzar-les, sinó que inclouen aspectes com les habilitats lingüístiques, els gèneres discursius, els processos de cognició, els

interlocutors, els temes que es tracten i els elements contextuals. Hildén (2008) ho resumeix en els següents termes :

Type task is recognized by following criteria:

- the primacy of language use and meaning in contrast to form
- focus on real-life language use
- scope on one of the four linguistic skills or their combination
- call for multiple levels of cognitive processing (corresponding real-life situations)
- opportunity of reaching shared agency and receiving scaffolding from experts and peers
- clearly defined communicative goal
- enables reflection on process and outcome
- is a work plan that provides possibilities for choice and interpretations in putting the blueprint into practice.

(Hildén, 2007:48)

Aquestes recomanacions, que resumeixen l'essència de com es conceptualitzen les tasques en el camp de la didàctica, són massa obertes i donen poques pistes al professorat sobre com ha d'organitzar realment una programació basada en tasques o com pot estructurar seqüències didàctiques des d'aquest enfocament. La manca de directrius clares i específiques sobre com adoptar l'enfocament per tasques a l'aula ordinària explicaria, al nostre parer, dos fenòmens de caire ben diferent. D'una banda, ens ajuda a entendre per què malauradament en la pràctica docent no es recullen de manera generalitzada les aportacions que es fan des de la didàctica i es segueix organitzant l'ensenyament a partir de programacions basades en la presentació i la pràctica de lèxic, d'estructures i conceptes gramaticals i de funcions comunicatives (Bruton, 2002). D'altra banda, ens permet comprendre per què és fàcil integrar la metodologia de l'enfocament per tasques en propostes didàctiques diverses; aquest seria el cas de l'enfocament per projectes o les *webquests*, per citar dos exemples. Ambdues propostes es sustenten en una visió socioconstructivista de

l'aprenentatge i plantegen als alumnes la necessitat d'interactuar per assolir el repte d'elaborar col·laborativament algun producte (una revista, un pòster, una presentació oral, un programa radiofònic, un vídeo, etc.). Tant els projectes com les *webquests* són seqüències didàctiques que s'organitzen a partir de tasques que impliquen l'activació i el desenvolupament de competències i d'habilitats cognitivolingüístiques i socials. La diferència entre ambdues propostes rau en el seu disseny; el professorat pot ser creatiu a l'hora de planificar un projecte, però ha de seguir unes directrius molt concretes per dissenyar una *webquest*: totes les *webquest* tenen un format electrònic⁹ i la mateixa estructura¹⁰, a més a més, l'ús de les TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i Coneixement) i la recerca d'informació a Internet són requisits *sine qua non* en la seva articulació.

A continuació passem a examinar el constructe de tasca en la recerca sobre l'adquisició.

3.2. Les tasques en l'àmbit dels estudis sobre l'adquisició de segones llengües

La relació entre la didàctica i la recerca sobre l'adquisició de llengües ha estat tradicionalment complexa (Ellis, 1997) perquè sovint no s'han retroalimentat. Aquesta situació canvia quan es creen relacions d'interdependència en compartir un objectiu comú (Pica, 1997), en aquest

⁹ El professorat no necessita tenir coneixements sobre programació per dissenyar una *webquest* atès que es poden crear estructuralment a partir de generadors gràcies al fet que totes comparteixen la mateixa estructura.

¹⁰ Totes les *webquest* tenen les següents seccions: Introducció (planteja la història o el problema a resoldre); Tasca (especifica quin és el producte que s'ha d'elaborar i els rols que han d'assumir els participants); Procés (planteja i seqüencia les tasques que s'han de realitzar per elaborar el producte final); Recursos (proporciona un llistat de les pàgines web que s'han de consultar per fer les tasques); Avaluació (es presenta la rúbrica que es farà servir per avaluar tant el producte final com l'actuació dels alumnes al llarg del procés); Conclusió (anima els estudiants a reflexionar sobre el resultat obtingut); Orientacions per al professorat (inclou els objectius i els continguts que els alumnes assoliran en concloure la seqüència didàctica).

cas, investigar quines tasques generen aprenentatge i què és el que s'aprèn. Per exemple, la visió de tasca que proposa Prahbu (1987) ha estat criticada, entre d'altres motius, pel fet que l'autor construeix el marc teòric de la seva proposta didàctica al marge dels resultats de la recerca que es duia a terme en aquells moments (Long i Crookes, 1992); mentre que les definicions de Long (1985), Crookes (1986) o Bygate, Skehan i Swain (2001) emergeixen d'estudis entorn la hipòtesi de la interacció¹¹ (Long, 1996) o la hipòtesi de l'output¹² (Swain, 1985) respectivament.

En la secció anterior, hem assenyalat que la conceptualització del constructe de tasca es realitza des de perspectives diferents. En aquest punt ens cal recalcar que la recerca entorn la rellevància de les tasques com a mitjà per potenciar l'ús i l'aprenentatge d'una llengua s'aborda, també, des de posicionaments teòrics diversos. Skehan (2003) en ressenya quatre:

- **L'enfocament psicolingüístic entorn la interacció.** És la perspectiva dominant, impulsada principalment per Long i la seva hipòtesi de la interacció (1980, 1981, 1989), i s'interessa per determinar quin tipus de tasques són les que proporcionen als aprenents més oportunitats de negociar el significat en el seu discurs i de rebre *feedback* correctiu (Long i Porter, 1985; Pica i Doughty, 1985; Pica, 1987; 1994, Pica, Kanagy i Falodun, 1993 i Oliver 1998, entre d'altres). En un principi els estudis realitzats des d'aquesta perspectiva es centren en identificar i quantificar les modificacions del discurs (*interactional adjustments*) que tenen el seu origen en problemes de comprensió i producció (verificacions de la comprensió -*comprehension checks*-; demandes d'aclariment -*clarification requests*- o proves de confirmació -*confirmation*

11 Aquesta hipòtesi defensa que les modificacions del discurs (*interactional adjustments*) que es donen quan es problematitza el significat contribueixen a l'aprenentatge perquè els aprenents reben, en un moment en què són receptius per interioritzar-lo, *feedback* correctiu sobre les formes de la llengua que s'han focalitzat.

12 La hipòtesi de l'output postula que, a diferència del que defensa Krashen (1981), l'aprenentatge no està supeditat a l'exposició a ímput comprensiu, sinó que cal disposar d'oportunitats de participar en pràctiques interactives que generin output comprensiu.

checks); però en l'actualitat l'objecte d'estudi acostuma a ser les repeticions modificades (*recasts*) dels enunciats agramaticals dels aprenents per introduir-hi canvis que els converteixin en enunciats correctes des d'un punt de vista formal (Noboyushi i Ellis, 1993; Long, 1996; Long, Inagaki, i Ortega, 1998; Lyster i Ranta, 1997; Lyster, 1998, Doughty i Varela, 1998; Mackey, Gass i McDonough, 2000; Ellis, Basturkmen i Loewen, 2001, entre d'altres).

- **la perspectiva cognitiva**¹³. Es centra en l'estudi dels processos psicològics que permeten als aprenents dur a terme les tasques en interactuar. Per aquest motiu investiguen la influència, en l'actuació dels aprenents, de les característiques de les tasques (Skehan, 1998; Skehan i Foster, 1997; 2001; Robinson, 2001) i les condicions en què s'implementen (Crookes, 1989; Ellis, 1987; Ortega, 1999; i Foster i Skehan, 1996, entre d'altres).
- **l'interès per les tasques que promouen la reflexió metalingüística** (*consciousness-raising tasks*, també anomenades, *structure-focussed tasks*). Aquesta línia de recerca s'interessa en esbrinar com el docent pot emprar una metodologia que afavoreixi la reflexió sobre les formes (*form-focused instruction*) en un enfocament basat en el significat (*meaning-focused instruction*). Els estudis es centren majoritàriament o bé en l'anàlisi de tasques que forcen l'ús d'unes determinades formes lingüístiques (Loschky and Bley-Vroman, 1993) per establir-ne una tipologia (Fotos i Ellis, 1991; Fotos, 1994), o bé en com el docent reacciona davant dels errors (Lyster i Ranta 1997) i, amb la seva intervenció, orienta als aprenents cap a tasques de reflexió metalingüística (Samuda 2001), sense que la seva actuació minimitzi el valor de les tasques com a eines per crear contextos de comunicació real a l'aula (Ellis, Basturkmen i Loewen 2001).

¹³ La terminologia acostuma a ser confusa, per tant, ens interessa assenyalar que la perspectiva cognitiva a la qual fa referència Skehan és tan sols una de les perspectives del corrent que hem anomenat "perspectiva cognitivista" i que altres autors anomenen "posició feble de l'interaccionisme social". Com hem vist, aquesta posició teòrica es contraposa amb la perspectiva sociocultural (o la "posició forta de l'interaccionisme social").

- **l'enfocament de la interacció social.** S'interessa per l'estudi de com els aprenents coconstrueixen el significat en la interacció i s'analitza com els participants interpreten les tasques que duen a terme (Duff, 1993); com es col·labora interactivament en la construcció de bastides per a l'aprenentatge (Swain i Lapkin, 2001; Swain, 2000) o quina és la naturalesa de la interacció que generen les tasques (van Lier i Matsuo, 2000; Nakahama, Tyler i van Lier, 2001). Aquests estudis tenen en comú el fet que qüestionen la validesa d'analitzar les característiques de les tasques com a trets estàtics que preveuen fer prediccions sobre el discurs que produiran els alumnes, però es sustenten en una visió cognitivista del procés d'adquisició.

Skehan (2003) fa aquesta anàlisi de la qüestió des d'un posicionament teòric que s'orienta cap al que, en el capítol anterior, hem anomenat la perspectiva cognitivista de l'aprenentatge. Aquest posicionament teòric, també anomenat "posició feble de l'interaccionisme social" (vegeu capítol 2 o Mondada i Pekarek Doehler, 2004), defensa que l'aprenentatge lingüístic i cognitiu està lligat a la interacció social però creu que la interacció hi juga un paper secundari i es pot manipular a partir del disseny de les tasques. Les dues primeres línies d'investigació a les quals fa esment Skehan (l'enfocament psicolingüístic entorn la interacció i la perspectiva cognitiva), tenen un gran pes en la recerca dominant en el camp de l'adquisició de segones llengües atès que s'han publicat nombrosos estudis entorn la relació entre l'adquisició i els trets de les tasques o de les variables cognitives que s'hi associen (vegeu secció 3.3.1.). També situem la tercera línia d'investigació (l'interès per les tasques que promouen la reflexió metalingüística) en la perspectiva cognitivista perquè també es basa en la premissa que les tasques poden ser manipulades per qui les dissenya i que aquesta acció tindrà conseqüències per a l'aprenentatge. La quarta línia de recerca que ressenya Skehan (l'enfocament de la interacció social) postula a favor d'una visió dinàmica de tasca tal com es defensa des de la perspectiva sociocultural, però també la situem en la perspectiva

cognitivista perquè parteix d'una visió del procés d'aprenentatge semblant a la que es defensa des de l'enfocament psicolingüístic entorn la interacció atès que el relaciona exclusivament amb la negociació del significat. Skehan, en aquest estudi, no inclou la recerca feta des de la perspectiva sociocultural perquè la desacredita explícitament en situar els seus autors fora de la disciplina:

But other critiques come from outside the task-based paradigm ... one of the aspects of Seedhouse's critiques (1997, 1999) is that negotiation of meaning is inadequate as an account of the complexity of classroom interactional patterns – unproven and unprovable, as he claims. To say that accounts of interactional patterns are as yet inadequate and unproven is not contentious. To assert that a negotiation of meaning approach is *unprovable*, though, when little systematic evidence is presented that is relevant to this claim, is excessive, and hardly fair to the range of studies (unreviewed in his critique) which have been published within this approach... On occasions (Cook 2000; Block 2001) the critique is extended to include the quantitative approach to research that is used by many researchers. Clearly there is little that can be said to those who think that systematic, careful control of variables is impossible or meaningless in task-based research (as well, probably, as in other areas of applied linguistics). (Skehan, 2003:11)

Situar els investigadors crítics amb la visió dominant en la recerca entorn l'adquisició fora de la disciplina no és original (en el capítol anterior també hem ressenyat que a Firth i Wagner se'ls acusa d'intrusisme intel·lectual pel mateix motiu, vegeu secció 2. 3.) i no afavoreix el desenvolupament d'aquest camp d'estudi. En altres camps científics hi conviuen visions radicalment oposades entorn l'anàlisi d'un fenomen sense que es posi en qüestió la legitimitat dels investigadors per fer-hi recerca. D'altra banda, ignorar els estudis que s'han fet sobre les tasques des del camp de l'anàlisi del discurs perquè no s'accepten les crítiques als estudis quantitius tampoc afavoreix la construcció de sabers i l'intercanvi de coneixements,

que són dos dels pilars bàsics de la recerca científica. La raó de fons d'aquestes veus crítiques no es troba en la discussió sobre si cal que les dades s'analitzin quantitativament o qualitativament (de fet, la majoria d'estudis que Skehan (2003) situa en l'enfocament de la interacció social són treballs que combinen aquestes dues metodologies d'anàlisi) sinó en la conceptualització del mateix procés d'adquisició:

But the crucial points here are first that most (but by no means all) task researchers are concerned with acquisition, and this does have a cognitive component: the assumption is that what is being acquired is an interlanguage system (Kasper 1997). There is no denial that there is a social reality, that the expression of meaning and communication are vital. But the research strategy adopted is that by focussing on acquisition, research will be viable and pay dividends. (Skehan, 2003:11)

La cita de Shekan resumeix un dels dos principis claus que separa els investigadors que fan recerca entorn el procés d'adquisició des d'una perspectiva cognitivista dels que es situen en la perspectiva social. Pels primers, l'adquisició és un procés cognitiu en el qual la interacció hi juga un paper secundari, mentre que pels segons l'aprenentatge es du a terme a través de la interacció. L'altre element de divergència entre els dos corrents té a veure amb la conceptualització del constructe de tasca.

Els primers estudis que, des de la perspectiva cognitivista, s'interessen simultàniament pel procés d'adquisició de llengües i per l'enfocament per tasques, conceben les tasques com a instruments per recollir dades; no obstant això, posteriorment les tasques es converteixen en l'objecte de la recerca atès que es conceptualitzen com a mecanismes per controlar el tipus de llengua que els aprenents empraran i les possibilitats que tindran d'aprendre. Des d'aquest punt de partida, es defensa que per entendre el procés d'adquisició cal analitzar quins són els trets de les tasques que millor afavoreixen l'aprenentatge:

[the psycholinguistic perspective] draws on what Lantolf (1996) has referred to as computational models of second language (L2) acquisition, which treat acquisition as the product of processing input and output. In accordance with this model, researchers have sought to identify 'psycholinguistically motivated dimensions' of tasks (Long and Crookes, 1987) – that is, to establish the task features that have a significant impact on the way learners process language in performance and, therefore, potentially, on how they acquire an L2. (Ellis, 2000b:194)

En contrapartida, la perspectiva sociocultural pren com a referència la interpretació que s'ha fet de la teoria de Vygotsky des del camp de l'aprenentatge de segones llengües i, per tant, defensa que l'adquisició és un procés dialògic que es coconstrueix interactivament en actuar, i és en la interacció on es construeix la tasca que els parlants porten a terme per tal d'assolir els objectius que es proposen en el moment d'interactuar i que renegocien al llarg de la interacció. Des d'aquesta línia de recerca, la tasca no és un constructe fix i estàtic que condiciona el discurs que generen els interlocutors, sinó que és la interacció que (re)configura la tasca:

participants co-construct the “activity” they engage in when performing a task, in accordance with their own socio-history and locally determined goals, and that, therefore, it is difficult to make reliable predictions regarding the kinds of language use and opportunities for learning that will arise. Sociocultural theory emphasizes the dialogic processes (such as scaffolding) that arise in a task performance and how these shape language use and learning). (Ellis, 2000b:193)

Acceptar el fet que les característiques del disseny d'una tasca no dona forma al discurs dels aprenents ni afavoreix en major o menor mesura el procés d'aprenentatge té una conseqüència clara: la recerca que té la tasca com a objecte d'estudi s'ha de dur a terme des d'una perspectiva èmica, és a dir, ha d'analitzar com els aprenents entenen la tasca que realitzen. Per

aquest motiu, no és possible categoritzar les tasques en funció de les seves característiques (vegeu secció 3.3.2), atès que això implicaria acostar-s'hi des d'una perspectiva ètica (a partir de categories preestablertes pels investigadors i que no sorgeixen de les dades).

En el nostre estudi adoptem una classificació dual de la recerca feta entorn el concepte de tasca perquè ens permet, com veurem més endavant, partir de la dicotomia de tasca com a pla de treball (*task-as-a-workplan*) i tasca com a procés (*task-as-a-process*; Breen, 1989). La recerca feta entorn les tasques com a plans d'acció englobaria les aportacions dels estudis que ha ressenyat Skehan (2003) i que situem en la perspectiva cognitivista de l'aprenentatge. Per contra, la recerca feta des de la perspectiva sociocultural es sustenta en la conceptualització de la tasca com a procés. Per últim, també adoptem aquesta dicotomia per ser coherents amb l'anàlisi que hem fet en el capítol anterior de la recerca entorn l'adquisició de segones llengües (SLA).

A continuació passem a revisar quines són les aportacions que des d'aquestes dues perspectives teòriques s'han fet a l'estudi de les tasques com a mitjà per promoure la interacció a l'aula.

3.3.1. La perspectiva cognitivista entorn el concepte de tasca

Com hem assenyalat, des de la perspectiva cognitivista, la recerca en l'àmbit de l'ús de la llengua a través de la interacció s'ha centrat, sobretot, en l'estudi de la negociació del significat, és a dir, en identificar i quantificar les modificacions del discurs que tenen el seu origen en problemes de comprensió i producció i que, per tant, provoquen la interrupció del flux de la comunicació (Long i Porter, 1985; Pica, 1987; 1994 i Oliver 1998, entre d'altres). Segons aquests autors, les

modificacions del discurs, tant en tasques realitzades en parelles o en grups (Doughty i Pica, 1986; Long, 1990), poden provocar reestructuracions en les interllengües dels aprenents que són significatives per a l'aprenentatge, i, per tant, han considerat pertinent estudiar les tasques en funció del tipus d'interacció que generen.

Així doncs, les tasques s'han classificat com a unidireccionals (*one-way tasks*) o bidireccionals (*two-way tasks*) en funció de quants interlocutors tenen la informació que s'ha de compartir (Long, 1989); en tasques convergents (els alumnes s'han de posar d'acord respecte la resposta de la tasca) o divergents (els alumnes han d'argumentar diversos punts de vista per després arribar a un acord) (Duff, 1986); en tasques obertes (*open-ended outcomes*) o tancades (*closed-ended outcomes*) depenent de si els aprenents creuen que hi ha només una resposta correcta per a la seva resolució o si n'hi ha més d'una (Bley-Vroman, 1983; Crookes i Rulon, 1985); en pautades (*tight*) o no pautades (*loose*) segons si el marge que tenen els aprenents per interpretar-les és estret o bé poden actuar autònomament (Barnes, 1976). També s'ha tingut en compte en si intercanviar informació és un requisit (*required information exchange*) o és una opció (*optional information exchange*) o si la informació que es necessita està compartida entre els participants (*shared information*) o dividida entre ells (*split information*) (Newton i Kennedy, 1996; Pica i Doughty, 1988).

Una segona línia de recerca s'interessa per l'adquisició de la fluïdesa, la complexitat i la correcció i investiga els efectes del grau de dificultat de la tasca sobre aquests paràmetres. En aquest sentit, es té en compte la familiaritat dels aprenents amb la tasca (Bygate, 1999, 2001a; 2001b; Foster i Skehan, 1996; Plough i Gass, 1993; Robinson, 2001); el nombre d'elements que han de focalitzar els alumnes per resoldre-la (Kuiken i Vedder, 2005; Robinson, 2001); el nombre de passos que els cal fer per resoldre-la (*single versus dual task performance*, Niwa, 2000, citada a Robinson, 2003); el nombre de participants (*small number versus large number of participants*, Brown, Anderson, Shilcock i Yule, 1984), si el

disseny de la tasca permet als alumnes planificar el seu discurs abans d'escriure'l o verbalitzar-lo oralment (tasques planificades, *pre-task*) o si el produeixen en el moment en què realitzen la tasca (tasques no planificades, *on-line planning*) (Crookes, 1989; Ellis, 1987; Ortega, 1995; i Foster i Skehan, 1996, entre d'altres); o si la informació que cal compartir és refereix a un context immediat (*immediate*) present (*here-and-now*) o a un context llunyà (*remote*) i a un temps passat (*there-and-then*).

Gilabert (2005) proporciona una descripció acurada de les aportacions a l'estudi de l'adquisició i aprenentatge de segones llengües que s'han fet des d'aquesta perspectiva cognitivista. La figura 2 que reproduïm és un resum dels estudis més importants que l'autor ressenya en el seu treball.

INTERACTIONAL FEATURES	Studies	COGNITIVE PROCESSING FEATURES	Studies
One-way vs. two-way	Brown and Yule, 1983	Task familiarity	Plough and Gass, 1993
	Long, 1980, 1981		Foster and Skehan, 1996
	Gass and Varonis, 1985		Bygate, 1999, 2001
	Aston, 1986		Robinson, 2001
	Pica and Doughty, 1988		
	Yule and McDonald, 1990	Number of elements	Robinson, 2001
	Oliver, 1995		Kuiken and Vedder, 2004
Open vs. closed	Long, 1989	Single vs. dual task	Niwa, 2000
	Loschky and Bley-Vroman, 1993		
	Rahimpour, 1997		
Convergent vs. divergent	Duff, 1986	Planning time	Ellis, 1987
			Crookes, 1989
Required vs. optional information exchange	Doughty and Pica, 1986		Foster and Skehan, 1996
			Skehan and Foster, 1997
			Wigglesworth, 1997
			Mehnert, 1998
Split vs. shared information	Pica and Doughty, 1988		Ortega, 1999
	Newton and Kennedy, 1996		Yuan and Ellis, 2003
		Here-and-Now/ There-and-Then	Robinson, 1995
			Rahimpour, 1997
			Iwashita et al., 2001

Figura 2. Estudis que investiguen els trets de les tasques en funció de la interacció que promouen o del processament cognitiu que generen (Gilabert, 2005:96)

Aquests estudis, que tenen un gran pes en la disciplina, s'interessen, com hem dit, per les tasques com a pla de treball i no tenen en compte el fet que l'aprenentatge és situat (Lave i Wenger, 1991). Si, com és pràctica habitual en els estudis fets des de la perspectiva cognitivista, separem els factors socials dels cognitius en l'estudi de la interacció obtenim una visió parcial del procés d'aprenentatge atès que la interacció és una pràctica social en la qual es desenvolupen habilitats sociocognitives.

A continuació passem a examinar en què consisteix aquesta visió integradora dels elements cognitius i socials lligats a l'ús de la llengua i el paper que hi juguen les tasques com a mitjà per afavorir la interacció.

3.3.2. La perspectiva sociocultural entorn el concepte de tasca

Des de la perspectiva sociocultural no es presenta cap tipus de categorització entorn el concepte de tasca perquè fer-ho aniria en contra del supòsit teòric que es defensa, i segons el qual les tasques es construeixen durant la seva execució i no *a priori*. Brooks i Donato ho argumenten de la següent manera:

...those who have recently introduced the notion of task-based foreign language learning need to consider that tasks cannot be externally defined or classified on the basis of specific external task features (e.g., Long and Crookes 1992; Nunan 1989; Pica, Kanagy and Falodun 1993) despite our best efforts to do so. Rather, tasks are in fact *internally* constructed through the moment-to-moment verbal interactions of learners during actual task performance. (Brooks i Donato, 1994: 272)

Per entendre millor com es conceptualitza una tasca des d'una perspectiva sociocultural ens és necessari aturar-nos en la idea de Breen (1989) que hem esmentat anteriorment i que defensa que tota tasca escolar passa per tres fases temporals: abans, durant i després de la seva implementació.

Abans que una tasca es dugui a terme a l'aula és només un pla de treball (*task-as-workplan*); quan s'executa és un procés durant el qual els interlocutors col·laboren per construir el seu sentit de les accions que emprenen per resoldre-la (*task-in-process*); i un cop s'ha finalitzat els participants han aconseguit (o no) un resultat, un producte (*task-as-outcomes*).

Des d'aquesta perspectiva es defensa que l'objectiu bàsic que es plantegen els participants a l'hora d'executar una tasca és el de comunicar-se per tal d'aconseguir resoldre-la, no per practicar unes formes lingüístiques determinades (Seedhouse, 1999), per tant, és necessari estudiar com es desenvolupa la interacció que genera durant la seva resolució. A l'hora de caracteritzar-la, Seedhouse (2004; 1996, citat a Seedhouse 2005b) afirma que la naturalesa de la tasca determina (a) el tipus de sistema d'organització de torns que els interlocutors empraran per resoldre-la; (b) la mena de formes lingüístiques que els parlants empraran en construir els seus torns, entre les quals, generalment hi ha preferència per la minimització (per produir només allò que és necessari i que es tradueix amb la presència de torns relativament curts; Duff 1986) i la indexicalitat (la interacció és poc explícita però els parlants s'entenen perquè les activitats que duen a terme estan supeditades al context en què es desenvolupa la interacció, és a dir, relacionada amb les accions que realitzen per resoldre la tasca); i (c) la orientació que adopten els parlants vers la tasca en qüestió, i que sovint es fa rellevant a través de la presència de peticions de confirmació (*confirmation checks*), demandes de clarificació (*clarification requests*), peticions de comprensió (*comprehension checks*) o repeticions (*self-repetitions*). A diferència del que postula Long (1985), per exemple, els interaccionistes radicals, és a dir, els investigadors que se situen en la perspectiva sociocultural, no creuen que l'anàlisi quantitativa d'aquestes dades pugui aportar elements per explicar com s'aprèn una llengua atès que les dades no s'analitzen des d'una perspectiva holística que pugui donar fe de com es produeix la interacció que es genera quan els aprenents construeixen plegats el sentit

d'una tasca (*task-based interaction*). En aquesta línia, Ellis també afirma que les tasques no es realitzen sinó que es construeixen a partir de com els participants interpreten les accions i les activitats que els cal realitzar per assolir-ne els objectius:

tasks of the kind commonly used in SLA research are not just performed but rather are interpreted, resulting in activity that is 'constructed' by the participants in accordance with their particular motives and goals. (Ellis, 2003:187)

Per a Seedhouse (2005b), que es situa en el paradigma de l'anàlisi de la conversa (CA), la recerca entorn el concepte de tasca que es porta a terme des de la perspectiva cognitivista planteja problemes de validesa i ontologia. Els estudis quantitatius que es realitzen des d'aquesta perspectiva descriuen la tasca com un pla de treball però presenten dades processuals que no han estat tractades com a tal. Des de la perspectiva sociocultural, l'aprenentatge només es pot entendre mitjançant l'anàlisi èmica de les dades (a partir de la perspectiva dels participants) i no des d'una perspectiva ètica (la de l'analista). En aquesta dualitat entre allò que és èmic i allò que és ètic i entre la tasca entesa com a pla de treball i la tasca entesa com a procés es situaria gran part de la divergència entre aquests dos corrents teòrics que s'interessen en l'estudi de la interacció com a base de l'aprenentatge d'una llengua. Seedhouse ho descriu amb les següents paraules:

A task-as-workplan can be specified only etically, as at that stage there are no participants in communicative behaviour to study. A task-in-process can be studied etically and overwhelmingly has been in the TBL/SLA literature. However, a task-in-process is a communicative event that can also be analyzed emically using a CA methodology (for example, Markee, 2000; Ohta, 2001; Seedhouse, 1999, 2004). At this point we can see tendencies to a paradigm division, with an etic perspective more appropriate to an objectivist ontological orientation in a quantitative paradigm and an emic perspective more appropriate to a constructionist or phenomenological ontological orientation in a qualitative paradigm. (Seedhouse, 2005b:536).

Altres autors, Nussbaum i Unamuno, 2000; Mondada i Pekarek Doehler, 2004; Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a, entre d'altres, també coincideixen a afirmar que l'estudi del producte (*task-as-workplan*) presenta problemes teòrics i metodològics perquè (a) s'avaluen les produccions dels aprenents prenent com a referència un hipotètic parlant monolingüe, (b) no es té en compte el procés i (c) els paràmetres que s'empren per avaluar aquestes produccions són propis de la lingüística de l'enunciat (monologals) i, per tant, no és teòricament acceptable que s'emprin per descriure un procés interactiu.

A continuació passem a descriure breument la noció de tasca que defensem en el nostre treball i que, tal com hem anat enunciant al llarg d'aquest capítol, es sustenta en les premisses que es defensen des de la perspectiva sociocultural.

3.3. La noció de tasca que defensem en aquest estudi

En el capítol anterior hem vist que el coneixement lingüístic no és individual sinó que es posa en joc quan els aprenents parlen, i per tant, podem afirmar que és situat i socialment construït a partir de processos de bastida i mediació. En aquest capítol hem assenyalat que el constructe de tasca es conceptualitza com un pla de treball des de la perspectiva cognitivista, però com un procés des de la perspectiva sociocultural. Com a investigadores ens interessem per la perspectiva sociocultural perquè creiem que tot acte comunicatiu s'organitza a partir de la realització de tasques que es defineixen o reconfiguren durant el curs de la interacció (Gajo, 2001). Així doncs, en aquest treball, només descriurem les tasques com a pla de treball quan les presentem com a eines per recollir les nostres

dades (vegeu capítol 4). La nostra anàlisi tindrà en compte la tasca com a procés. És a dir, no la tractarem com a una entitat predefinida sinó que estudiarem com es configura a partir de la interpretació que en fan els aprenents:

Sociocultural theory deals with tasks as activity that is both locally and historically shaped (...) as practices that are reflexively defined and accomplished by learners, and collaboratively (re)configured in relationship to partners, either present, virtual, or absent. (Mondada i Pekarek Doehler, 2004:502).

La construcció de la tasca és observable a partir de resseguir les activitats que els interlocutors realitzen per tal de dur-la a terme. L'aplicació de la teoria de l'activitat (vegeu capítol 2) que fa Donato (2000) en el seu estudi sobre una classe d'escriptura adreçada a aprenents d'anglès com a llengua estrangera ens ajuda a crear el marc teòric per al nostre estudi. El treball de Donato constata que: *a)* les tasques no són generalitzables perquè les activitats que els aprenents realitzen per a la seva execució depenen de qui són aquests aprenents i en quines circumstàncies duen a terme les tasques; *b)* les tasques no empenyen els aprenents a actuar d'una determinada manera, ans al contrari; són els objectius, les creences i el bagatge cultural dels aprenents els responsables de transformar les tasques; i *c)* les tasques serveixen de mediadores en el procés d'aprenentatge atès que ajuden els aprenents a controlar tant els aspectes formals de la llengua que es posen en joc durant la realització de la tasca com els procediments de resolució que s'empren.

La nostra anàlisi de les activitats que realitzen els parlants es realitzarà a partir de la triangulació entre la tasca, el context i l'estructura de la interacció (Gajo, Koch i Mondada, 1996; Gajo i Mondada, 2000; Gajo 2001). Per a Gajo (2001) aquesta triangulació és necessària si defensem que una tasca no és un conjunt de reptes cognitius que es generen abans que els parlants interactuïn, sinó que per si mateixa constitueix l'activitat

social que es porta a terme. Des d'aquesta mirada la noció de context s'ha d'entendre com a equivalent al constructe de marc (*frame*) que proposa Goffman (vegeu capítols 4 i 5) i que té a veure amb com s'organitza i estructura la participació (diferents parlants poden estructurar la participació en una mateixa tasca de maneres diverses):

Toute tâche est structurée dans une forme interactionnelle. Celle-ci peut être plus ou moins asymétrique, plus ou moins collaborative, plus o moins dialogique, etc. Ainsi, une même tâche peut se réaliser dans différentes formes interactionnelles. Il est possible, par exemple, de mener un récit sur un mode monologal ou alors à travers une participation collective (Gajo, Koch i Mondada, 1995). Plusieurs auteurs (par exemple Pekarek Doehler 1999) expliquent la relative instabilité ou variabilité des activités ou des tâches scolaires par rapport aux conditions de leur réalisation interactionnelle” (Gajo, 2001: 41-42).

Els estudis que en el camp de l'adquisició de segones llengües s'han realitzat a partir de l'enfocament basat en tasques s'han interessat pel discurs dels aprenents però no han tingut en compte una variable contextual que creiem que explica una part de la variabilitat en l'execució de les tasques a la qual fa referència Gajo i que té a veure amb la intervenció del docent. Així doncs, el nostre treball partirà del supòsit que en el procés de realització d'una tasca hi intervenen i hi interactuen triàdicament els aprenents, els docents i les mateixes tasques.

III Metodologia

4

El disseny de la recerca

Aquest capítol té com a objectiu justificar el tipus de recerca que emmarca aquest treball. També es vol presentar el corpus amb el qual s'ha treballat i discutir qüestions de caire metodològic lligades als processos de recollida, tractament i anàlisi de les dades.

El treball que presentem és un estudi qualitatiu que vol complementar la recerca feta pel grup GREIP dins el marc dels dos projectes que hem esmentat en la introducció, als quals devem el *corpus* i dels quals heretem la voluntat de mirar les dades tenint en compte els supòsits teòrics que s'han fet en el camp de l'adquisició de llengües des del corrent emergent anomenat *CA-for-SLA* (vegeu capítol 2).

Aquest capítol ens servirà, en primer lloc, per sintetitzar els objectius del nostre estudi, mostrar-ne el disseny, presentar el corpus i justificar el nostre procés de recollida i tractament de les dades. En segon lloc, ens aturarem a descriure en què consisteix l'anàlisi de la conversa com a enfocament per a l'estudi de la parla en la interacció i tot seguit discutirem aquells aspectes, també de caire metodològic, que considerem rellevants per justificar i fer entenedor tant el model d'anàlisi que presentem en el capítol 5 com la interpretació de les dades que mostrem en els capítols 6, 7 i 8.

4.1. Els objectius de la recerca

L'objectiu general d'aquest estudi és crear un model d'anàlisi sorgit de les dades (*data-driven model*) que ens permeti estudiar com diverses parelles d'aprenents d'una llengua estrangera, l'anglès en el nostre cas, interpreten i duen a terme les dues tasques comunicatives que se'ls proposa. Volem observar si la representació de les tasques que els aprenents construeixen interactivament en el moment de realitzar-les els permet concloure-les amb èxit. També ens plantegem descriure com es construeix el discurs, concretament, ens interessem per esbrinar si les accions que els alumnes realitzen i les identitats que adopten depenen, en certa mesura, de com han interpretat les consignes rebudes o del grau i tipus d'intervenció que realitzen els docents un cop els aprenents ja han començat a interactuar en parelles.

Els resultats obtinguts ens permetran de fer aportacions tant en el camp de l'adquisició de llengües com en el camp de la didàctica. D'una banda, ens ajudaran a entendre millor quines oportunitats d'aprenentatge tenen els alumnes quan interactuen entre ells i elles per resoldre una tasca (Kasper, 2004; van Lier i Matsuo, 2000), i d'altra banda, ens serviran de base per fer propostes sobre com s'ha de gestionar la interacció a l'aula perquè aquesta condueixi a l'aprenentatge.

4.1.1. Les preguntes que es volen respondre

Les recerques qualitatives en ciències socials es caracteritzen per analitzar les dades des d'una perspectiva èmica, és a dir, a partir d'estudiar com els participants interpreten les accions que duen a terme. Per a Bryman, la relació entre la recerca qualitativa i l'anàlisi de les dades des d'una perspectiva èmica és unívoca:

There can be little doubt that the commitment to explicating the subject's interpretation of social reality is a (one might even say *the*) sine qua non of qualitative research. (Bryman, 1988:72)

Acceptar que la voluntat de descriure les dades des de la perspectiva dels participants és una condició *sine qua non* en els treballs qualitatius, implica defugir anàlisis ètiques. La distinció entre “èmic” i “ètic” és formulada per primera vegada a la meitat dels anys 50 pel lingüista i antropòleg Kenneth Lee Pike. Aquest autor s'interessa per l'estudi del llenguatge des d'una posició marginal i allunyada de la lingüística chomskiana dominant, atès que defensa que cal estudiar l'estructura d'una llengua dins el context en què es formulen els enunciats (Pike, 1967) i no mitjançant la sintaxi de la frase inventada pel lingüista. Per a l'autor, tant l'estudi dels elements culturals d'una societat com l'estudi dels sons del llenguatge es poden dur a terme des de dues perspectives: des de dins (*insider's perspective*) i des de fora (*outsider's perspective*). Pike (1954) emprà els termes “èmic” i “ètic” per analogia amb els conceptes “fonèmic” i “fonètic”; la descripció subjectiva dels sons de la llengua (la fonèmica) es fa projectant una mirada èmica a aquests trets (observant com els empen els parlants), mentre que l'estudi dels sons es fa des d'una perspectiva ètica (a través de les categories que estableixen els investigadors). Aquests dos termes s'han emprat abastament en camps com l'antropologia i la lingüística, però no sempre s'han aplicat de la mateixa manera, puix que a voltes s'han interpretat com a mirades complementàries sobre les dades i a voltes com a excloents.

Seguint les recomanacions de Lett (1996), en aquest estudi fem servir aquests dos termes com a “adjectius que modifiquen el substantiu ‘coneixement’ de manera implícita”. És a dir, l'anàlisi èmica és aquella que construeix coneixement a partir de la descripció i explicació de com els individus categoritzen en la pràctica les accions socials que duen a terme; l'anàlisi ètica, en contrapartida, descriu i explica aquestes accions a partir de les categories que construeix la comunitat científica en què s'inscriu

l'estudi. En el nostre treball, projectem una mirada èmica sobre les dades perquè ens interessa esbrinar com els aprenents construeixen plegats el sentit de les tasques que duen a terme, i no ens és possible fer-ho sense observar quins són els fenòmens que ells i elles fan rellevants en el seu discurs.

D'altra banda, tal com assenyala Silverman (1993:29), la recerca qualitativa ha d'analitzar els fenòmens socials¹⁴ com a episodis procedimentals (*procedural affairs*), fet que implica no qüestionar-se el comportament d'un individu sinó interrogar-se sobre què és el que fa (de manera rutinària, sense explicitar-ho però alhora deixant-ho palès) per exterioritzar aquell comportament. Això lliga amb la idea que es defensa des de l'anàlisi de la conversa, segons la qual, interactuar implica realitzar dues accions conjuntes: dialogar per realitzar una acció i produir o reconèixer aquesta acció. Entendre les dinàmiques de la interacció implica descobrir quina acció es realitza a l'hora d'interactuar, com es realitza aquesta acció i en quin moment s'executa. Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher (2002) ho verbalitzen de la següent manera:

The practices of talking in interaction are grounded jointly in dealing with the contingencies of managing to sustain talking together as an orderly arena of action, on the one hand, and, on the other hand, the contingencies of producing and recognizing determinate actions, combinations of actions and sequences of actions. For those trying to understand a bit of talk, the key question about any of its aspects is – why that now (Schegloff & Sacks, 1973)? What is getting done by virtue of that bit of conduct, done that way, in just that place? ... If we are to understand language in its context of deployment, we need in the first instance to understand how and for what it is deployed by its participants, and how its deployments are understood by them and reflected in their own responsive conduct. (Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher, 2002:5-6).

¹⁴ Ja hem assenyalat anteriorment que per a nosaltres, en situar-nos teòricament en el interaccionisme radical, l'aprenentatge només es pot entendre com un fet social.

Plantejar-se interrogants sobre una acció social sense haver-la analitzat primer (sense haver observat què és important per als participants en aquesta acció) no és aconsellable en el tipus de recerca que plantejem. Així doncs, les preguntes que ens formulem no se sustenten en hipòtesis que caldrà validar, sinó que emergeixen després d'examinar les dades. En el nostre cas, per exemple, ens adonem que tot i que com a investigadores ens vàrem esmerçar per dissenyar consignes clares i precises, alguna mestra, i fins i tot alguna investigadora, les reformulava quan presentava les tasques als seus alumnes. Durant el procés d'observació primer i de transcripció després, també observem que els docents, en major o menor grau, sempre intervenen en el discurs que construeixen les parelles, per tant, la participació durant la construcció de la tasca no sempre és diàdica.

Durant el procés de transcripció també ens adonem que el fet que una parella no aconsegueixi resoldre una tasca (no trobi totes les diferències entre dos dibuixos, per exemple; vegeu secció 4.2.4.2) no es pot explicar argumentant una menor competència en la llengua meta si després aquella parella aconsegueix fer-ne una altra amb èxit o és capaç de posar en joc un repertori verbal ric i divers. Com veurem, en l'escenari de l'aula els alumnes i els mestres construeixen la seva participació en les pràctiques socials que duen a terme, les quals els condueixen a realitzar unes determinades accions (socialitzar, executar una tasca, gestionar una tasca, superar obstacles, gestionar el temps) i activitats discursives (estructurar la informació, triar les formes lingüístiques, triar la llengua, marcar fronteres entre accions, caracteritzar la tasca, formular dubtes, descriure, elicitar, etc.), i a adoptar identitats discursives (aprenent expert - aprenent no expert) i rols (informant, indagador, receptor, etc.) diversos mitjançant els quals construiran interactivament el sentit de les tasques que se'ls plantegen.

Aquestes qüestions, entre d'altres, junt amb la voluntat d'entendre millor com es gestiona la interacció a l'aula perquè afavoreixi l'adquisició

d'habilitats lingüístiques, cognitives i de comunicació social, ens empeny a plantejar-nos les següents preguntes:

- 1.- Com ha de ser el model d'anàlisi que ens permeti estudiar des d'una perspectiva èmica com es construeix interactivament una tasca comunicativa?
- 2.- Quines accions i activitats discursives realitzen els docents en donar les instruccions d'una tasca comunicativa? Incideix la interpretació que fan els alumnes d'aquestes accions i activitats discursives en la consecució dels objectius de la tasca i en la construcció del discurs que es genera per resoldre-la?
- 3.- Quines accions i activitats discursives realitzen els aprenents quan interactuen amb el docent o en parelles? Com i en quin moment es duen a terme aquestes accions i activitats discursives? Aquestes accions i activitats discursives faciliten o dificulten la consecució dels objectius de la tasca?
- 4.- Quins coneixements pot aportar la nostra anàlisi als camps de la didàctica i de l'adquisició de llengües?

4.3. La confecció del corpus

El procés de recollida de dades, com ja s'ha indicat, va ser assumit per diversos dels membres del GREIP, mentre que seleccionar quines de les dades del conjunt configurarien aquest corpus ha estat una tasca individual, certament complexa.

Per assolir els objectius de la nostra recerca podíem triar dades en qualsevol dels idiomes en què les hem enregistrades (anglès, castellà, català o francès, segons el projecte) perquè creiem que les accions que

emprenen les mestres poden ser generalitzables a les activitats discursives en què participen, en comptes d'estar supeditades als trets formals d'una determinada llengua. També podíem fer servir només les dades d'un projecte o de diversos, atès que part de les tasques enregistrades eren les mateixes. Finalment podíem escollir els enregistraments realitzats en escoles de primària, de secundària o en aules universitàries. En el procés de selecció de dades per aquest estudi, doncs, ja s'inicia l'anàlisi d'aquestes dades, atès que no és possible decidir quins enregistraments triar sense estar familiaritzat amb el corpus. Aquest coneixement és determinat pel fet d'haver participat en la transcripció d'alguns dels enregistraments, d'haver analitzat i/o tingut accés a les anàlisis que, individualment o en equip, i amb objectius diversos, els membres del GREIP hem anat fent al llarg del desenvolupament dels nostres projectes.

Per aquest estudi hem optat per triar els enregistraments de les tasques realitzades en anglès dels darrers projectes del grup GREIP, perquè a nivell professional ens interessa comprendre millor les pràctiques que es duen a terme a les aules de llengua estrangera en les escoles catalanes i examinar si es creen els contextos favorables per a l'aprenentatge. El fet que les tasques en anglès s'hagin implementat amb els mateixos materials en ambdós projectes contribueix a donar coherència al corpus.

En primer lloc vàrem seleccionar tres parelles d'alumnes de cinquè curs d'educació primària d'un centre, anomenarem CEIP Metropolità, en el qual els alumnes estaven habituats a l'ús generalitzat de la llengua meta a l'aula d'anglès i les tasques que se'ls proposaven no s'allunyaven excessivament de les activitats que estaven habituats a realitzar. Qui signa aquest treball, va ser la persona encarregada d'observar com s'implementaven les tasques en aquest centre.

En principi, per poder analitzar com diferents díades interpreten les mateixes instruccions, teníem un volum de dades suficient pel tipus d'estudi qualitatiu que ens proposàvem. No obstant això, vàrem creure

oportú tenir en compte algunes aspectes relacionats amb les condicions d'aplicació de la tasca, com ara el grau de domini de la llengua que mostren els alumnes, o l'actuació dels docents.

D'una banda, en el primer projecte s'havia constatat que els alumnes universitaris, tot i tenir un major domini de la llengua meta, no sempre aconseguien assolir els objectius de les tasques. D'altra banda, en el segon projecte havíem detectat que els alumnes, autòctons i al·lòctons, que havíem enregistrat tenien una baixa competència comunicativa en anglès, fet que semblava que els portava a abandonar els objectius de la tasca i la seva realització en anglès (Cots, 2006), un fenomen que no s'havia observat en el primer projecte. Per aquest motiu, ens va semblar interessant d'incloure dades dels dos projectes en aquest estudi. Si podíem relacionar l'èxit o el fracàs d'una tasca amb la representació que se'n fan els aprenents, podríem apuntar quin hauria de ser el paper de la instrucció i el rol que ha d'assumir el docent en l'ensenyament per tasques. En aquest sentit, les dades també ens mostraven que el docent de l'aula universitària pràcticament no participa en les tasques, mentre que a primària les intervencions de les mestres es mourien en una mena de *continuum* entre la participació activa i la no participació. Estudiar el comportament de més d'un docent ens semblava pertinent per poder entendre millor quin és el seu paper en el procés de construcció de les tasques que realitzen els aprenents. Per aquest motiu, a banda d'estudiar tres parelles d'alumnes s'una mateixa aula, vam incloure en el nostre corpus dues parelles de dos altres centres. Una d'aquestes díades prové del CEIP BCN1, el centre en el qual la persona qui signa aquest treball havia implementat les tasques amb un grup reduït d'alumnes de cinquè. L'altre parella prové d'una aula universitària en la qual, l'investigadora que realitza aquest estudi hi havia actuat com a observadora.

Hem cregut que l'edat¹⁵ (nens entre nou i onze anys i joves de dinou anys) i la configuració de les parelles (parelles formades per alumnes autòctons en un projecte i parelles mixtes entre alumnes autòctons i al·lòctons en l'altre)¹⁶ només seria significativa si les dades ens ho demostraven, per tant, al principi, no ens va semblar que fos una qüestió que invalidés la creació del nostre corpus que, finalment, queda constituït per les següents dades¹⁷:

	PRIMÀRIA	Universitat
DGES-PB-96-219	CEIP Metropolità (3 parelles)	Universitat (1 parella)
DGI-BSO-2001-2030	CEIP BCN 1 (1 parella)	-----

Quadre 2. Centres docents que configuren el corpus de l'estudi

A continuació detallarem com es van recollir les dades en els dos projectes dels quals hem obtingut el nostre corpus i presentarem breument les escoles, les investigadores i els alumnes.

¹⁵ Oliver (2002) estudia els esquemes de negociació del significat de 96 parelles de nens i joves agrupats respectant les variables d'edat (nens de 8 a 10 anys i joves d'11 a 13), sexe (parelles no mixtes), i coneixement de la llengua (parelles mixtes de nadius i no nadius. A diferència del que postulen recerques dutes a terme amb adults, Oliver va trobar que l'edat dels parlants no constituïa cap variable significativa en el seu estudi i ho atribuïa al fet que o bé la variable és totalment inoperativa en relació a l'objecte del seu estudi, o bé la franja d'edat en la qual es movien els seus subjectes no era suficientment gran com perquè resultés significativa. En aquest sentit, els nostres alumnes, a l'igual que els d'Oliver, es mouen en edats compreses entre els 9 i els 19 anys, i tampoc creiem, llevat que les dades ens indiquin el contrari, que calgui tenir en compte aquesta dada en la nostra anàlisi.

¹⁶ Hi ha estudis que demostren que la competència dels alumnes en les diferents llengües de l'escola depèn del seu grau d'afiliació a la institució escolar (Coulon 1993) i no pas del seu origen lingüístic o ètnic (Unamuno i Nussbaum 2004). D'altra banda, com veurem en l'anàlisi de les dades, ser estranger no implica haver tingut un menor o major contacte amb la llengua anglesa que els alumnes categoritzats com autòctons: alguns alumnes estrangers usen aquesta llengua en l'entorn familiar, d'altres l'han estudiat al seu país d'origen i d'altres hi han tingut poc contacte.

¹⁷ Per raons deontològiques, els noms dels centres on hem treballat són inventats.

4.2.1. La recollida de dades

Les nostres dades s'han obtingut en situacions diverses. En el cas de l'escola CEIP BCN1, les dades es van recollir fora de l'aula amb sis alumnes triats per la professora d'entre tots els qui conformaven el grup classe. Dues membres de l'equip d'investigadores van ser les encarregades d'administrar les tasques. Tant a la Universitat com al CEIP Metropolità les dades es van recollir a l'aula habitual amb el/la mestre/a d'anglès i tot el grup-classe. En el primer cas, dues de les investigadores del grup van actuar com a observadores i, en el segon cas, només n'hi va haver una. Qui signa aquest estudi va participar en el procés de recollida de dades en els tres centres.

	Qui realitza les tasques?	Qui actua com a docent?	Qui actua com a observador?
Universitat	Tot el grup classe	El mateix mestre	1 investigadora
CEIP Metropolità	Tot el grup classe	La mateixa mestra	2 investigadores
CEIP BCN 1	Tres parelles d'un mateix grup classe	2 investigadores	-----

Quadre 3. Participants en el procés d'obtenció de dades per a l'estudi

Les dades del CEIP BCN1 pertanyen al segon dels projectes als quals devem el nostre corpus i es van recollir el mes de maig de l'any 2003; les dades obtingudes en els altres dos centres pertanyen als enregistraments fets l'any 1998 durant la realització del primer projecte al quals ens hem referit.

Si bé hi ha autors que critiquen la seva pròpia recerca feta en “condicions controlades”¹⁸ semblants a les que es van donar en recollir les dades del nostre segon projecte perquè en qüestionen la seva “validesa ecològica”¹⁹ (vegeu Pica, 2005), nosaltres creiem que aquesta opció continua sent metodològicament vàlida com a sistema de recollida de dades per a l'estudi de la interacció a l'aula: les converses que es generen són reals i els aprenents posen (o no) en joc les seves competències per assolir els objectius de cada tasca, en funció de com interpreten les tasques i com s'hi posicionen. La feina de l'analista és tenir en compte les condicions en què es recullen les dades per poder reconstruir alguns elements contextuals si cal. No obstant això, per saber si els alumnes interpreten la tasca com a “tasca d'aula” o si pel contrari creuen que és una “tasca fictícia”, hem d'analitzar les pròpies dades, atès que la investigadora no pot controlar *a priori* quin serà el posicionament que adoptin els alumnes envers les tasques que se'ls proposen. Hi haurà alumnes que creguin que fan una tasca d'aula real i d'altres que no, per tant, no podem desestimar aquest tipus de recerca.

Ara bé, a diferència del que postulen Pica (2005:342) i Sauro, Kang i Pica (2005:4), no defensem la recerca duta a terme sota aquestes “condicions controlades” perquè creguem que pugui garantir la construcció d'un corpus homogeni, és a dir, una “uniform delivery of task treatments, across multiple participants, with consistent timing in task implementation”. Al contrari, nosaltres reconeixem que “en les recerques qualitatives, les dades no són homogènies, atès que les persones implicades, per la mateixa

18 Pica (2005) i Sauro, Kang i Pica (2005) en analitzar les tasques com a instrument de recerca critiquen el fet que en la majoria de recerques al voltant de com es relaciona l'enfocament per tasques amb l'aprenentatge d'una segona llengua en un medi guiat les dades s'hagin obtingut en condicions més properes a un entorn controlat que a una situació d'aula. Per il·lustrar aquesta afirmació citen treballs en els quals l'obtenció de dades s'ha realitzat en sessions monitoritzades fora de la classe, durant visites concretes de les investigadores a una aula, durant l'hora del pati i com a activitats extracurriculars en una hora de classe.

19 Pica, citant els estudis de DeKeyser (2003) i Doughty (2003), fa servir el terme *ecological validity* per referir-se al grau en què els processos de recollida de dades en estudis sobre la interacció a l'aula reflecteixen els comportaments reals dels individus en una aula regular. La noció de validesa ecològica també està associada a la generabilitat dels resultats i, en aquest sentit, Pica qüestiona el fet que els resultats d'una recerca duta a terme de manera controlada puguin reflectir el que passa a l'aula en condicions naturals.

essència de les investigacions, tenen un gran marge de llibertat per actuar alhora que estan sotmeses a determinades restriccions” (Nussbaum i Unamuno, 2006:19). Cal tenir present que la recollida de dades en un centre educatiu ha d’emmotllar-se a les restriccions horàries i temporals que estipula cada centre per a la realització del treball de camp i a la configuració dels seus espais (que en ocasions no és molt propici per a la recollida de dades ja que la distribució del mobiliari no permet executar còmodament activitats en parelles, o el soroll extern no permet recollir dades sonores de qualitat). Tanmateix, les nostres dades també ens mostren que, tot i que les consignes de les tasques i de la seva implementació havien estat pactades per tots els membres de l’equip d’investigació que van prendre part del procés de recollida de les dades, el tractament no ha estat homogeni i diversos factors (necessitat de fer més entenedores les consignes, baix nivell de competència en llengua anglesa dels alumnes, necessitat de controlar la disciplina, voluntat de supervisar el que fan els alumnes, etc.) han contribuït al fet que el grau d’intervenció de la investigadora-docent en el procés d’implementació de les dades no hagi estat, com hem apuntat en la secció anterior, sempre el mateix.

Les dades que configuren el corpus d’aquest estudi estan constituïdes per tres tipus de discursos:

- les instruccions de les dues tasques tal com les havien formulades les investigadores.
- les instruccions que dóna cadascun dels tres docents per a cada tasca.
- el discurs que generen cinc parelles d’aprenents, en ocasions acompanyats pel docent, al llarg del procés de realització de dues tasques.

4.2.2. Les escoles

La tria d'escoles per al primer projecte no es va fer buscant un perfil concret sinó que es va contactar amb institucions amb les quals ja hi havia un vincle personal o professional a través d'algun dels seus membres i l'equip d'investigació. En el cas del segon projecte, es va contactar amb centres docents on hi hagués força presència d'alumne nouvingut perquè el projecte s'interessava per estudiar els usos lingüístics d'aquesta població. El contacte amb aquestes institucions, però, es va iniciar amb anterioritat a la recollida de dades a través del treball de camp i va continuar intermitentment al llarg de tot el curs acadèmic 2002-2003 i, en alguns casos, encara no s'ha interromput. Aquest contacte continuat amb les escoles és important no només per vetllar per la qualitat metodològica de l'estudi — l'etnografia aposta perquè les investigadores s'integrin en la comunitat que volen investigar — sinó també per garantir l'ètica de la investigació — si l'escola ens proporciona suport en el nostre estudi, també ha de poder comptar amb el nostre o ha de poder beneficiar-se dels resultats de la investigació.

4.2.3. Els subjectes

Els alumnes de la Universitat i del CEIP Metropolità es van emparellar segons les indicacions dels seus mestres, els quals, i a petició de l'equip d'investigadores, van mirar de formar parelles en les quals els dos membres tinguessin un domini semblant de la llengua meta. En el cas del CEIP BCN1 les parelles estaven formades per un alumne autòcton i un al·lòcton. Aquestes decisions responien als interessos que es perseguien en cadascun dels projectes i, tot i que no són rellevants per al nostre estudi, ens ha semblat que calia esmentar-ho. El GREIP també disposa de dades de caire etnogràfic sobre l'alumnat que participava en ambdós projectes,

però hem optat per no incloure aquesta informació atès que tampoc no és important per a aquest treball.

El nostre estudi, en canvi, tindrà en compte tant el discurs generat per qui dóna les instruccions (els mateixos docents en el cas del CEIP Metropolità i la Universitat o les investigadores en el cas del CEIP BCN1), com les intervencions dels observadors en la interacció entre mestres i alumnes i les dels mestres en el moment en què els aprenents dialoguen en parelles. En aquest sentit, i després de fer una primera mirada a les dades, podem afirmar que la nostra anàlisi es situarà en tres contextos d'ús (Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a), que no van ser determinats *a priori*, sinó que van sorgir espontàniament durant la implementació de les tasques:

- a) Les dades recollides al CEIP BCN1 il·lustren una pràctica multilingüe a l'aula, on tant els alumnes com els docents (en aquests cas les investigadores són les que exerceixen de professores) fan servir les llengües objecte d'estudi a l'escola (català, castellà i anglès) per a finalitats diferents durant la realització de les tasques en anglès (vegeu secció 4.2.4).
- b) Les dades obtingudes a la Universitat mostren una pràctica monolingüe en la qual tant els alumnes com el seu professor (el mestre d'anglès del grup observat) fan servir exclusivament la llengua objecte d'estudi al llarg de tota la interacció.
- c) Les dades aconseguides al CEIP Metropolità tendeixen cap a una pràctica monolingüe, atès que els participants empren majoritàriament la llengua meta i només recorren al català o al castellà en alguns moments.

4.2.4. Les tasques

En el corpus d'anglès dels dos projectes, els alumnes executen tres tasques comunicatives que consisteixen a emparellar cartes, trobar diferències entre dos dibuixos i simular una situació de comunicació. Aquestes tasques²⁰ s'organitzen com a “seqüències en estel” (Escobar, 2006), és a dir, tot i que no depenen una de l'altra, totes elles giren entorn un mateix tema, en el nostre cas, una botiga d'aliments, fet que permet als aprenents reutilitzar el lèxic que aprenen o ja coneixen. En el nostre estudi analitzarem només les dues primeres tasques, la seqüenciació de les quals varia d'un projecte a l'altre com a fruit d'un debat, per part de les investigadores que les han dissenyades, entorn aquesta qüestió.

En el primer projecte es va creure oportú que la tasca de trobar diferències entre dos dibuixos (vegeu secció 4.2.4.1) precedís la tasca d'emparellar imatges (vegeu secció 4.2.4.2) atès que així s'oferia als alumnes la possibilitat de posar en joc activitats discursives (reformulacions, descripcions, etc.) per solucionar problemes derivats del desconeixement del lèxic necessari per resoldre la tasca i que en el cas de la segona tasca quedaven resolts mitjançant l'ús del gest (assenyalar una carta) i dels deíctics. En aquest ordre es van implementar les tasques al CEIP Metropolità i a la Universitat. En el segon projecte, aquest ordre es va intercanviar perquè les investigadores van considerar que la tasca d'emparellar imatges es podia fer servir per revisar (o ampliar) el lèxic dels alumnes; fet que facilitaria la realització de la tasca de trobar diferències. En aquest ordre es van implementar les tasques al CEIP BCN1.

²⁰ Les tasques que aquí s'analitzen varen ser dissenyades pel grup GREIP com a eina de recollida de dades en el projecte “Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por tareas” (DGES-PB-96-219) i posteriorment s'han tornat a utilitzar en el projecte “Desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y socioculturales en lenguas autóctonas (castellano y catalán) y lenguas extranjeras por parte de inmigrantes recientemente escolarizados” (DGI-BSO2001-2030) per recollir dades en anglès a les escoles de primària (vegeu també notes a peu de pàgina números 5 i 6).

	ORDRE DE REALITZACIÓ DE LES TASQUES	
	Tasca de trobar diferències entre dos dibuixos	Tasca d'emparellar cartes
Universitat	Primera tasca	Segona tasca
CEIP Metropolità	Primera tasca	Segona tasca
CEIP BCN 1	Segona tasca	Primera tasca

Quadre 4. Seqüenciació de les tasques analitzades en l'estudi

Tot i que com hem assenyalat anteriorment, no ens interessem per analitzar els trets distintius de cada tasca fora del seu context de realització, ens sembla oportú descriure-les breument. A continuació doncs, passem a descriure les tasques enteses com a pla de treball (*tasks-as-workplan*; vegeu capítol 3).

4.2.4.1. Trobar diferències

En la primera tasca que analitzarem els alumnes han de trobar set diferències entre dos dibuixos aparentment idèntics (vegeu secció 6.1.) i el seu èxit consisteix en què ambdós alumnes siguin capaços d'intercanviar la informació que posseeixen en observar de manera individual el dibuix que els ha tocat²¹.



Imatge 1. Materials per realitzar la tasca de trobar diferències

²¹ Si ens referim a la classificació que Willis fa sobre el tipus de tasca (1996), aquesta implicaria comparar dos dibuixos.

La tasca de trobar diferències (*spot the difference*) s'ha fet servir abastament com a instrument de recollida de dades orals (per exemple en els estudis de Crookes i Rulon, 1988; Long, 1981 o Pica, 2005; entre d'altres), i tal com s'ha dissenyat per el nostre estudi, seria un exemple de tasca bidireccional²², tancada²³, convergent²⁴, no pautaada²⁵ i no planificada²⁶ en la qual hi ha un buit informatiu (*information-gap tasks*). Pica descriu les tasques de buit informatiu de la següent manera:

“Only one outcome or answer is considered possible, appropriate, or correct, and reaching it requires a verbal exchange of information among tasks participants (Ellis, 2003; Pica, Kanagy & Falodun, 1993). In order to reach the precise outcomes that information gap tasks require, participants must make sure the information they exchange is both accurate and understood”. (Pica, 2005:341)

D'altra banda, Sauro, Kang i Pica, seguint les pautes que proposaren Loschky i Bley-Vroman (1993) amplien aquesta definició lligant el disseny de la tasca al requeriment d'emprar una forma lingüística concreta (per exemple l'ús de preposicions en una tasca en la qual s'hagi de localitzar informació en un mapa):

22 Long i Porter (1985) i Doughty i Pica (1986) estudien les tasques en parella tenint en compte quin dels interlocutors posseeix la informació que s'ha d'intercanviar. Les tasques bidireccional (*two-way tasks*) serien aquelles en què els interlocutors tenen diferents informacions que han d'intercanviar; les tasques unidireccional (*one-way tasks*) serien aquelles en la que només un dels dos parlants és qui posseeix la informació que ha de transmetre a l'altre. Nosaltres afirmem que aquesta segona tasca és bidireccional perquè cada alumne de la díade té un dibuix, que l'altre no pot veure, i, per tant, només part de la informació.

23 La nostra segona tasca és tancada perquè només hi ha una solució possible que consisteix en identificar les úniques set diferències que hi ha entre els dos dibuixos.

24 Els dos alumnes han de poder reconèixer les diferències quan les troben, però aquesta acció no implica haver d'arribar a un consens, sinó comprendre la informació que transmet l'altre i comparar-la amb la que un té.

25 La tasca permet als alumnes prendre decisions a l'hora de decidir quins esquemes interactius i quines formes lingüístiques faran servir.

26 Crookes (1989), Ortega (1999) i Foster i Skehan (1996) fan servir la dicotomia tasca planificada / no planificada per especificar si en el disseny d'una tasca està previst que els alumnes tinguin temps de planificar el seu discurs abans d'escriure'l o verbalitzar-lo oralment. La nostra és una tasca no planificada perquè la troballa de les diferències es realitza durant la interacció.

the tasks should be designed so that the information gap requires a specific form which is essential for, or at least useful to, task completion. (Sauro, Kang i Pica, 2005:4)

La tasca que hem dissenyat però, no aconsegueix aquest requisit perquè per evitar que la tasca no fos un exercici²⁷ dirigit a practicar exclusivament una determinada estructura sintàctica es va procurar que les diferències no fossin d'un mateix tipus i promoguessin diferents estructures i funcions lingüístiques. Així doncs, les diferències impliquen un canvi de color (raïm negre-blanc), de quantitat (4-6 iogurts), de preu (300-150 pessetes), d'ubicació (davant-al costat del botiguer), d'estat (finestra oberta-tancada) i dues tenen a veure amb la presència-absència d'algun element del dibuix (cap-algunes taronges a la balança/ cap-un cartell a la porta).

4.2.4.2. Emparellar cartes



Imatge 2. Conjunt de cartes que els alumnes han d'emparellar per jugar al memory

En la segona tasca que estudiarem, els alumnes tenen 16 targetes amb dibuixos (vegeu capítol 7) i han d'arribar a un acord respecte de com les poden emparellar²⁸. Posteriorment han de memoritzar les parelles que ells

²⁷ Loschky y Bley-Vroman (1993) apunten que la diferència entre una tasca i un exercici de llengua rau en el fet que el criteri pel qual es jutja l'èxit d'una tasca no està supeditat a la pràctica d'un ítem gramatical.

²⁸ Per autors com Willis (1996) la tasca consisteix a classificar els dibuixos.

mateixos han format per tal de poder jugar al *memory* (vegeu nota a peu de pàgina número 3). Per intentar fomentar la presa d'acords, les targetes no impliquen parelles úniques. És a dir, la targeta que mostra una finestra es pot emparellar amb una porta atès que ambdós objectes són de fusta o es poden tancar i obrir, però la porta també es pot emparellar amb un rètol en el qual hi figura la paraula obert en quatre idiomes perquè aquests rètols es penjen normalment a les portes de les botigues.

Creiem que la tasca que hem descrit és un exemple de tasca de resolució de problemes²⁹ (*problem-solving task*) en la qual els estudiants han d'arribar a un consens, justificant les seves propostes, per emparellar les cartes i poder jugar al *memory*. És una tasca oberta³⁰ perquè, com hem dit, no hi ha cap aparellament impossible sempre que els alumnes trobin una relació entre totes les 8 parelles de cartes triades. També és una tasca pautaada³¹, no planificada³² — perquè els aparellaments es fan en el moment de parlar — i divergent³³ — el fet que hi hagi més d'un aparellament possible, implica, en principi, que els alumnes han de considerar totes les possibilitats i acordar-ne una.

29 Les tasques de resolució de problemes solen plantejar dilemes vinculats amb activitats de la vida real, com ara discutir i consensuar com es distribuirà un pressupost tenint en compte una quantitat concreta de diners i un seguit de despeses que s'han de cobrir. La nostra tasca no planteja un dilema com a tal, però sí la necessitat d'arribar a un consens en quines cartes formaran parella, ja que sense fer aquest pacte és impossible fer el joc amb les cartes que els alumnes havien rebut.

30 Crookes i Rulon (1985) classifiquen les tasques en funció de si els aprenents creuen que hi ha només una resposta correcta per a la resolució de la tasca (tasca tancada) o n'hi ha més d'una (tasca oberta).

31 Barnes (1976) considera que una tasca és pautaada (*tight*) quan els aprenents tenen un marge d'interpretació de la tasca estret, en canvi, és no pautaada (*loose*) quan la tasca els ofereix la possibilitat d'actuar autònomament. Creiem que aquesta és una tasca pautaada perquè els esquemes enunciatius que han de fer servir són força restrictius (la carta X amb la carta Y perquè Z).

32 Crookes (1989), Ortega (1999) i Foster i Skehan (1996) fan servir la dicotomia tasca planificada / no planificada per especificar si en el disseny d'una tasca està previst que els alumnes tinguin temps de planificar el seu discurs abans d'escriure'l o verbalitzar-lo oralment.

33 Duff (1986) va fer una distinció entre tasques convergents i tasques divergents. Les tasques convergents exigeixen als alumnes que es posin d'acord respecte la resposta de la tasca, en canvi, les tasques divergents els empenyen a argumentar diversos punts de vista per després arribar a un acord.

4.2.5. L'administració de les tasques

Com ja hem apuntat anteriorment (vegeu secció 4.2.1.), encara que el procés de recollida de dades per un estudi qualitatiu es planifiqui acuradament, les dades que s'obtenen no són mai homogènies, ja que hi ha qüestions que no es poden controlar, com ara el fet que el temps que cada centre vol invertir en el procés de recollida de dades no és sempre el mateix, ni tampoc ho són, per exemple, la disponibilitat i la caracterització dels espais físics. Hi ha d'altres elements que *a priori* sembla que puguin ser controlables, com ara les consignes que es donen o l'ordre en què s'administra cada seqüència de tasques³⁴, però els estils personals de cada investigadora, en un cas, i la gestió del temps de què es disposa per fer els enregistraments, en l'altre cas, demostra que el control sobre el procés no és sempre possible.

Fer un llistat de les variables que afecten l'administració de les tasques en cada centre ens sembla que és una tasca feixuga tant per qui elabora aquest estudi com per a qui l'examina, i no ajuda a dibuixar de manera clara cadascun dels escenaris. Per aquest motiu, hem preferit presentar aquesta informació de manera esquemàtica en un quadre (vegeu quadre 4) que conté informació sobre la durada del procés de recollida de dades, l'ordre en què s'administren les diferents seqüències de tasques i l'espai físic on es realitzen els enregistraments.

La primera d'aquestes dades ens proporciona informació respecte a si hi havia “pressa” per fer totes les tasques previstes, i si totes les dades (12 tasques) s'enregistren en un mateix dia, ja que aquests factors poden explicar algunes de les actuacions dels participants. La segona de les dades, la què fa referència a l'ordre en què s'administra cada seqüència de

³⁴ Per al segon projecte (a les escoles CEIP BCN1, CEIP Girona; CEIP BCN3 i IES Lleida) es van recollir dades en català, castellà i anglès. Això vol dir que es demanava als alumnes que fessin tres seqüències d'activitats semblants, cadascuna entorn un eix temàtic diferent i en una de les tres llengües objectes d'estudi. Cal dir que en castellà i en català els alumnes realitzaven una quarta tasca, una narració. En els altres dos centres (CEIP Metropolità i IES AMB) els alumnes només van realitzar les tasques en anglès.

tasques, és rellevant perquè, com hem assenyalat en el capítol 3, alguns estudis han assenyalat que la familiarització dels alumnes amb les tasques incideix en la seva resolució (Bygate, 1999, 2001; Foster i Skehan, 1996; Plough i Gass, 1993; Robinson, 2001a). Així doncs, hem de tenir present si les tasques en anglès es fan sense haver-ne fet cap de semblant primer³⁵, si es fan després d'haver-ne fet 4 en català i si es fan després d'haver-ne fet 4 en català i 4 en castellà. La tercera de les dades, conèixer l'espai físic en què es van realitzar les tasques, també es important perquè ens permet saber si les parelles sentien o veien el què feien les altres. Per últim, i amb la voluntat d'oferir una visió més completa del procés d'administració de les tasques, també ens ha semblat interessant tornar a fer referència als cursos en què s'havien recollit les dades en cada escola (vegeu secció 4.2.2.), a les persones que les recullen (vegeu secció 4.2.3.) i a la seqüenciació de les tasques en anglès (vegeu secció 4.2.4).

Escola	Curs	Tasques prèvies	Espai físic	Qui recull les dades	Qui observa	Seqüenciació de les tasques en anglès		
						Cartes	Diferències	Joc de rol
BCN 1	cinquè	Català aquell matí.	Aula molt petita on es fan els desdoblements.	Investigadores: Martina Teresa	Investigadores: Martina Teresa	1	2	3
CEIP Metropolità	cinquè	Cap. Només fan les tasques d'anglès.	Aula regular.	Mestra: Maria	Investigadores: Martina Belén	2	1	3
Universitat	primer	Cap. Només fan les tasques d'anglès.	Aula regular.	Mestre: Andrés	Investigadora: Martina	2	1	3

Quadre 5. Informació general sobre l'administració de les tasques

³⁵ En el moment de realitzar la tasca cap alumne manifesta fer tasques semblants a l'aula. Les observacions fetes durant el treball de camp també constaten que això és així. En el cas de les escoles del primer estudi, en les quals no es va fer treball de camp, les dues mestres manifesten dur a terme tasques comunicatives a l'aula amb els seus alumnes, però no hem pogut observar què és el que es fa.

4.3. El tractament de les dades

En les recerques de caire qualitatiu que es duen a terme en el camp de les ciències socials, la investigadora i les seves accions assumeixen un paper clau en el procés de recollida i anàlisi de dades. Maykut i Morehouse ho expressen de la següent manera:

“We draw attention to the key role of the researcher or the research team in the qualitative research process. While researchers are certainly pivotal in more traditional research approaches, the qualitative researcher has the added responsibility of being both the collector of relevant data --data whose relevance changes as the study proceeds—and the culler of meaning from that data, which most often is in the form of people’s words and actions” (Maykut i Morehouse, 1995:46).

Per minimitzar les possibles alteracions que causen en allò que volem estudiar, hem pres dues decisions metodològiques. D’una banda, hem considerat que les investigadores i els docents també són informants (vegeu secció 4.2.3.), atès que participen, a través de les seves accions i el seu discurs, en el procés de construcció de la configuració de la tasca que realitzaran els aprenents. D’altra banda, hem tingut present que els processos de recollida de dades (vegeu seccions 4.2.1. i 4.2.5.) i la transcripció dels enregistraments tenen un impacte directe en l’anàlisi (vegeu secció 4.3.2). Així doncs, en aquesta secció ens cal descriure acuradament les opcions que s’han pres per al tractament dels enregistraments (la transcripció), ja que el procés de transcriure és en si mateix una primera anàlisi de les dades (Psathas i Anderson, 1990). Per a Ochs (1979:44) “transcription is a theoretical process reflecting theoretical goals and definitions”. Així doncs, no es tracta només de relatar les pràctiques dels subjectes de l’estudi, sinó de documentar-les i de posar-les, junt amb la metodologia emprada, a disposició d’altres persones perquè les puguin estudiar (Mondada, 2003; Nussbaum, 2006).

4.3.1. L'enregistrament

Com hem assenyalat anteriorment (vegeu quadre 4), els enregistraments de les tasques d'anglès es realitzen en àudio i es duen a terme en un sol dia, després de les de català en el cas del CEIP BCN1 o sent les úniques en el cas del CEIP Metropolità i de la Universitat.

Es disposa d'una gravadora per a cada parella d'alumnes, però les dimensions d'alguna aula no asseguren que les parelles duguin a terme la seva tasca dins de la díade, sense rebre informació de l'activitat dels companys (CEIP BCN1). El soroll exterior, en ocasions, ha anat en detriment de la qualitat sonora dels enregistraments. La posició a l'aula de qui actua com a docent és mòbil, per això no disposen d'una gravadora pròpia. No obstant això, les seves veus queden recollides en totes les cintes i, generalment, és fàcil identificar si s'adrecen a totes les parelles o a una en concret.

L'estudi de la construcció de la participació és un dels eixos clau per entendre com els parlants actuen i això implica tenir present tant la naturalesa verbal com la no verbal de la comunicació. Per a Goodwin i Goodwin, per exemple, l'estudi de la participació és incomplet si no es té en compte la comunicació no verbal:

many of the phenomena relevant to the study of participation as action will be rendered invisible or lost if analysis focuses exclusively on the talk or text of speakers. (Goodwin, C. i Goodwin, M.H., 2004:235)

Si ve compartim amb aquests i d'altres autors (Goodwin, 1984; Heath, 1986; Poyatos, 1992, 2002; Ford, Fox i Thompson, 1996; Zuengler, Ford i Fassnacht, 1998; Mondada 2003, per exemple) el principi que l'anàlisi de la interacció sempre és incompleta sinó es tenen en compte aspectes paraverbals relacionats amb el gest i amb la posició física dels parlants, les nostres dades només es van enregistrar en àudio. Les dificultats legals per

enregistrar imatges de nens a les escoles ens van fer desestimar els enregistraments en vídeo. Som conscients que aquesta decisió afecta el procés de transcripció (que recull molts pocs elements paraverbals, a través de les anotacions de camp fetes en el moment de recollir les dades o a partir de les marques que algunes accions cinètiques deixen en el discurs) i el d'anàlisi (no pot ser del tot complet en no poder analitzar com interactuen el gest i la parla), i és per aquest motiu que ens ha semblat que calia fer-la rellevant.

Per últim, també ens cal reconèixer que la gravadora no es pot tractar únicament com un instrument de recollida de dades ja que la manipulació que en fan els alumnes també ens dóna indicis sobre com els aprenents construeixen interactivament el sentit de la tasca que duen a terme. Per exemple, si observem quines activitats discursives du a terme una parella en el moment en què decideix aturar momentàniament la gravació i què és el que s'enregistra un cop es grava de nou, o quins enunciats es pronuncien en un to molt baix, podem determinar quin discurs volen fer públic i quin no. Finalment, tal com argumentarem en el capítol següent, no ens cal oblidar que la gravadora també pot realitzar una tasca de monitoratge del discurs dels aprenents. Escobar, en el seu estudi sobre el portafoli oral en una classe de llengua estrangera, descriu de la següent manera el paper que ha jugat la gravadora a l'hora de donar sentit a la tasca:

La grabadora funciona como un espejo en el que el alumno se mira mientras está actuando y que le hace ganar en conciencia metalingüística al confrontar su producción real con la producción ideal. Es decir les ayuda a “notar” las lagunas (Swain, 1995) ya que la grabadora aporta trascendencia a la actividad oral. Estamos, pues, ante una ansiedad, que si no llega a ser excesiva, puede ser facilitadora del aprendizaje, ya que estimula a los alumnos a hacerlo mejor y, por tanto, a prestar más atención a las cualidades que definen una buena producción. (Escobar, 1999: 296)

4.3.2. La transcripció

En la recerca en el camp de l'adquisició i l'ús de la llengua, la transcripció actua sovint com a medidora entre la teoria i les dades (Kendall i French 2006), especialment si qui investiga és un analista de la conversa. Com assenyala ten Have, l'anàlisi de la conversa obliga a treballar amb transcripcions:

(Conversational analysis is the study of) the social organisation of 'conversation' or 'talk-in-interaction' by a detailed inspection of tape recordings and transcriptions made from such recordings. (ten Have, 1997:1)

Les transcripcions, però, són per naturalesa parcials i selectives perquè redueixen la realitat social que volen estudiar (Bucholtz, 2000; Ochs, 1979; Psathas i Anderson, 1990). Per a Haviland (1996:58), una transcripció representa la parla fora del seu context de producció, és, en paraules de l'autor, "talk that has been ripped from its physical setting". La voluntat de qui investiga de reconstruir la situació en la qual es desenvolupa el discurs implica un procés de presa de decisions que repercutirà en l'anàlisi, i per tant, la transcripció s'ha d'entendre com una primera fase d'aquesta anàlisi (Ochs, 1979)³⁶, com un punt de partida per a la reflexió (Mondada, 2002). Per exemple, nosaltres hem tingut cura de transcriure tot allò que queda recollit en cada cinta i no només la interacció entre la parella a qui pertany. Si la intervenció del mestre en un altre grup o la intervenció d'un membre d'una altra díade queda enregistrada en una cinta pot indicar que la parella a qui pertany aquella cinta ha sentit aquesta intervenció i per això és convenient transcriure-ho. Ara bé, només l'anàlisi seqüencial del discurs d'aquesta parella ens pot indicar si les intervencions que ha sentit incideixen o no en el què fan o diuen a partir d'aquell moment.

³⁶ Ochs (1979) afirma que tota transcripció es construeix a partir de realitzar operacions de selecció (triar quins trets de la parla es fan visibles i quins no) i simplificació (fer abstracció dels trets que es seleccionen).

Atès que transcriure és analitzar, no és estrany que dos investigadors transcriguin un mateix segment de manera diferent (O'Connell i Kowal, 2000; Roberts i Robinson, 2004); per aquest motiu és important de retornar als enregistraments originals (Hutchby i Wooffitt, 1998; Psathas i Anderson, 1990), que, tot i que tampoc no copen fidelment la realitat en què es porta a terme la interacció (Kendall i French, 2006) constitueix una versió més fidedigne que la que proporciona la transcripció.

En el nostre estudi, la primera versió de les transcripcions ha estat feta per una persona del grup, després les han revistat les investigadores que havien recollit les dades, atès que també elles podien interpretar fets desconeguts per la primera persona que actua com a transcriptora (com ara el reconeixement d'altres veus o de sorolls, per exemple). En aquest sentit, si s'havien pres notes durant l'enregistrament, també s'empraven per reconstruir les dades. També cal esmentar que les transcripcions s'han tornat a revisar diverses vegades durant els diferents processos d'anàlisi per així poder copsar detalls que havien passat per alt (Mondada, 2003) anteriorment³⁷. En ocasions, les revisions de les transcripcions suposen també una reconsideració de l'anàlisi (Nussbaum, 2006).

4.3.2.1. El repte de destriar els fets observables

En treballar exclusivament amb dades sonores, la nostra anàlisi se centrarà en l'estudi de la interacció verbal, però com que compartim la visió de Goodwin i Goodwin (2004) entorn el valor dels elements no verbals, com a analistes ens interessa rastrejar en les dades indicis d'accions cinètiques per tal de poder entendre millor les accions que realitzen els participants. Així doncs, un dels primers reptes que hem d'afrontar com a investigadores té a veure amb decidir què és observable i

³⁷ Les transcripcions que s'analitzen han estat realitzades i/o revisades per Txema Díez, Luci Nussbaum, Virgínia Unamuno i l'autora d'aquest treball.

què no ho és quan treballem només amb enregistraments d'àudio i no tenim el suport visual per entendre allò que passa (Mondada, 2003).

Per tal de copsar el valor de la comunicació no verbal, les nostres transcripcions contenen comentaris sobre aquells aspectes cinètics, gestuals o visuals que han deixat un rastre observable en la producció verbal, però no descriuen tots els gestos, mirades i moviments del cos que realitzen els parlants atès que no tots ells es poden reconstruir a partir de dades sonores. El fragment 1 ens serveix per il·lustrar aquesta idea:

Fragment 1. CEIP Metropolità. Execució de la tasca del joc de rol:

7. Gemma: { (P) ingredients of the—|}
8. Jana: cake \\|cake\\|[està escrivint]|**es que no sé cómo se escribe**\\|cake\\|
9. Gemma: [crida a la mestra] María\\| com s'=escriu pastís=

En els torns 7 i 8, la Gemma i la Jana estan coconstruint un enunciat que formarà part del diàleg fictici que les dues noies han d'elaborar (*ingredients of the cake*). Tot seguit, la Jana (final del torn 8) verbalitza que no sap escriure una de les paraules que han proposat (*cake*). Llavors, la Gemma (torn 9) es dirigeix a la mestra per demanar-li-ho. En aquest cas, l'acció d'escriure queda registrada en el discurs d'aquesta parella perquè es topicalitza i origina un canvi de codi. És a dir, després de verbalitzar la paraula *cake*, l'escriptura d'aquesta paraula esdevé l'objecte sobre el qual gira la interacció, que es realitza en una llengua diferent de la que empraven les noies en construir el diàleg inventat. La transcripció d'aquest fragment conté un comentari del transcriptor, fet que indica que en el moment de traduir les dades orals a dades escrites ha “visualitzat” l'existència d'aquesta acció cinètica i l'ha recollida perquè l'ha categoritzat com a pertinent en la configuració de l'acció. Sense una evidència observable en la parla interactiva que generen les dues noies, com en el cas de l'intercanvi que hem il·lustrat en el fragment 1, no podríem afirmar que la parella formada per la Gemma i la Jana, en realitzar la tasca del joc de

rol, opta per escriure en un paper el diàleg que s'està inventant i que és la Jana qui s'encarrega d'escriure'l.

4.3.2.2. El repte de representar els fets observables

Els sistemes de transcripció que gaudeixen de major acceptació en el camp de l'anàlisi de la interacció són els que han desenvolupat Jefferson (1985; 2004), Atkinson i Heritage (1984), du Bois (1991) o Gumperz i Berenz (1993). Sovint, però, no hi ha consens sobre si les convencions que empren dificulten la lectura de les dades i porten a l'investigador a fer feina innecessària o bé si no és possible representar les dades orals mitjançant un sistema més simple com ara l'ortogràfic (vegeu el debat entre Hollway, 2005; Mischler, 2005; Potter i Hepburn, 2005a, 2005b i Smith, 2005). Nosaltres creiem que el detall en la transcripció és necessari per reproduir el més fidelment possible les dades i poder així fer-ne una anàlisi detallada.

No obstant això, també es cert que triar el sistema de convencions que es farà servir en un treball de recerca no és feina fàcil perquè s'han de prendre moltes decisions respecte a com es transcriuran les dades. La següent cita, extreta de Lapadat i Lindsey (1998:6), ens serveix per ressenyar el tipus de decisions que s'han de prendre a l'hora de transcriure:

As researchers accumulated experiences transcribing, it became apparent that there were many decisions to be made. How should one organise the page (J.A.Edwards, 1993b; Misher, 1991; Ochs, 1979)? How could transcript preparation procedures be design to balance between competing demands of efficiency and accuracy (Zukow, 1982)? Should orthographic or phonetic transcription be used (Ochs, 1979), or a modified orthographic approach reflecting pronunciation

(Chafe, 1993; Psathas & Anderson, 19990)? What paralinguistic and nonverbal information should be included, and what conventions should be used to symbolise or present it (Chafe, 1993; Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming & Paolino, 1993; Psathas & Anderson, 1990)? What should constitute basic units in the transcript – utterances, turns, tone units, or something else (Chafe, 1993; Du Bois et al., 1993; Psathas & Anderson, 1990; Mishler, 1991)?

La tria del sistema de transcripció ve donada pels objectius de la recerca que es vol dur a terme i l'objecte d'estudi; això explica perquè alguns investigadors (com ara Auer, 1998 en analitzar els canvis de codi) desenvolupen les seves pròpies convencions a l'hora de transcriure i analitzar les seves dades. Aquest seria també el nostre cas. El model de transcripció que reproduïm en el quadre 5, el qual detalla les convencions que farem servir per transcriure les dades d'aquest treball, ha estat desenvolupat pel GREIP, que alhora s'ha inspirat en Du Bois i Payrató (vegeu Nussbaum, 2006).

Les transcripcions de les nostres dades estan fetes en un nivell de precisió intermedi³⁸, és a dir, recullen fidelment les aportacions lingüístiques de cadascun dels participants i també tenen en compte tant el material paraverbal de la conversa que pot facilitar la interpretació de les dades (la rapidesa de la producció, el ritme, la intensitat, el to, l'entonació, les pauses, els allargaments sil·làbics, les interrupcions, els encavalcaments, les rialles) com la informació d'ordre no lingüístic (com ara la identificació del(s) interlocutor(s) a qui s'adreça un parlant o els gestos que acompanyen la seva parla) que s'ha afegit a la transcripció a partir de la reconstrucció de la situació en els termes que hem assenyalat en el paràgraf anterior.

38 Payrató (1995) considera que hi ha tres nivells de transcripció: l'ample, l'intermedi i l'estricte. El primer fa servir signes ortogràfics i generalment es fa a mà. El segon es realitza amb suport informàtic i fa servir una simbologia adient amb els objectius de la recerca o el fi que es persegueix (processar les dades, analitzar-les, publicar-les, etc.). El tercer nivell s'adapta a la transcripció fonètica.

A banda de la comprensió dels enunciats i el reconeixement de les veus, Nussbaum (2006) assenyala que una altra qüestió que ha resultat problemàtica a l'hora de transcriure les dades del GREIP ha estat el poder identificar el que Lüdi ha consignat com a “marques transcòdiques” i que ell defineix de la següent manera:

(...) marques, dans le discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques, etc.).
(Lüdi, 1987: 2)

Indicar les marques transcòdiques en les nostres dades és una qüestió rellevant per al nostre estudi, però identificar les fronteres entre les llengües no és una tasca fàcil. Hem assenyalat, per exemple, els casos en què un aprenent diu una paraula en català però la pronuncia imitant els trets fonològics de la parla anglesa, però ens ha estat més difícil categoritzar un enunciat que s'interpreta com un codi mixt (Cots i Nussbaum, 2003). En aquests casos, hem defugit d'aplicar judicis normatius i hem optat per analitzar com categoritza el parlant allò que fa i amb qui ho fa (Nussbaum, 2006; Nussbaum i Unamuno, 2006).

L'ús d'un codi mixt per part dels aprenents ens indica que la manera de pronunciar una paraula pot ser significativa per a l'anàlisi. No obstant això, no hem optat per fer una transcripció fonètica ni fonològica de totes les dades; amb això hem volgut facilitar-ne la lectura i evitar que es singularitzi la parla d'un determinant parlant (Mondada 2003). Això no vol dir que si un aprenent ha pronunciat una paraula erròniament, s'hagi esmentat el seu error. Al contrari, el que s'ha fet és escriure aquella paraula tal com ha estat pronunciada, però sense fer servir l'alfabet fonètic internacional.

A continuació presentem les convencions emprades en la transcripció:

1) Torn de paraula:	Tres inicials (indicant el nom fictici del parlant) seguit de dos punts (:)
2) Seqüències tonals:	Ascendent / Mantinguda — Descendent \
3) Pausas:	Pausa breu Pausa mitjana Pausa llarga <nombre de segons>
4) Encavalcaments:	=text del parlant A= =text del parlant B= (des del marge)
5) Interrupcions:	frase /paraula inacabada text_
6) Continuïtat del mateix parlant:	Tres inicials> text
7) Intensitat:	<i>Forte</i> {(F)text} <i>Piano</i> (dèbil) {(P)text} <i>Fortissimo</i> {(FF)text} <i>Pianissimo</i> {(PP)text}
8) To:	Alt {(A)text} Baix {(B)text}
9) Tempo:	Accelerat (molt ràpid) (AC)text} Desaccelerat (lent) (DC)text}
10) Fragments produïts acompanyats de rialles	{@text}
11) Allargaments sil·làbics: (segons durada : :: :::)	text :
12) Comentaris:	[text]
13) Transcripció fonètica aproximada	[+text+]
14) Ús marcat d'una llengua diferent a la de la tasca:	anglès text català text castellà <i>text</i>
15) Fragments incomprensibles (segons durada)	XX XXX XXXX
16) Fragments dubtosos	{(?) text}

Quadre 6. Simbologia de la transcripció

4.4. L'anàlisi de les dades

La recerca feta pel GREIP, i la que aquí presentem, s'engloba en una perspectiva teòrica multidisciplinària que abasta camps com la sociolingüística interaccional i la lingüística interessada en l'estudi del contacte, l'ús i l'adquisició de llengües en entorns multilingües (vegeu Nussbaum, Escobar i Unamuno, 2006) i s'apropa a l'estudi de les dades a través de l'anàlisi de la conversa. En analitzar les nostres dades hem tingut presents els tres principis bàsics que, segons Mondada (2003) ha de tenir la recerca que es proposa observar els fenòmens sobre el terreny: el principi d'observabilitat, el principi de disponibilitat i el principi de simetria.

El principi d'observabilitat, segons Mondada (2003), es relaciona amb la noció de descriptibilitat (*accountability*³⁹) dels fenòmens, que proposa Garfinkel (1967) per explicar com els parlants els fan públics en el seu discurs. Això implica que el que cal observar és cap a on orienten els interlocutors el seu discurs (quines qüestions es fan rellevants perquè o bé les tematitzen o bé les empen de manera tàcita per organitzar i estructurar l'acció) i l'observació s'ha de fer a partir de criteris endògens que sorgeixin de les pròpies dades.

El principi de disponibilitat, per aquesta autora, té a veure amb el fet de documentar les dades per observar-les i analitzar-les. La manera en què es recullen les dades (el mitjà, la posició dels aparells d'enregistrament, etc.) i es transcriuen (el nivell de detall de la transcripció) determinen el grau de disponibilitat de les dades. Aquest principi és bàsic en la recerca qualitativa en general, i en els estudis de caire etnometodològic en particular (Sacks, 1992).

39 Garfinkel (1967:1) empra el terme *accountable* per parlar de la necessitat de fer que els fenòmens que s'estudien siguin "observable-and-reportable, i.e. available to members as situated practices of looking-and-telling".

Per últim, el principi de simetria recomana observar amb els mateixos ulls tant els informants com els observadors, fet que implica considerar que la investigadora també forma part de les dades que recull (Mondada, 1998) i, per tant, les seves accions també s'han d'observar i fer disponibles.

Tenir en compte aquests principis té implicacions en l'anàlisi i descripció de les dades. Mondada ho explica de la següent manera:

Le trois principes aboutissent ainsi à une démarcage qui, en symétrisant les perspectives des acteurs et des chercheurs, intègre les pratiques scientifiques elles-mêmes dans le questionnement des pratiques sociales ... cette perspective considère que les méthodologies adoptées ... produisent une disponibilité spécifique des phénomènes, qui a des conséquences constitutives pour les objets de l'analyse. (Mondada, 2003:52)

La nostra voluntat de realitzar un estudi que descrigui i analitzi com es construeix conjuntament el sentit d'un tasca escolar ens porta a reconèixer que "la realitat i el sentit es construeixen en les interaccions socials i que és en la pròpia interacció on cal buscar les claus de la interpretació" (Nussbaum i Unamuno, 2006:16). En primer lloc, això pressuposa analitzar els fets que són observables (vegeu secció 4.3.2), com ara el comportament que els parlants exhibeixen en participar en una situació comunicativa, en comptes de teoritzar sobre fenòmens que no són observables, com per exemple, què els motiva a prendre-hi part. En segon lloc, és necessari formular les preguntes adients (vegeu secció 4.1.1.) per poder copsar el valor social dels fets que observem. Maynard ho verbalitza de la següent manera:

The question that ethnographers have traditionally asked -'How do participants see things?'- has meant in practice, the presumption that reality lies outside the words spoken in a particular time and place. The [alternative] question -'How do participants do things?'- suggests that the microsocial order can be appreciated more fully by studying how speech and other face-to-face behaviours constitute reality within actual mundane situations. (Maynard: 1989:144)

No obstant això, no n'hi ha prou amb destriar els fets que són observables i plantejar preguntes pertinents, sinó que cal trobar les paraules adients per descriure com la realitat es construeix a partir del gest i la parla. Aquest plantejament, que guia la metodologia del nostre estudi, no està exempt de reptes per afrontar.

A continuació plantejarem alguns d'aquests reptes i exposarem quin és el camí que hem triat per fer-hi front. Aquesta acció ens permetrà alhora presentar i justificar el model d'anàlisi que emprarem per analitzar més profundament les nostres dades en capítols posteriors.

4.4.1. El repte de descriure els fets observables

El primer repte al qual hem de fer front està relacionat amb la necessitat de categoritzar allò que observem per tal de poder-ho descriure. Aquesta acció implica fer tries que tindran un impacte sobre la descripció i l'anàlisi de les dades, sobre com ens posicionem davant d'aquestes dades i en com ens presentem dins la comunitat científica. Escriure un treball de recerca és també una activitat social i una situació comunicativa (*encounter*): hi ha algú que explica “una història convincent” (Silverman, 1989) i espera que algú altre la vulgui llegir. En adreçar-nos a la nostra audiència com a investigadores-escriptores fem unes tries lèxiques per tal que se'ns pugui relacionar amb un corrent de recerca determinat o amb una manera concreta de descriure la realitat que observem. En aquest treball, per exemple, una d'aquestes tries és la de fer servir el terme “participant”, en comptes de “parlant” i “oient”, per referir-nos als individus que participen en una situació comunicativa. Emprar aquests dos darrers termes implicaria, entre d'altres coses, no reconèixer tàcitament el valor de la comunicació no verbal a la qual ens hem referit anteriorment (Goffman, 1981).

Escollir els mots que descriuran els fenòmens observats, però, no sempre és una tasca senzilla. En primer lloc, si es du a terme una recerca qualitativa, la categorització no es pot crear abans d'analitzar les dades (Bryman, 1988), sinó que ha de ser el fruit de la seva anàlisi. En segon lloc, un cop s'ha observat un fenomen, s'ha de construir la categorització a partir d'una acurada tria lèxica que cal justificar, atès que, sovint, una mateixa paraula es fa servir per descriure fenòmens d'ordre divers o bé un mateix esdeveniment es descriu en termes diferents. Per exemple, la necessitat de justificar l'ús de la paraula marc (*frame*) per a descriure les dades en el nostre estudi (vegeu capítol 5) il·lustra clarament aquesta apreciació.

El segon repte que ens planteja la tria lèxica que ens ha de permetre descriure allò que observem té a veure amb la dificultat de traduir paraules d'una llengua a una altra sense que es perdi el sentit, fet que sovint ens obliga a fer referència entre parèntesis al terme al qual ens referim en la seva llengua original. Una de les nocions que és difícil d'etiquetar en un altre idioma i que és rellevant per al nostre estudi és la de *talk-in-interaction* (Schegloff, 1987). Aquest concepte es fa servir, en els camps de l'anàlisi del discurs i de l'anàlisi de la conversa, per designar la comunicació cara a cara que és exclusivament verbal alhora que, de manera implícita, es reconeix que la parla no constitueix l'única manera possible d'interactuar. De fet, l'objecte d'estudi dels analistes de la conversa es descriu a partir d'aquest constructe (Drew i Heritage, 1992) que, en la literatura escrita en llengua castellana, per exemple, s'ha traduït per "lengua-en-interacción" (Tusón, 2002) o "interacción al hablar" (Portolés, 2004). Cap d'aquestes aproximacions ens satisfà i per aquest motiu hem optat per una traducció més lliure, "parla interactiva". No obstant això, som conscients que la nostra tria lèxica també presenta problemes ja que no ens identifica amb un corrent de recerca determinat. Ens els estudis publicats en llengua anglesa, la noció de *talk-in-interaction* s'associa amb l'objecte d'estudi de l'anàlisi de la conversa, mentre que el concepte "parla interactiva" no aporta, encara, aquesta connotació.

4.4.2. El repte de representar la descripció dels fets observables

La construcció d'un model que descrigui els fets que hem observat també implica triar paraules que siguin fàcilment interpretables i els puguin il·lustrar clarament. Paral·lelament, cal que la nostra tria lèxica estigui “en sintonia” amb els criteris teòrics i metodològics que sustenten el nostre treball, fet que no deixa de ser complex, tal com queda palès en la nostra accepció dels termes “acció” i “activitat” que tot seguit exposarem.

Garfinkel (1967) es refereix a l'etnometodologia com a l'estudi de les accions pràctiques que duen a terme els membres d'una comunitat quan realitzen activitats socials quotidianes. En considerar l'aprenentatge com a procés social ens interessa estudiar les accions i activitats que duen a terme socialment els aprenents. Per a l'autor,

All 'logical' and 'methodological' properties of action, every feature of an activity's sense facticity, objectivity, accountability, communality is to be treated as a contingent accomplishment of socially organized common practices. (Garfinkel, 1967:33)

Prendre part en accions i activitats socials requereix l'adopció d'uns determinats rols i d'unes determinades identitats. Nussbaum, Escobar i Unamuno (2006) descriuen l'aprenentatge de llengües amb les següents paraules:

...el aprendizaje de competencias en lenguas constituye un proceso de socialización (Ochs y Schieffelin, 1995; Duff, 1996; Roberts, 2001), en el cual el individuo despliega y negocia nuevas identidades a fin de convertirse en miembro de la comunidad de prácticas comunicativas en la cual actúa, sea el aula o una comunidad más vasta. (Nussbaum, Escobar, Unamuno, 2006: 185-186).

La participació en una situació comunicativa és una acció (Goodwin i Goodwin, 2004), per tant, entenem que realitzar una tasca implica participar en una acció social situada. En el nostre estudi reservarem el terme “activitat” per designar els objectius que es plantegen els participants en interactuar i que són observables a partir dels rols que adopten en construir la seva identitat situada (vegeu capítol 5.). Paral·lelament, usem el concepte “acció” per referir-nos a la concreció verbal i no verbal d’una activitat. És a dir, gestionar la tasca, realitzar la tasca, superar obstacles, etc. serien algunes de les activitats que porten a terme els aprenents i per fer-ho necessiten realitzar accions pràctiques com ara elicitar, descriure, assenyalar, exemplificar, etc., que són les que deixen entreveure les identitats discursives (vegeu capítol 5) que adopten els participants en interactuar. Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher descriuen el concepte d’acció en els següents termes (l’èmfasi forma part del text original):

People use language and concomitant forms of conduct to *do* things, not only to transmit information; their talk and other conduct *does* things, and is *taken as doing things* –things such as requesting, offering, complaining, inviting, asking, telling, correcting, and the myriad other actions which talk in interaction can accomplish. By “actions” here we are not referring to physical actions but to ones accomplished through the talk ... Understanding analytically what action is (or actions are) being done by some unit of talk is not accessible to casual inspection and labelling; it requires examination of actual specimens of naturally occurring talk in interaction and analysis of what they are designed to accomplish by their speakers and understood to have accomplished by their recipients, and what practices implement that design. (Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher, 2002:5).

La nostra anàlisi estudiarà el conjunt d’aquestes accions i activitats en els marcs de participació en què s’insereixen i tindrà en compte les identitats i els rols que assumeixen els participants com a membres d’una mateixa

comunitat de pràctica (vegeu capítol 2). Aquests elements es relacionaran amb els usos lingüístics que cada parella d'aprenents comparteixen quan construeixen el context en què es porta a terme la interacció.

Tot seguit, en el capítol 5, presentarem el model d'anàlisi que emergeix de les dades i ens permet relacionar tots aquests factors. En els capítols 6, 7 i 8 aplicarem el nostre model a l'estudi de les dues tasques que volem examinar. Per últim, en el capítol 9, descriurem quines són les aportacions que el nostre treball pot fer als camps de la didàctica i l'adquisició de llengües.

La construcció de la tasca

Aquest capítol té com a objectiu presentar el nostre model descriptiu per analitzar com els alumnes construeixen interactivament el sentit de les diferents tasques que se'ls proposen. Aquest model sorgeix d'una primera anàlisi de les dades i anirà precedit per reflexions de caire teòric i metodològic lligades a la construcció del nostre marc analític.

Els capítols precedents ens han servit per discutir el marc teòric en què s'inspira aquest treball i per presentar el disseny de la nostra recerca; ara mostrem la nostra anàlisi.

Per començar, volem desgranar el model que farem servir i que és fruit del diàleg entre una primera mirada sobre les dades (sota una perspectiva èmica) i el nostre bagatge teòric com a investigadores (perspectiva ètica). En els capítols 2 i 3 hem presentat una part de la teoria que emmarca el nostre treball, però en aquest moment necessitem presentar els principis teòrics que ens ha ajudat a construir el nostre model d'anàlisi. En els dos capítols següents aplicarem aquest model a l'anàlisi de les tasques.

En primer lloc, ens cal reconèixer que, en el nostre equipatge, portem la ferma creença que l'apropiació d'una llengua estrangera està íntimament lligada a la comunicació i, per tant, l'aprenent, no només ha de desenvolupar habilitats cognitives sinó que també ha de desenvolupar habilitats socials. Creiem que l'estudi de la construcció del discurs ens permet d'observar com i quan es despleguen en la pràctica les habilitats socials que activen les

habilitats lingüístiques i cognitives que permeten a l'aprenent comunicar-se i alhora ampliar i consolidar el seu coneixement. Aquesta visió de l'aprenentatge constitueix un dels principis de la perspectiva sociocultural (vegeu capítol 2) entorn l'adquisició de segones llengües. Watson-Gegeo (2004) la formula en els següents termes:

Learners construct 'a set of (linguistic and behavioural) practices that enable them 'to communicate with and live among others (Schieffelin, 1990:15) in the highly complex, fluid, and hybridized cultural settings in which they may find themselves and need to act. This premise coincides with our understanding that language and language varieties adapt to the human circumstances and biology, that culture shapes development (including language learning), and that language, culture, and mind interactively shape each other through interactive practices and discourses. (Watson-Gegeo, 2004:339)

La concepció de l'aprenentatge com a procés de participació a través de la pràctica (d'actuar) està, com hem vist en el capítol 2, relacionada amb la construcció de la identitat que permet als aprenents fer-se membres de la comunitat de pràctica (Wenger, 1998) amb què comparteix l'experiència d'aprendre. Segons Wenger (1998), la pràctica crea fronteres entre comunitats al mateix temps que també crea nexes d'unió. L'anàlisi d'aquesta pràctica, de l'aprenentatge com a activitat conjunta i socialment construïda, permet de determinar si un grup forma una comunitat de pràctica o no.

En segon lloc, i en coherència amb el que s'ha dit, pensem que per entendre millor com la interacció entre iguals contribueix a l'aprenentatge d'una llengua hem d'examinar amb atenció quines pràctiques i quines identitats es posen en joc quan els aprenents comparteixen objectius comuns, negocien les seves accions i comparteixen un repertori. Però en fer-ho, no podem obviar què passa quan el mestre intervé, en la mesura que la seva intervenció reestructura la comunitat i la seva pràctica.

Els investigadors necessitem observar les dades amb una mirada crítica que ens permeti d'adquirir coneixements. Aquesta activitat ens obliga a realitzar un doble moviment: d'una banda ens cal posar-nos al costat de qui és observat, per entendre'l i, d'altra banda, hem de crear, a partir de les dades, un model descriptiu que ens faciliti la tasca d'analitzar les nostres observacions. A continuació passem a presentar el model que emprem en aquest treball.

5.1. La construcció d'un model descriptiu que sorgeix de les dades

Tota activitat social és, per si mateixa, una situació comunicativa⁴⁰ (*encounter*) que obliga els participants a recrear escenaris⁴¹ (*scenes*, Fillmore, 1975; *scenarios*, Goffman, 1981) en els quals contextualitzaran les accions (verbals i no verbals) que duguin a terme per realitzar aquelles activitats que els semblin pertinents per assolir els objectius que es plantegen. La participació, la construcció i l'organització discursiva d'aquestes activitats i accions, s'insereix en marcs de participació diversos (*participation frames*, Goffman, 1981). El nostre treball parteix de l'interès d'examinar els fenòmens que posen de manifest i articulen l'existència d'aquests marcs amb l'objectiu de descriure com es construeixen les tasques al llarg de la interacció.

⁴⁰ En el nostre text, la noció de "situació comunicativa" es farà servir per referir-nos al que en anglès es coneix amb el nom de *encounter*. Preferim el terme *encounter* al de *speech event* perquè el primer d'ells engloba les tasques manuals (cavar, operar, rentar plats, etc.) que sovint acompanyen la interacció verbal com a mitjans per conduir l'acció (Goodwin, 2006).

⁴¹ La noció d'escenari està associada a una de les dues variables (la de l'espai físic, *place*) de la Situació (Setting) tal com es descriu en el model de Hymes (1972). La noció de marc té a veure amb el context (Gajo, 2001) que els interlocutors creen al llarg de la seva participació en una situació comunicativa.

La noció de marc té múltiples accepcions⁴² (vegeu Tannen, 1993 per repassar com s'ha usat el concepte de *frame* en el terreny de la psicologia, la lingüística, la sociologia i l'antropologia). En aquest estudi adoptarem la visió que, des de la sociologia, proposa Goffman (1974). Per a aquest autor, els marcs organitzen les accions dels parlants perquè estableixen relacions entre els objectes de la interacció, els participants i les seves accions (Collins, 1988). Tot i que nosaltres emprarem el concepte de marc en el sentit goffmanià, compartim la visió de Fillmore (1975) segons la qual les persones associem certs escenaris amb certs marcs. Ara bé, en fer aquesta afirmació, no ens estem referint a marcs lingüístics com ho fa Fillmore, sinó a marcs interactius tal com els descriuen Tannen i Wallat:

The interactive notion of a frame refers to a definition of what is going on in interaction, without which no utterance (or movement or gesture) could be interpreted. (Tannen i Wallat, 1993:59)

Així doncs, en el nostre estudi defensem que l'aula és un escenari dins el qual els alumnes i els mestres construeixen la seva participació en les pràctiques socials que duen a terme a partir d'organitzar tàcitament l'acció en marcs d'actuació. Aquestes pràctiques no estan prefixades, tot i que el docent tingui clara quina és la seva agenda, sinó que es negocien al llarg de la interacció. Per exemple, socialitzar pot ser una de les pràctiques que es duen a terme en l'escenari de l'aula, però per tal que es realitzi és necessari que tots els participants orientin les seves accions a aquest fi. El mateix passa quan els mestres proposen als aprenents de realitzar una tasca escolar. La tasca pot tenir un bon disseny com a pla de treball, però el procés que conduirà a la seva realització no està preestablert sinó que es construeix a través de la interacció.

⁴² Tannen (1993), per exemple, afirma que el concepte de marc narratiu (*narrative frame*) que fa servir Minsky (1975) és comparable a la noció de guió (*script*) que proposen Schank i Abelson (1975) o a la d'esquema (*schema*) tal com l'entenen Tannen i Wallat (1993). D'altra banda, Minsky (1975), que s'interessa per la intel·ligència artificial i per com es representa el coneixement enciclopèdic, argumenta que un marc és una estructura estàtica que actua de magatzem de dades. Aquesta apreciació, però, no s'accepta en disciplines com ara la lingüística, l'antropologia i la sociologia en les quals la noció de marc es descriu com una unitat interactiva que té un valor social. Des de la lingüística, per exemple, Fillmore (1975) construeix la noció de marc a partir de la seva relació amb el concepte d'escenari (*scene*) i l'ús de la llengua vinculat a l'organització de l'acció.

Oferir un model de representació d'aquest procés és sempre complicat perquè els processos són dinàmics i les representacions estàtiques. D'altra banda els processos tenen un caràcter multidimensional que costa de ser representat en un pla unidimensional. Amb la figura 3⁴³, pretenem il·lustrar aquesta idea:

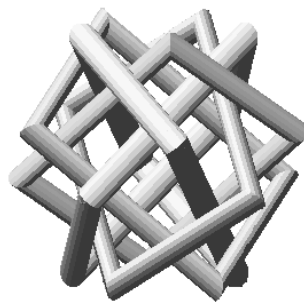


Figura 3. Model per representar la relació entre els marcs de participació que organitzen la construcció interactiva del sentit d'una tasca

Un marc en el sentit goffmanià és un constructe dinàmic i multimodal: els marcs poden inserir-se o estar inserits en d'altres marcs (el que Goffman, 1974, anomena *a frame within a frame*) i al mateix temps poden encavalcar-se o no aparèixer en un esdeveniment comunicatiu concret.

El nostre estudi, aleshores, pretén descriure com els aprenents construeixen interactivament el sentit de les tasques que se'ls plantegen a partir de l'anàlisi de les activitats que es proposen, les accions que realitzen, les identitats que adopten i els escenaris i marcs de participació que dibuixen quan interactuen entre ells o amb el docent. Partim del que dissenyem com a "marc de la construcció interactiva d'una tasca escolar", el qual hem representat gràficament a la figura 3. Aquest marc s'insereix en un marc més ampli que n'englobaria d'altres i recolliria totes les formes de

⁴³ Extreta de: Séquin, C. H. (1999). Analogies from 2D to 3D, exercises in disciplined creativity. A R. Sarhangi (Ed.), *Bridges: Mathematical connections in art, music, and science*. (p. 1-10). Winfield, Kansas, (USA): Southwestern College.

participació i actuació que es duen a terme en l'escenari social de l'aula durant una sessió de classe (negociar l'agenda, organitzar l'espai, distribuir els materials, etc.). Alhora, el “marc de la construcció interactiva d'una tasca escolar” també acull marcs d'ordre inferior en els quals la interacció reconfigura les estructures de participació que faran possible que els interlocutors acompleixin accions i adoptin rols i identitats discursives d'ordre divers.

El fragment 2, extret d'un treball de recerca anterior⁴⁴, ens servirà, d'una banda, per il·lustrar els conceptes de marc i escenaris, tal com els acabem de definir i, d'altra banda, per exemplificar el nostre model descriptiu.

Fragment 2. UAB, classe de castellà com a llengua estrangera. Instruccions per a la realització de la tasca de formar parelles (la Martina és la mestra):

4. Iona: um—| esta esta\|
5. Steve: sí\|
6. Iona: pero—|eh—|
7. Steve: sí\| porque son de la misma color\|
8. Iona: misma color\|
9. Martina: [al grup] un momento \| cuándo hagáis_ por favor \| cuándo hagáis las parejas no digáis esto y esto \| porque cuando yo escuche el casete no sé lo que es esto y esto \| mejor que digáis el nombre del objeto \| vale /|

El fragment 2 s'ha d'entendre en l'escenari d'una classe de castellà per a estrangers en la qual, el dia de l'enregistrament, la mestra té una doble agenda (Cazden, 1988). D'una banda, està conduint una tasca escolar semblant a les que planteja normalment als alumnes estrangers del centre universitari on treballa i, d'altra banda, està recollint dades orals pel seu treball de recerca. L'enunciat del torn 9 es produeix un cop la mestra ha acabat de donar les instruccions de la tasca i els alumnes s'han posat a treballar. Ella està atent al discurs dels aprenents i davant de l'enunciat

44 Aquestes dades van ser recollides en el marc del projecte del grup GREIP anomenat “Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por tareas” (DGES-PB-96-219). S'inclouen en l'annex del treball de recerca (Masats, 1999) de qui signa aquesta tesi, però no dins el propi treball atès que les instruccions de la mestra no formaven part de l'objecte d'estudi.

produït per la Iona al torn 4, decideix afegir una nova instrucció. Aquesta consigna (no poder fer servir díctics per referir-se als objectes que es mostren en les targetes) no té l'objectiu d'ajudar els alumnes a executar les accions que els han de conduir a la realització de la tasca en curs, sinó que té a veure amb fer menys complexa una altra tasca (transcriure) que la mestra, en tant que investigadora, durà a terme en un altre escenari.

El fragment 2 també ens permet il·lustrar l'existència de tres marcs d'actuació d'ordre primari (vegeu la figura 4) que s'insereixen en el que hem anomenat “marc de la construcció interactiva d'una tasca escolar”. En el primer, el “marc de la direcció de la tasca”, els participants adopten rols asimètrics en accedir al fet que la participació la controli un d'ells, en aquest cas, la mestra. El segon, el “marc de l'execució de la tasca”, es caracteritza perquè la interacció és diàdica entre parelles d'aprenents que intenten (o no) assolir els objectius de la tasca. El tercer, al qual ens referirem amb el nom de “marc del monitoratge de l'acció”, es construeix quan un dels interlocutors adopta el rol de participant perifèric (*bystander*, Goffman, 1981) i es posiciona (*footing*) com a audiència per estar pendent d'allò que passa al seu voltant. La figura 3 ens serveix per representar la idea de marc com a constructe dinàmic, però no ens permet descriure amb claredat quina és l'estructura interna de cada marc per il·lustrar el que acabem d'exposar. Amb aquesta finalitat presentem la figura 4:

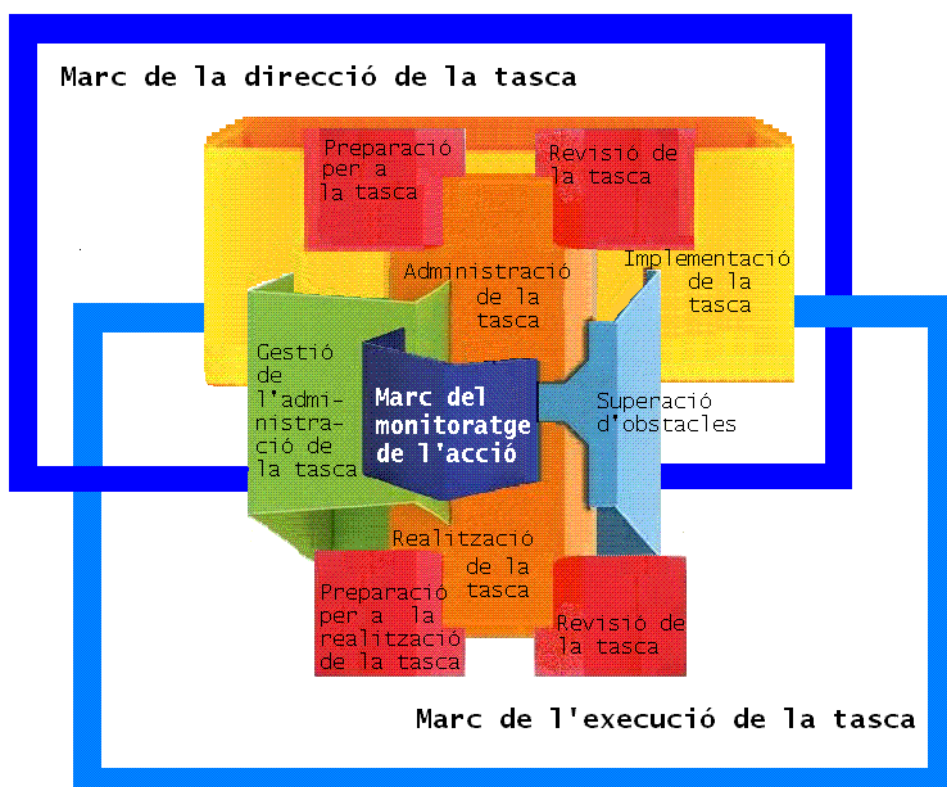


Figura 4. Model de representació dels marcs de participació que organitzen la construcció interactiva del sentit d'una tasca

Com veiem, dins dels marcs d'ordre primari que hem anomenat “marc de la direcció de la tasca” i “marc de l'execució de la tasca” (assenyalats amb els rectangles blaus a la figura 4) s'hi poden inserir marcs d'ordre inferior, que a la vegada també poden estar formats per marcs més petits, en funció de com els participants construeixen el sentit de la tasca que duen a terme. Això implica no es poder fer una única representació gràfica dels marcs secundaris i terciaris que s'insereixen i solapen en els dos marcs d'ordre primari a què ens hem referit. El “marc de la monitorització de la tasca” segurament també està format per marcs d'ordre inferior però no els podem descriure i categoritzar perquè no es manifesten discursivament: en disposar únicament de dades sonores, només sabem que un interlocutor ha adoptat el rol de parlant perifèric quan l'abandona. Aquest, per exemple, seria el cas dels mestres quan els alumnes interactuen en parelles; puix que cedeixen la participació (*the floor*) als participants “de

ple dret” (*ratified speakers*, Goffman, 1981), és a dir, les díades. Quan abandonen aquest posicionament i dialoguen amb els membres d’una parella, ja sigui perquè aquests els han demanat ajut o perquè han cregut que necessitaven ajut, es reestructura el marc de participació establert dins aquesta díada i l’acció del docent pot tenir efectes sobre el discurs que es generarà després de la seva intervenció.

Si retornem a l’anàlisi del fragment 2, veiem que mentre la Iona i l’Steve iniciaven el seu diàleg situant-se en el marc de la realització de la tasca (torns 4-8), la mestra es situava, silenciosament, en el marc del monitoratge de les actuacions de les diferents parelles. Tot i el seu silenci, sabem que estava pendent del discurs dels aprenents perquè el torn 4 de la Iona la motiva a intervenir. El primer enunciat que produeix la mestra en el torn 9 (*un momento*) té l’objectiu de captar l’atenció de tots els alumnes i actua com a marcadore per assenyalar que es produeix un canvi cap al “marc de la direcció de la tasca”. Aquest canvi de marc implica un canvi de rol: ara hi ha un sol interlocutor (en aquest cas la mestra) que té legitimat l’ús del torn de paraula (*the floor*) mentre que la resta del grup (en aquest cas els alumnes) actua d’audiència. Per últim, i per descriure millor la diferència entre marc i escenari, convé analitzar la nova consigna que proporciona la mestra (“cuándo hagáis las parejas no digáis esto y esto ... mejor que digáis el nombre del objeto”), la qual pretén alterar les tries lèxiques dels alumnes a l’hora de realitzar la tasca (els demana que substitueixin els díctics pels noms dels objectes que representen). Per justificar aquesta decisió, que no es pren per facilitar la resolució de la tasca, la mestra adopta una nova identitat situada (la d’analista de les dades) mitjançant la formulació d’un enunciat (“porque cuando yo escuche el casete no sé lo que es esto y esto”) que evoca un escenari diferent al de l’aula, en el qual realitzarà activitats (transcriure) i accions (interpretar) que seran més o menys complexes en funció del tipus d’enunciats que generin els alumnes.

Goodwin i Goodwin (2004) reconeixen la importància de la noció de posicionament (*footing*) que ha proposat Goffman (1981) com a punt de partida per a l'estudi de la participació, però també assenyalen els punts febles d'aquest constructe. Segons aquests autors la noció de posicionament (a) situa els interlocutors (parlants - oients) en móns separats; (b) descriu la participació com una categoria estàtica; (c) suggereix que la participació dels oients és més elaborada en comparació amb les pràctiques dels parlants i (d) focalitza els aspectes verbals de la comunicació passant per alt els no verbals. La nostra voluntat de descriure els rols dels participants amb termes que defugin la dicotomia parlant - oient vol recollir la visió de participació que defensen Goodwin i Goodwin (2004). No obstant això, a diferència dels autors, nosaltres no rebutgem la descripció dels posicionaments dels participants que descriu Goffman (1981) perquè no els interpretem com a categoritzacions asimètriques que situen els parlants en diferents plans d'actuació sinó que els entenem com a indicis que revelen els rols i les identitats situades que adopten els interlocutors quan realitzen activitats socials, les quals estan relacionades amb l'escenari que s'evoca i el context que es construeix a partir d'aquesta participació. La intervenció de la mestra del fragment 2 n'és un clar exemple.

A continuació examinarem amb més detall la distinció entre rol i identitat, tal com l'entenem en aquest treball.

5.2. Rols i identitats en el marc de la construcció interactiva d'una tasca

Les relacions que s'estableixen entre els rols i les identitats que adopten els parlants s'han estudiat abastament en el camp de la sociologia. Dins aquesta branca, i des de la perspectiva de l'interaccionisme simbòlic, els rols expliquen l'estructura interactiva de la participació i configuren i es

configuren a través de la identitat (situada) que els participants adopten en interactuar. Collier (2001:217) ho resumeix de la següent manera:

From a symbolic interactionist perspective, the meaning of a social role within a given group develops as a consequence of recognized patterns of social interaction (Mead, 1934). These “recognized patterns of interactions” (i.e., structured role relationships) influence, and are influenced by, the self through the process of identity formation and, through the self, affect social behaviour (Stryker and Serpe, 1982:200).

En el nostre estudi fem servir la noció de rol per descriure tant el tipus d'acció que es porta a terme en cada marc d'actuació com la manera en què s'organitza la participació. Aquests rols, com afirma Collier (2001), fan rellevant una determinada identitat. En aquest sentit, l'ús dels termes “executor”, “aprenent” o “instructor” en substitució dels mots “parlant” i “oient” ens ajuda a caracteritzar la participació d'una manera més descriptiva, atès que els rols ens permeten referir-nos a les accions que emprenen els parlants quan posen en joc les seves identitats (transportables, situades o discursives) per realitzar activitats discursives d'ordre divers en una situació comunicativa⁴⁵, tal com Goodwin i Goodwin ens conviden a fer-ho:

Irvine (1996) argued that rather than starting from the categories provided by the decomposition of the speaker and audience, one had to focus on the larger processes, including links between participant role and social identity and ties to other encounters. (Goodwin i Goodwin, 2004:226)

L'ús de la categorització que Zimmerman (1998) proposa per descriure les identitats que els parlants posen de manifest quan interactuen (vegeu capítol 2) està en sintonia amb la noció de posicionament (*footing*) que

⁴⁵ Vegeu la secció 4.4.2. per entendre la nostra accepció dels termes “acció” i “activitat”.

proposa Goffman (1981) quan reformula la seva teoria dels marcs. Per a aquest darrer autor, el posicionament es defineix com la manera en què els parlants es situen davant el discurs que generen, és a dir, en com es presenten davant els seus interlocutors i en com els categoritzen. Com veurem, per a Goffman, un canvi de posicionament s'associa a un canvi de marc d'actuació i ve marcat per un canvi de codi en el sentit ampli del terme (canvi de llengua, canvi prosòdic, canvi de registre, etc.). Observem què succeeix en el fragment 3 (la Martina és la mestra):

Fragment 3. CEIP BCN1. Execució de la tasca d'emparellar:

232. Bawna: banana and_ the ladder\ | it's colour yellow |
 233. Pau: **cómo se llama\| caer | en inglés?**
 234. Bawna: eh_|
 235. Pau: **cómo se dice caer en inglés?** | *caure que com es diu caure en inglés?*
 236. Martina: fall |

En el torn 232 la Bawna formula un enunciat per proposar un aparellament de cartes. Tot seguit el Pau vol formar un altra parella però troba una dificultat lèxica i produeix, repetint dues vegades el seu enunciat en castellà, una demanda d'ajuda a la seva companya (torns 233 i 235). A continuació, en no obtenir-la, s'adreça a la mestra (la Martina a les dades) en català (torn 235), que li proporciona la paraula que necessita (torn 236).

El que ens interessa assenyalar és que en aquest fragment es produeixen canvis en els rols i les identitats que assumeixen els parlants, els quals són també indicis de canvis en el marc d'acció. El primer marc és el de la realització de la tasca, torn 232, en el qual els dos aprenents actuen com a “executors” de la tasca (adopten aquest rol): la Bawna formula un enunciat i el Pau l'accepta en voler-ne formular un altre. Quan actuen com a “executors” la interacció es desenvolupa en anglès i tots dos s'atorguen una identitat situada simètrica. El segon marc és el de la superació d'obstacles en la díade. En els torns 233 i 235, en formular una demanda d'ajuda, el

Pau assumeix el rol “d’aprenent” i atorga a la seva companya el rol “d’instructora”; en fer-ho, es crea una relació identitària d’asimetria entre els dos parlants: en Pau s’identifica com a no expert i concedeix a la seva companya la identitat d’experta. En aquest cas, els dos enunciats es formulen en castellà. Per últim, en el mateix torn 235, el Pau reformula el seu enunciat en català i la mestra el respon (236). En derivar la seva demanda d’ajut cap a la mestra, el Pau torna a equilibrar les identitats amb la seva companya, a qui ara identifica com a no experta, igual que ell. La professora accepta el rol “d’instructora” que li atorga el Pau i posa de manifest la seva identitat d’experta en solucionar el problema del Pau⁴⁶.

L’enunciat que produeix la Bawna al torn 234 és difícil d’analitzar sense llançar-nos a l’especulació. És fàcil de veure que la noia entén que hi ha un canvi de marc en l’acció, però no sabem si dubta (empra un marcador discursiu amb pronunciació en suspensió) perquè està assimilant aquest canvi o perquè no sap la resposta. Per aquest motiu, és difícil d’establir si accepta o no la identitat i el rol que li atorga el seu company. El fet que el Pau no li deixi temps per respondre després del seu torn 235 tampoc no ens ajuda a interpretar la intervenció de la Bawna al torn 234.

El canvi de llengua del Pau al torn 235, quan empra el castellà per fer una demanada d’ajut a la seva companya, però canvia al català quan s’adreça a la mestra, ens indica que el noi no categoritza les seves dues interlocutores, ni ell mateix, d’igual manera. En el capítol 2 hem descrit la identitat transportable dels participants en una situació comunicativa com aquells trets personals (edat, sexe, ètnia) que no varien al llarg de la interacció però que els parlants poden posar en relleu al llarg del seu discurs si ho creuen oportú. Així doncs, en les nostres dades, la identitat transportable dels interlocutors (adults i infants) es posa de manifest a través del canvi de llengua, que, alhora, revela quins són els usos lingüístics que prevalen en la comunitat de pràctica on es recullen les dades: els infants empren el

⁴⁶ La mestra es defineix a ella mateixa com a experta perquè decideix solucionar el problema, en comptes de demanar al Pau, per exemple, que busqui un enunciat alternatiu.

castellà per parlar entre iguals però usen el català per parlar amb els adults (Masats, 2005; Masats et al. 2003; Nussbaum i Unamuno, 2006, Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a, entre d'altres).

Els canvis de llengua, com hem dit, també solen assenyalar canvis en els marcs d'actuació (Goffman, 1981). Aquest fenomen el podem observar en la mateixa intervenció del Pau en el torn 233: el noi i la seva companya fan servir l'anglès quan se situen en el marc de la realització de la tasca (torns 232 i anteriors) però el Pau canvia al castellà en demanar ajut a la Bawna (marc de la superació d'obstacles). En aquest cas, el canvi de marc, s'acompanya per un canvi de llengua (marc de la realització de la tasca: anglès; marc de la superació d'obstacles: castellà), un canvi de rol (Pau: aprenent; Bawna: instructora) i un canvi en la identitat situada dels participants (Pau: parlant no expert; Bawna: parlant expert).

En el quadre 7 volem resumir la nostra argumentació respecte als canvis de marc, rols i identitats que s'han produït en aquest fragment. Pels motius que hem exposat, no analitzarem el torn 234:

	Torns	Rols	Identitats situades	Identitats transportables
Marc de la realització de la tasca	232	Pau: Descriptor Bawna: Receptora de la descripció	Simètriques companys	Pau i Bawna: infants
Marc de la superació d'obstacles	233	Pau: Aprenent Bawna: Instructora	Asimètriques Pau: no expert Bawna: experta	Pau i Bawna: infants
	234	No es pot analitzar	No es pot analitzar	Pau i Bawna: infants
	235a	Pau: Aprenent Bawna: Instructora	Asimètriques Pau: no expert Bawna: experta	Pau i Bawna: infants
	235b	Pau i Bawna: Aprenents Martina: Instructora	Asimètriques Pau i Bawna: no experts Martina: experta	Pau i Bawna: infants
	236	Pau i Bawna: Aprenents Martina: Instructora	Asimètriques Pau i Bawna: no experts Martina: experta	Pau i Bawna: infants Martina: adulta

Quadre 7: Rols i identitats com a indicadors de canvis en un marc d'actuació

5.3. Els usos lingüístics dels aprenents

Nombrosos estudis entorn l'adquisició de llengües realitzats des de la perspectiva sociocultural demostren que la pràctica durant la participació en situacions comunicatives no només facilita als aprenents l'accés a les formes sinó que els ajuda a saber-les emprar i els permet d'adquirir l'expertesa comunicativa (Kasper 2004; Hall, Cheng i Carlson, 2006) que exhibeixen els membres de la comunitat de pràctica (Lave i Wenger 1991; Chaiklin i Lave 1993; Wenger 1998) en la qual es porta a terme l'aprenentatge.

L'estudi dels usos lingüístics dels parlants ens permet analitzar com s'adquireix aquesta expertesa comunicativa i quin és el paper que hi juguen les diferents llengües que els aprenents coneixen. Nussbaum i Unamuno (2006) assenyalen que el fet d'aprendre en un entorn multilingüe té, com a mínim, dues conseqüències: d'una banda, els aprenents han d'adquirir les formes de la llengua objecte d'estudi alhora que aprenen a interpretar el significat social i interactiu d'aquestes formes. D'altra banda, la participació en una situació comunicativa és possible si els participants fan servir formes híbrides (*code mixing*) i canvis de codi (*code switching*) que els serviran de bastides (*scaffolding*, Bruner, 1985) entre el que l'aprenent ha après i el que encara ha d'aprendre (Anton i DiCamilla, 1998; Brooks, Donato, i McGlone, 1997; Swain i Lapkin, 1998), i això els permetrà construir el seu discurs i mantenir una conversa fluïda (Nussbaum i Unamuno, 2000; Unamuno, 2008).

A banda de fer visibles les relacions de pertinença que estableixen els parlants en interactuar, els usos lingüístics, tal com hem assenyalat en la secció 5.2., són indicis de contextualització (Gumperz, 1982, Auer, 1995) que assenyalen canvis en el posicionament dels aprenents davant la tasca, és a dir, canvis d'acció (Goffman, 1981). En participar en una situació comunicativa, els parlants són capaços de categoritzar les seves accions i

posar-les en relació amb les llengües que figuren en el seu repertori per tal de dur a terme les activitats socials que es proposen realitzar. En aquest sentit, per entendre com es construeix interactivament una tasca, l'estudi d'aquest fenomen és rellevant. Per aquest motiu, en descriure les accions que els participants realitzen en el marc de l'execució de la tasca, intentarem determinar si estan supeditades als requisits que s'associen a cada tasca, a la seva interpretació de les instruccions que han rebut o als usos lingüístics propis de la comunitat de pràctica a la qual pertanyen.

Un cop definits els conceptes de rol i identitat i d'explicar com tractarem els canvis de llengua, i abans de presentar la nostra anàlisi de les dades, volem justificar el model de representació que hem presentat.

5.4. El marc de la construcció interactiva d'una tasca escolar

El model d'anàlisi que hem presentat, i que tot seguit passem a justificar a partir d'una primera anàlisi de les dades, descriu com es construeix el sentit d'una tasca escolar i ens serveix per identificar els marcs en els quals els interlocutors actuen, els rols i les identitats que adopten, les accions i les activitats que hi duen a terme i els usos lingüístics que exhibeixen.

Com hem vist a la figura 4, dins el “marc de la construcció interactiva del sentit d'una tasca” se n'hi insereixen tres més d'ordre primari: el “marc de la direcció de la tasca”, el “marc de l'execució de la tasca” i el “marc del monitoratge de l'acció”. La nostra anàlisi l'organitzarem a partir de l'estudi d'aquests tres marcs d'ordre primari, per tant, creiem que és oportú aturar-nos en la seva descripció. Novament, ho farem tant des d'una perspectiva ètica (i, per tant, aportarem conceptes teòrics) com des d'una perspectiva èmica (a partir d'estudiar les dades tenint en compte el punt de vista dels parlants).

5.4.1. El marc de la direcció de la tasca

Una primera aproximació a les dades ens indica que en el “marc de la direcció de la tasca” la mestra assumeix el rol de directora de l’acció i els aprenents són els actors⁴⁷ a qui dirigeix. Això vol dir que la relació entre els participants és asimètrica: el director és qui manté el control de la interacció (*holds the floor*) atès que té torns més llargs i pot imposar una determinada organització seqüencial del discurs. Observem què succeeix en el fragment 4 (la Maria⁴⁸ és la mestra):

Fragment 4. CEIP Metropolità. Direcció de la tasca d’emparellar:

30. Alumnes: door\|| sign\<0>
31. Alumna: sing\|
32. Maria: what?|
33. Alumna: sign\|
34. Maria: good\|
35. Alumna: money\<0>
36. Alumnes: money\|
37. Georgina: XX
38. Maria: okay\| listen\|| then_| now you're going to try another
game\ | I'm going to give you || cards\| but these
flashcards\| alright/|
39. Alumna: yes\|
40. Maria: then the first you must do is face all of your cards\| to
make_ well put all of your cards facing up on your
table\||alright/| like this\| ok/|
41. Alumna: sí\|
42. Maria: put all your flashcards on the table\| all right/| like this\|
[els nens escampen les cartes damunt la taula]
43. Maria: well\|| what you have to do is decide_ |look at me Josep\|
Jorge\|look at me\| please | Jordi

⁴⁷ El terme “actor” es fa servir sovint en el camp de l’anàlisi del discurs per referir-se a qualsevol participant en una conversa. En el nostre treball, l’emprarem només per designar el rol que adopten els aprenents quan interactuen amb el docent en el marc de la direcció de la tasca. Volem emprar aquest terme, i no el d’oient, per reconèixer que en els casos en què els alumnes no parlen, continuen essent participants actius perquè: *a*) necessiten escoltar (*needing to listen*) per saber quan han d’intervenir; *b*) necessiten entendre (*understanding*) quin tipus d’enunciat s’espera que produeixin; i *c*) necessiten mostrar que han entès (*displaying understanding*) les instruccions quan comencin a interactuar en parelles (Silverman, 1993). Tradicionalment, el docent també seria un actor en la conversa que inicia amb els alumnes. No obstant això, nosaltres hem volgut emprar un mot diferent per descriure la seva participació ja que ens interessa il·lustrar el rol asimètric que els parlants adopten en el marc de la direcció de la tasca. Tampoc emprarem el terme actor per explicar com s’organitza la participació en els altres marcs que hem assenyalat atès que necessitem categoritzar l’especificitat d’aquesta configuració en cadascun d’ells, i fer servir els mateixos termes no ens ajudaria.

⁴⁸ Hem canviat el nom dels nostres informants però hem respectat la llengua del nom original.

El fragment 4 il·lustra un canvi d'acció i de marc en el torn 38. En els torns anteriors observem que la mestra ha optat per realitzar una pretasca encaminada a repassar els objectes representats en les cartes que els alumnes hauran d'aparellar abans de donar-los la instrucció per aquesta tasca. Els primers intercanvis vinculats a la realització de la pretasca es construeixen a partir de la típica estructura IRF⁴⁹ (iniciativa del professor, reacció de l'alumne i comentari del professor; Sinclair i Coulhart, 1975), la qual en contextos d'aula com el que veiem en el fragment 4 adopta la forma de pregunta-resposta-avaluació (IRE⁵⁰, Mehan, 1979). No obstant això, a mesura que avança el discurs, l'estructura IRE es manté però la mestra no verbalitza els seus moviments. En el torn 30, per exemple, observem com els alumnes anomenen consecutivament els objectes representats en dues cartes diferents. La pausa que hi ha entre un enunciat (*door*) i l'altre (*sign*) ens deixa entreveure que hi ha una intervenció cinètica (el canvi de cartes) de la mestra. És a dir, el primer i el tercer moviment de la seqüència IRE no són una pregunta i un comentari avaluatiu respectivament sinó que ambdós són gestos: quan la mestra mostra una carta als seus alumnes els indica que està d'acord amb el nom que han fet servir per designar la carta anterior i els demana que produeixin un enunciat per anomenar la nova carta.

El fragment 4 il·lustra el fet que, per construir la interacció, els participants han de parar atenció a diversos camps visuals al mateix temps: els dels objectes amb els quals treballen (les cartes en el nostre cas), les posicions del cos i les mirades dels altres. La resposta d'un participant al gest de l'altre té conseqüències en l'acció que precedirà el gest (Goodwin, 2007). En aquest cas, els alumnes interpreten el canvi de carta que ha fet la mestra com un torn avaluatiu (E) que conclou un intercanvi i una pregunta (I) que n'inicia un de nou, i per tant, l'acció està precedida per un torn en el qual els alumnes verbalitzen el nom de l'objecte representat en les cartes.

49 IRF: Initiation-Response-Follow up o Feedback (iniciació-resposta-comentari).

50 IRE: Initiation-Response-Evaluation (iniciació-resposta-avaluació).

Durant l'execució de la pretasca, la mestra només intervé verbalment per reparar el discurs dels aprenents o per elicitar una autoreparació com passa en el torn 32. L'alumna que acaba de repetir el nom de l'objecte de la carta que sosté la mestra (torn 31) interpreta la paraula *what* com una demanda d'atenció a la forma de l'enunciat que ha formulat i que tot seguit repara (torn 33). La mestra accepta la nova formulació (torn 34) i l'activitat continua (torns 36 – 38).

A partir d'aquí s'inicia una nova acció que, com hem indicat, s'engloba en un marc diferent. El primer enunciat que formula la mestra en el torn 38 (*okay*) és un marcador discursiu que té la doble funció d'assenyalar el final d'un intercanvi i l'inici del següent, el qual s'insereix en el “marc de l'administració de la tasca”. El verb *listen* i la breu pausa que es produeix a continuació també són marcadors discursius que assenyalen aquest canvi en el marc d'actuació⁵¹. A partir d'ara el director pren la paraula per donar instruccions als actors, que només intervindran verbalment en l'esdeveniment comunicatiu en què participen per assenyalar que estan atents (torns 39 i 41). L'acció dels participants en aquest marc també és no verbal (s'estan repartint les cartes), però l'únic rastre que podem observar⁵² és el que assenyalen en la transcripció entre els torns 42 i 43 de la mestra.

El “marc de la direcció de la tasca” i el “marc de l'execució de la tasca”, a diferència del “marc del monitoratge de l'acció” acullen altres marcs

51 El verb *listen* també suggereix que la mestra espera un canvi en l'acció cinètica que realitzen els alumnes (de mirar a un objecte per anomenar-lo a mirar-la a ella per escoltar-la i mostrar atenció).

52 En el torn 40, la mestra dóna una instrucció que reclama una acció cinètica precedida pel que seria la justificació d'aquesta acció. Aquest segon enunciat queda interromput perquè la mestra decideix focalitzar l'acció (“then the first you must do is face all of your cards\| to make_ well put all of your cards facing up on your table”) . En no poder reconstruir l'acció cinètica no podem determinar quan comença ni sabem si els alumnes ja l'estan realitzant quan ella produeix el següent enunciat (“alright\| like this\| ok/”). “Like this” podria estar relacionat amb el gest d'assenyalar com una parella posa les cartes damunt la taula o podria acompanyar l'acció de la mestra de mostrar com s'han de distribuir les cartes. El que sí sabem és que reprèn l'enunciat de justificar aquesta acció, que alhora li serveix per descriure la tasca, quan els alumnes (escampen o acaben d'escampar les cartes damunt la taula (“well\|| what you have to do is decide_”). *Well* és el marcador discursiu que ens indica aquest canvi en l'acció.

d'ordre secundari, dos d'ells, el “marc de la gestió de la tasca” i el “marc de la superació d'obstacles” es poden manifestar en qualsevol dels dos marcs primaris que hem anomenat. A banda, en les nostres dades, el “marc de la direcció de la tasca” pot acollir a un tercer marc secundari, el “marc de la implementació de la tasca”, el qual, tal com il·lustrem en la figura 5, es construeix a partir d'un nombre indeterminat⁵³ de marcs terciaris. En la nostra anàlisi del fragment 4, hem pogut observar el pas des del “marc de la preparació per a la tasca” (en el qual la mestra i els seus alumnes realitzen una pretasca de repàs de vocabulari) cap al “marc de l'administració de la tasca”. En els dos capítols següents podrem observar com aquest darrer marc també es construeix a partir de marcs d'ordre inferior.

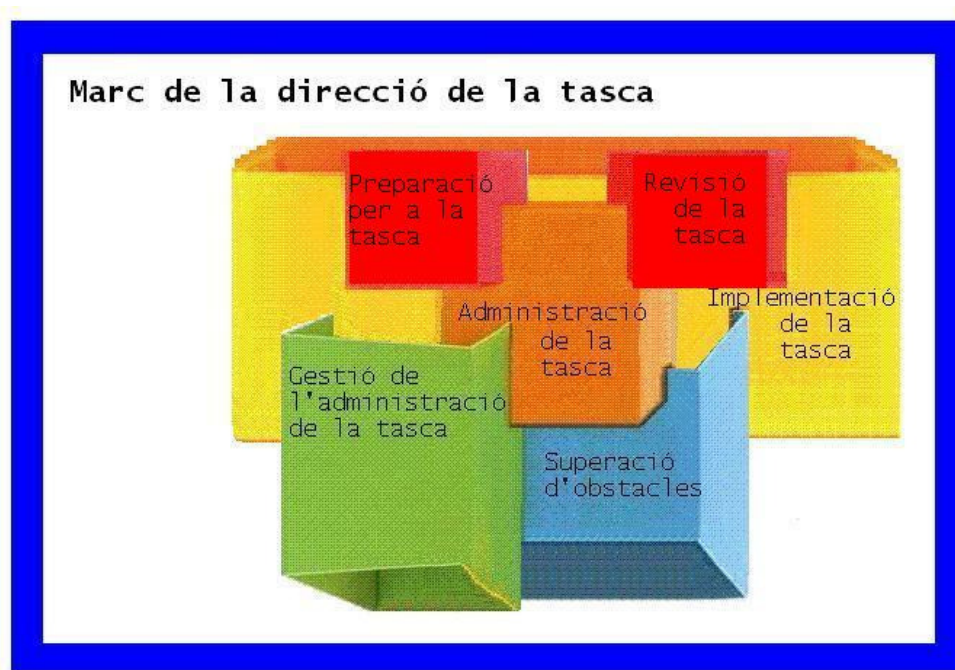


Figura 5. El marc de la direcció de la tasca

En les nostres dades, en aquells casos en què apareix el “marc de la preparació per a la tasca”, el director de la participació emprèn accions per captar l'atenció dels altres participants o pretasques encaminades a la

⁵³ El nombre de marcs terciaris és variable perquè les tasques ho són *per se*. Un mateix grup classe pot realitzar tasques semblants de maneres diferents.

pràctica del lèxic que els aprenents hauran d'emprar per realitzar la tasca. Les pràctiques que s'hi duen a terme, tot i que els actors només intervenen quan se'ls dona la paraula, són més dialògiques que les que es donen en “el marc de l'administració de la tasca”, el qual serveix per donar instruccions o per verbalitzar les accions que el director du a terme per preparar la tasca. En alguns casos, un cop s'ha acabat una tasca, i abans de començar-ne una altra el docent revisa amb els alumnes la feina feta. Aquesta acció es pot fer organitzant la participació en una tríade (com en el fragment 5) o englobant tots els membres d'un grup classe. El canvi de marc secundari (de l'execució de la tasca a la direcció) el poden provocar els alumnes per marcar que han finalitzat l'acció que conduïa a la realització de la tasca o bé la mestra en controlar la gestió del temps. Observem què passa en el fragment 5 (la María és la mestra):

Fragment 5. CEIP Metropolità. Revisió de la tasca de trobar diferències

121. Eli: em—<5> e:h—|| in my picture there are windows i:s—
 122. Álex: open/|
 123. Eli: open **es que está abierta** <1> not is open\|
 124. Álex: ah—| seven\| [s'adreça a la mestra] María\|| [s'adreça a l'Eli]
 in my picture the_the windows are closed_ are open\||
 [s'adreça a la mestra] María\|
 125. María: have you finished?|
 126. Álex: yes\|
 127. María: good\| now you have to check the differences\| right/| say to
 me\ please\| right/|
 128. Álex: the win=dows=
 129. Eli: =the window=
 130. Al the door the—|
 131. Eli: the door/|
 132. Álex: **sí**\| the door\|
 133. Eli: **ah vale**\|
 134. Álex: the windows the door the grapes\| the apples—|
 135. Eli: the apples/|
 136. Álex: the yog_ the windows\| the door | the grapes | the apple\|
 the orange\| the cashregister\| and the—|
 137. Eli: yoghurts\| yoghurts\|
 138. María: excelent\| it's great\| right\| just wait a minute\|

En el torn 121 l'Eli intenta descriure un objecte però ha de superar un obstacle lèxic: desconeix com es diu “tancada” en anglès. L'Álex (torn 122, l'ajuda aportant la paraula que descriu l'objecte en el seu dibuix (*open*) i

que l'Eli l'empra per completar el seu enunciat (en negatiu atès que l'objecte en qüestió és diferent en els dos dibuixos). El torn 124 de l'Álex és interessant perquè il·lustra el fet que els marcs se solapen i s'insereixen uns dins els altres durant la interacció, i, en aquest cas, en l'articulació d'un torn. En primer lloc, l'Álex realitza una acció vinculada a la resolució de la tasca: assenyala que han trobat la setena diferència ("ah—| seven\|"). En segon lloc, crida la mestra (María\|) per indicar-li (com veurem en el torn 126) que ja han acabat la tasca. En tercer lloc, explica la seva acció a la seva companya, li indica que han trobat una diferència perquè la seva finestra està oberta ("in my picture the_the windows are closed__ are open\|") Aquesta acció s'insereix en la segona ja que està precedida i seguida de la interpel·lació a la mestra. Les pauses ens van indicant els canvis de marc.

La seqüència que s'inicia al torn 125 amb la pregunta que formula la mestra i conclou amb el primer enunciat del torn 127 serveix de transició per reorganitzar la participació. En el marc de la realització de la tasca, mestra i alumnes realitzen una actuació transversal⁵⁴ (vegeu secció 5.4.) que els farà retornar al marc de la direcció de la tasca. El marcador discursiu, *now*, que formula la mestra en el torn 127 reorganitza la participació entorn el marc de la direcció de la tasca, concretament entorn la seva revisió, i la resta de l'enunciat li serveix per donar una nova instrucció als alumnes, que, tot seguit, passen a enumerar les diferències que han trobat (torns 128-137). L'Álex mira de realitzar aquesta acció sol, atès que ha estat ell qui ha cridat la mestra, no obstant això, no podem dir que l'Eli no participi d'aquesta activitat. Com veiem en el torn 131 i 137, està atenta als enunciats que formula el seu company, en el primer cas perquè no l'entén (la porta no és una diferència, però sí el cartell que hi ha) i en el segon per proporcionar l'última diferència atès que l'Álex sembla

⁵⁴ La interacció en el marc de l'execució de la tasca és diàdica amb intervencions puntuals de la mestra (actuacions transversals); mentre que en el marc de la direcció de la tasca, tant la mestra com els alumnes (dos en aquest cas) són participants de ple dret en l'esdeveniment comunicatiu que construeixen.

tenir problemes per formular la paraula “iogurt” (interromp la seva formulació a l’inici del torn i en concloure’l es mostra dubitatiu).

Els altres dos marcs terciaris que configuren el “marc de la direcció de la tasca”, el de la gestió i el de la superació d’obstacles també apareixen en el “marc de l’execució de la tasca”, i els examinarem en detall en la secció 5.4.3.

En situar-nos en la perspectiva sociocultural (vegeu capítol 2), partim del supòsit que la construcció del sentit de les tasques no es pacta *a priori* sinó que es desenvolupa interactivament entre els dos membres de la díade durant la seva realització. Ara bé, reconeixem que el procés de construcció no s’inicia en el moment en què els aprenents es situen en el “marc de l’execució de la tasca” sinó quan ells reben i interpreten les consignes per realitzar-la. Tal com assenyalen Mondada i Pekarek Doehler (2004), estudiar com els alumnes interpreten les instruccions ens pot proporcionar informació rellevant per entendre millor com s’articula l’aprenentatge a l’aula:

(the work of following instructions) involves skilled practices of adequately interpreting tasks, and this is a competence that pupils have to acquire, but which escapes formal instruction. In this sense, analysing the detailed ways and practices through which tasks are interpreted and accomplished can provide an understanding of central dimensions of learning processes. (Mondada i Pekarek Doehler, 2004:505).

Així doncs, tot i que l’enfocament basat per tasques es centra en l’alumne i no en el professor, creiem que l’estudi de com els alumnes construeixen conjuntament el sentit de l’activitat social que realitzen, la tasca, ha d’incloure l’anàlisi de les accions i activitats discursives que es duen a terme en el “marc de la direcció de la tasca”, qüestió que abordarem en les següents seccions.

5.4.2. El marc del monitoratge de l'acció

Per descriure el marc del monitoratge de l'acció partirem de la idea de Goffman (1981) que hem apuntat en la secció 5.1.2. segons la qual en una conversa hi pot haver dos tipus de participació: la participació de “ple dret” (*ratified speakers*), que és la que articulen els parlants que participen en una situació comunicativa, i la participació “perifèrica” (*bystanders*), que consisteix a observar el que succeeix en una situació comunicativa en la qual no s’hi participa. Un participant perifèric no és un parlant de ple dret que no pren el torn de paraula, és un participant que *a priori* no està reconegut com a participant, però la seva presència (els seus gestos o murmuris) influeix les accions que duen a terme els participants de ple dret quan construeixen el seu discurs. Per a Goffman (1981), la noció de *bystander* també serveix per justificar que el terme “oient” és inexacte per referir-se als interlocutors que no han agafat el torn de paraula, ja que una persona aliena als participants pot escoltar el que diuen i un participant de ple dret pot optar per deixar d’escoltar. Com hem assenyalat en la secció 5.1.2. Goodwin i Goodwin (2004) no accepten aquesta categorització perquè, segons els autors, implica situar els participants en marcs d’actuació diferent en funció de si verbalitzen o no les seves accions, quan en realitat la construcció d’un torn és una activitat compartida.

En les nostres dades, ens interessa mantenir la proposta de Goffman (1981) perquè hi trobem participants que voluntàriament se situen en una posició perifèrica. En el cas de les investigadores, no volen intervenir perquè no volen distorsionar més del compte les dinàmiques de l’aula, en el cas dels mestres perquè volen que els alumnes realitzin tasques en parelles. Quan un docent interactua amb una parella ja no està posicionat en el “marc del monitoratge de l’acció” perquè deixa d’estar atent al que fan les altres díades. Nosaltres, com Goffman (1981), reconeixem que la presència d’un participant perifèric influeix allò que fan els alumnes

i, en això, coincidim amb Goodwin i Goodwin (2004). En les nostres dades, doncs, els participants perifèrics (en el cas dels docents o de les investigadores) ho són per voluntat pròpia i poden tornar a mostrar-se com a participants de ple dret quan ho creguin convenient o quan algun dels participants de ple dret els ho demani. El que volem estudiar nosaltres és en quin moment i per què els docents o les investigadores adopten un rol o un altre.

Tal com hem assenyalat en el capítol anterior (vegeu secció 4.3.1.), el magnetòfon pot ser considerat com un participant perifèric atès que efectua una acció de monitoratge sobre el discurs en el sentit de configurar-lo d'una determinada manera (els alumnes canvien el to de veu, no parlen, s'allunyen de la màquina, etc.). Nussbaum (1999) ho exemplifica amb aquestes paraules:

Beaucoup d'enseignants et de chercheurs soutiennent que, après un certain temps, les élèves oublient le magnétophone et que ses possibles effets disparaissent. Il n'en est rien. Certains comportements non verbaux montrent en effet le contraire: les élèves arrêtent l'appareil (même quand on leur a demandé explicitement de ne pas le faire), ils parlent loin de la machine ou simplement ne parlent pas. D'autres comportements verbaux confirment la prise en considération de l'appareil de façon implicite (les élèves parlent de manière à peine audible) ou de manière explicite (rappels à l'ordre sous prétexte que tout est enregistré). (Nussbaum, 1999: 40)

Per a Escobar (2000), que analitza el paper del magnetòfon en un estudi en què els alumnes enregistren la seva actuació per resoldre tasques escolars per tal de poder construir un portafoli oral, el magnetòfon, tot i produir ansietat al principi, és un element motivador que permet als aprenents escoltar-se i sentir-se satisfets de veure que poden acomplir les tasques que se'ls demanen. La mateixa autora afirma que el magnetòfon garanteix la presència de la professora mentre els alumnes treballen en

parelles, assegura que es compleixin les normes i dona sentit real a les tasques. Paral·lelament, l'aparell també regula el discurs públic i el privat (*inner-speech*) dels aprenents. Per a Nussbaum i Unamuno (2006:23), que fan servir el magnetòfon per recollir dades orals a l'aula, la seva presència minimitza "la possibilitat que les parelles entenguin les tasques com a activitats semblants a converses espontànies, informals i de temàtica oberta, i se centrin, per tant, a tractar d'acomplir les consignes que s'han donat." Sigui quina sigui l'acció de monitoratge que realitza el magnetòfon, el cert és que en tractar-se d'un objecte, la seva acció no és voluntària i, per tant, només podem observar quines accions dels aprenents mostren que el seu discurs està regulat per la presència de l'aparell (aturar el magnetòfon, alterar el to de veu, etc.) .

En el seu model, Goffman (1981) introdueix els constructes de participants de ple dret i participants perifèrics per establir una distinció entre comunicació dominant (*dominating communication*) i comunicació subordinada (*subordinate communication*), és a dir, entre la comunicació que s'estableix dins una situació comunicativa i la que s'insereix marginalment dins la principal, per focalitzar momentàniament, per exemple, les accions cinètiques que realitzen els interlocutors quan la comunicació verbal està subordinada a la realització d'una acció no verbal (cuinar, fer fotocòpies, etc.). Goffman (1981) distingeix tres tipus de comunicació subordinada: l'actuació voral (*byplay*), la qual duen a terme alguns dels participants de ple dret en els marges de la comunicació dominant; l'actuació transversal (*crossplay*), la qual implica la realització d'una acció verbal conjunta entre els participants de ple dret i els participants perifèrics, i l'actuació perifèrica (*sideplay*), que és la que es dona entre dos o més participants perifèrics. Observem què passa en els següents fragments 6 i 7 (la María és la mestra):

Fragment 6. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències. Marc de la direcció de la tasca.

1. María: listen\| now\ people\| we're going to play a game\|[s'adreça a un estudiant] do you_ yes\| [s'adreça al grup] listen\| then—I am going to give you_ [s'adreça al Josep] Josep\| do you write your name/|please\| [s'adreça al grup] I'm going to give you a drawing\ right/ a card like this with a drawing\ right/| yeah/| then\|| I'm going to give you one of these drawings to each of you\| alright/| so I'm going to give you one to you\| and one to you\| one one\| right/| ok/| {(F)but} |the drawings| are not equal\| they've got differences\| yeah/| then\| you must spot seven differences between the drawings\| yeah Álex/|

En el fragment 6, la mestra del CEIP Metropolità està donant les consignes per a la tasca de trobar diferències entre dos dibuixos (vegeu secció 6.2.1.) quan interromp el seu discurs (línia 3) per adreçar-se exclusivament a un dels alumnes del grup (el Josep). En aquest moment, quan canvia el destinatari a qui adreça el seu enunciat la mestra està realitzant una actuació voral. Si tinguéssim dades visuals segurament veuríem que només el Josep durà a terme l'acció que assenyala la mestra. El que passa en el fragment 7 és un altre fenomen (la Teresa i la Martina són les investigadores que actuen com a docents):

Fragment 7. CEIP BCN1. Tasca de trobar diferències. Marc de l'execució de la tasca.

37. Teresa: hundred and fifteen\| no \\
 38. Pau: no \| <3> eh/ | vale tú tienes una diferencia \\
 39. Pau: no \| dos \\
 40. Bawna: cómo XXX
 41. Pau: y el de_
 42. Bawna: window\| no/ <0>
 43. Pau: windows \| ah er: and the apple \\
 44. Bawna: the door\| is open/|
 45. Pau: yes \| a a girl is in the basket/|
 46. Bawna: eh/|
 47. Pau: a boy a_ a a girl is_ a girl is in the basket/|
 48. Bawna: no\| [a Ter] com es diu això? <3>
 49. Teresa: the_
 50. Bawna: balans\|
 51. Teresa: I don't know\| how do you say_ in English \| Marti_ | how do you say in English_
 52. Martina: scale \| scale \\
 53. Teresa: scale \\
 54. Martina: scale \\
 55. Bawna: the scale is_ empty/ <1> the scale is empty/|

La Teresa, una de les investigadores que administren les tasques al CEIP BCN1 està ajudant el Pau i la Bawna a realitzar la tasca. En el torn 37, ja és una parlant de ple dret i interactua amb els noies, per això, quan la Bawna té un dubte, no li cal cridar-la per demanar-li ajuda (torn 48). La Teresa no li sap proporcionar aquesta ajuda i en el torn 51 així li ho manifesta a la noia i després demana ajuda a l'altra investigadora, la Martina, que està ajudant una altra parella. La seqüència que es produeix entre el torn 51 i 54 és un exemple d'actuació transversal atès que en el moment en què es reclama l'atenció de la Martina ella era un participant perifèric en el discurs que construïen el Pau, la Bawna i la Teresa. D'altra banda, s'ha de tenir present que aquesta seqüència s'insereix en una seqüència més gran que comença en el torn 48 i acaba en el torn 55. Aquesta seqüència serveix per aturar momentàniament l'acció de descriure el dibuix per reparar el seu discurs, és a dir, per solucionar un problema relacionat amb els recursos lingüístics que necessita la Bawna per poder realitzar la seva descripció. Les seqüències en què els parlants executen una reparació es coneixen amb el nom de seqüències laterals, que tot i que Goffman no les anomena com a tals, nosaltres també les classifiquem com a un tipus de comunicació secundària.

L'ús del terme monitoratge en aquest estudi s'ha d'entendre en el marc d'una actuació transversal en què el participant perifèric interromp deliberadament el flux de la comunicació dominant per realitzar una acció que espera que reestructuri alguna de les activitats que s'hi realitzen. El fragment 2 d'aquest capítol, en el qual mostràvem una mestra de castellà que corregeix els seus alumnes usen els díctics i els demana que anomenin els objectes per tal que ella pugui reconèixer-los en escoltar els enregistraments, és un clar exemple d'actuació transversal. Cal tenir present que les accions que els participants perifèrics realitzen quan es situen en el marc del monitoratge de l'acció no es verbalitzen i, per tant, només són observables a través de les actuacions transversals que traspassen aquest marc i s'insereixen en un dels altres dos que configuren el marc de la construcció interactiva de la tasca. En aquest sentit,

l'actuació dels observadors com a participants perifèrics només la podrem tenir en compte si participen en actuacions transversals.

Per últim, ens cal assenyalar que no totes les actuacions transversals són fruit d'un treball de monitoratge per part d'un participant perifèric. Les demandes d'ajut que adrecen els alumnes als mestres i els conviden a participar en una actuació transversal són fruit d'un treball de monitoratge dels mateixos alumnes i que, per tant, es genera en el marc de la superació d'obstacles.

5.4.3. El marc de l'execució de la tasca

La nostra primera mirada sobre les dades ens indica que els alumnes se situen en el marc de l'execució de la tasca quan inicien el treball en parelles i adopten el rol d'executors, mitjançant el qual estableixen una relació simètrica en el sentit que, si així ho decideixen, ambdós membres de la díade poden agafar el torn alternativament i participar en la conversa amb un volum de parla equilibrat. Per poder descriure com els aprenents categoritzen i construeixen el sentit de cadascuna de les tasques que se'ls proposa, necessitem establir quins seran els paràmetres que observarem i analitzarem, és a dir, ens cal definir quines són les accions i les activitats que duen a terme els participants conjuntament quan s'enfronten al repte de resoldre-les. Les nostres dades⁵⁵ ens indiquen que dins el marc de l'execució d'una tasca escolar els aprenents poden entomar tres tipus d'accions, tal com ho il·lustrem en la figura 6:

⁵⁵ El grup GREIP (vegeu, per exemple, Nussbaum i Unamuno 2006) descriu el terme competència comunicativa situada a partir de tres accions que han de saber resoldre els alumnes per realitzar les tasques: proposar i reutilitzar esquemes enunciatius, gestionar la tasca i resoldre entrebancs. Les macroaccions que associem al marc de l'execució de la tasca recolliria el treball del grup en aquest sentit. No obstant això, hem optat per substituir l'acció de proposar i reutilitzar esquemes enunciatius per la de "realitzar la tasca" atès que creiem que és més global i ens permetrà caracteritzar millor les subaccions i les activitats que donaran forma a aquesta macroacció.



Figura 6. El marc de l'execució de la tasca

La primera de les activitats que es representa en la figura 5, sense la qual no existeix l'activitat social inherent a la tasca, consisteix a realitzar la tasca pròpiament dita. En aquest cas, els interlocutors construeixen el seu discurs amb l'objectiu de dur-la a terme. En la majoria d'ocasions, els aprenents també han de dur a terme l'acció de gestionar la tasca, fet que implica que el discurs es construeix a partir de parlar de com es resol. Per últim, els aprenents també poden intentar resoldre els entrebancs que sorgeixen quan duen a terme qualsevol de les dues accions anteriors. Observem-ho en el fragment següent:

Fragment 8. CEIP BCN1. Execució de la tasca d'emparellar:

259. Bawna: cheese and door_ is is <1>colour red\|
 260. Pau: {(P) **busca busca busca busca**} of the cash
 register on the ladder is_ **cómo se llama gris?**|
 261. Bawna: **qué?**|
 262. Pau: **cómo se llama gris?**|
 263. Bawna: **qué?**|
 264. Pau: **que cómo se llama gris?**|
 265. Bawna: gris\| green\|
 266. Pau: green/|
 267. Bawna: grey\|
 268. Pau: grey\|
 269. Bawna: the grapes is banana are fruits\|

En el torn 259 la Bawna fa una proposta d'aparellar cartes. En el torn 260, el Pau li indica, en castellà, que manipuli les cartes (ignorem amb quina intenció perquè no disposem de dades visuals) i tot seguit passa a formular la seva parella. Només enumera les cartes però no pot justificar la seva proposta perquè li manca una paraula, fet que origina una petició d'ajut, també formulada en castellà. Des del final del torn 260 fins al torn 268, tenim una seqüència lateral en què els alumnes focalitzen aquest problema lèxic. La resolució de la tasca es reprèn en el torn 268 quan Pau repeteix la paraula que li ha donat la Bawna i conclou l'enunciat que havia iniciat al torn 260. Tot seguit, en el torn 269, la Bawna formula un nou parell.

Tot i el canvi de llengua, en cap moment els nois han deixat de fer la tasca, per tant, podem dir que aquest fragment s'insereix en el que hem anomenat el marc de l'execució de la tasca. Ara bé, dins d'aquest marc, els alumnes realitzen macroaccions d'ordre diferent que creen nous marcs. El marc de la realització de la tasca és el que veiem activat en els torns 259, 260, 268 i 269 i l'acció que duen a terme els alumnes és la d'aparellar (verbal i no verbalment) les cartes. En el fragment triat, aquesta acció es concreta en dues activitats: anomenar les cartes i formular una relació associativa entre elles. En aquest marc, la relació entre els participants és simètrica perquè quan hi ha la voluntat d'executar l'acció ambdós interlocutors adopten el rol d'executors. El marc de la superació d'obstacles és el que s'activa en el torn 260 i conclou en el torn 268; aquí els alumnes reparen el seu discurs, i com hem vist, aquesta acció es realitza a partir d'una demanda d'ajut i la concessió d'aquest ajut (que, en aquest cas, dóna peu a una nova reparació). Dins aquest marc, s'estableix una relació asimètrica entre els participants: un d'ells (no necessàriament sempre el mateix) adopta el rol d'expert i atorga al company el rol de no expert. Per últim, a l'inici del torn 260 s'activa el marc de la gestió de la tasca en el qual el Pau demana a la seva companya que manipuli els

materials⁵⁶. En aquest cas, la relació entre els participants es construeix simètricament atès que ambdós adopten el rol de gestors.

Com hem anat assenyalant reiteradament, els marcs se sobreposen i es solapen (en tenim tres en el torn 260). El canvi de marc implica un canvi en els rols que assumeixen els parlants per conduir les accions i les activitats que creuen que són pertinents per a l'execució de la tasca. La figura 7 pretén exemplificar l'articulació d'aquest marc:

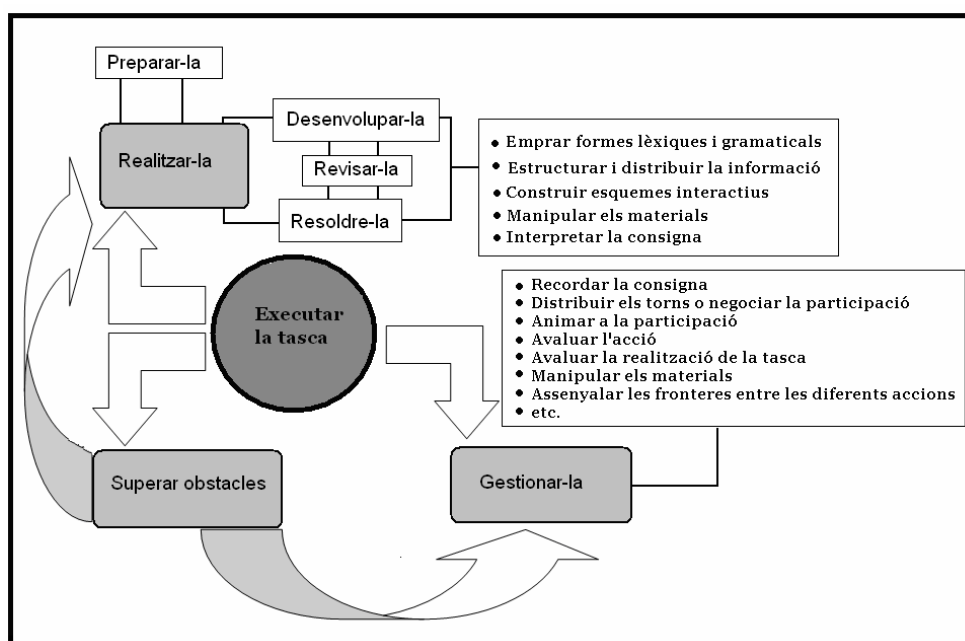


Figura 7. L'articulació de marc de l'execució d'una tasca

Abans de concloure la presentació del model descriptiu que farem servir en els capítols següents, creiem oportú detallar breument com abordarem teòrica i metodològicament l'anàlisi de les accions que hem inclòs dins el marc de l'execució de la tasca. Atès que l'activitat en parelles es realitza dins aquest marc, a continuació passarem a il·lustrar millor els marcs que hem representat en la figura 6.

⁵⁶ No classifiquem aquesta acció dins el marc de la realització de la tasca perquè el gest no implica l'acció cinètica d'emparellar cartes.

5.4.3.1. El marc de la realització de la tasca

En primer lloc, per construir interactivament una tasca els participants han de manifestar, a través de les activitats que duen a terme, l'acció de voler-la realitzar. Aquesta voluntat, que pot semblar òbvia, és rellevant per a la resolució de la tasca perquè implica que els aprenents s'afilien (Coulon, 1993) a la institució escolar, fet que no sempre es pot donar per garantit, ja que, en ocasions, poden mostrar-se reticents a participar en les tasques que se'ls proposen.

Les dades ens mostren que l'acció de realitzar una tasca condueix els alumnes a dur a terme dues subaccions per poder-la completar amb èxit: d'una banda han de desenvolupar-la i d'altra banda l'han de resoldre. Sovint, aquestes dues subaccions conflueixen en una sola, però a vegades constitueixen dues accions en tant que els parlants realitzen activitats diferents. Per resoldre la tasca, cal que els alumnes hagin entès en què consisteix. Per exemple, per resoldre la tasca d'emparellar cartes els aprenents han de portar a terme l'activitat de pactar només una possible parella per a cada carta, en cas contrari, no podran jugar al *memory*. Per desenvolupar aquesta mateixa tasca els alumnes han de portar a terme l'activitat d'anomenar dues cartes i relacionar-les. Si anomenen dues vegades una carta perquè la relacionen amb dues cartes diferents, els alumnes estaran realitzant la tasca (la desenvoluparan), però no arribaran a resoldre-la.

En aquest punt, també cal assenyalar que tant per desenvolupar com per resoldre una tasca cal que els interlocutors s'involucrïn en activitats d'ordre diferent com ara triar les formes lèxiques i gramaticals que empraran, decidir com estructuraran i distribueixen la informació que volen donar i escollir com construïran els intercanvis al llarg de la interacció. En el present treball, partim del supòsit que aquestes accions no són activitats individuals sinó col·lectives i no estan prefixades sinó que emergeixen en el moment en què els parlants realitzen conjuntament l'acció de realitzar les

tasques. Això no vol dir, però, que la construcció del sentit de la tasca es comenci a articular en el moment en què comença la interacció entre els dos membres de la díade, sinó que, com ja hem manifestat, creiem que s'origina en el moment en què els aprenents reben les instruccions per fer la tasca. Així doncs, la nostra anàlisi tindrà en compte quines activitats proposen els docents en donar les consignes i quines emprenen els alumnes quan comencen a parlar.

A continuació detallarem com analitzarem aquestes activitats i assenyalarem per què creiem que el seu estudi és pertinent per al nostre estudi.

5.4.3.1.1. La tria de les formes lèxiques i gramaticals

Un dels aspectes pels quals s'interessa actualment la lingüística és la relació existent entre la gramàtica i la interacció. El debat es centra en esbrinar si la gramàtica és un element independent d'altres dominis cognitius, postura que es defensa des de la perspectiva cognitivista (Hauser, Chomsky i Fitch, 2002), o bé, si, com es defensa des de la perspectiva sociocultural, gramàtica i interacció estan íntimament relacionades en tant que l'estructura de la interacció depèn, en certa mesura, de l'estructura gramatical (Ford, Fox i Thompson, 2003). Des del camp de l'anàlisi de la conversa, la relació entre gramàtica i interacció ha estat a bastament estudiada per Charles i Marjorie Harness Goodwin (Goodwin, 1979, 1980, 1981, 1989, 1995, 1996; Goodwin i Goodwin, 1987, 1992), qui, com assenyala Hayashi (1999), han demostrat que l'estructura gramatical d'un torn es forma en i dona forma a l'organització de la coparticipació dels participants durant l'espai que ocupa el torn del qui parla. En aquesta línia, Auer (2002) relaciona la interacció i la gramàtica a través del concepte de projecció (Schegloff, Ochs i Thompson 1996; Ford i Thompson 1996), segons el qual una acció o part d'una acció condueix cap

a una altra. És a dir, segons aquest autor, la projecció en la interacció es sustenta en el coneixement interaccional (per exemple, una salutació espera una altra salutació com a resposta), de la mateixa manera que la projecció en la sintaxi es basa en el coneixement sintàctic (per exemple, iniciar un enunciat amb la perífrasi “tenir ganes de” pressuposa que es conclourà especificant una acció –amb un verb en infinitiu). Auer (2002) rebutja la idea que la gramàtica sigui una entitat independent de la competència interaccional, ja que la projecció en la interacció es basa en el coneixement sobre com s’organitzen seqüencialment les activitats i la sintaxi és una manera d’organitzar formalment aquesta projecció. D’altra banda, per a Schegloff, Ochs i Thompson (1996) no es tracta d’estudiar com la gramàtica organitza la interacció social o com la interacció social organitza la gramàtica, sinó de veure la seva relació d’interdependència.

La nostra anàlisi tindrà en compte quines són les formes morfosintàctiques que trien els alumnes, en funció de cada tasca i de les instruccions rebudes, i tractarà d’establir la relació entre gramàtica i interacció a la qual ens acabem de referir. A més a més, en observar les activitats que els alumnes realitzen per resoldre la tasca també tindrem en compte el lèxic que usen, ja que l’activitat de fer una tria lèxica, igual que la de fer una tria gramatical, té una importància clau en el procés de construir interactivament tot esdeveniment de parla. Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher (2002) expressen de la següent manera com els analistes conversacionals s’apropen a l’estudi de la selecció lèxica i gramatical que fan els interlocutors:

CA treats grammar and lexical choices as sets of resources which participants deploy, monitor, interpret, and manipulate as they design turns, sort out turn-taking, co-construct utterances and sequences, manage intersubjectivity and (dis)agreement, accomplish actions, and negotiate interpersonal trajectories as real-time talk and interaction unfold. (Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher, 2002: pp.15)

L'ús d'unes determinades formes lèxiques o gramaticals no s'analitzarà a partir de criteris vinculats a la correcció de les formes escollides. Tal com assenyala Schegloff (2006), el que és important és determinar si una tria és rellevant per conduir l'acció que el parlant vol realitzar amb la seva intervenció, i no pas si la forma és correcta o no, puix sempre hi ha altres formes que poden ser també correctes però potser no rellevants en un context determinat. En el cas dels aprenents de llengües una forma pot no ser correcta des del punt de vista de la norma (per exemple, un enunciat en què no hi hagi concordança entre el subjecte i el verb) perquè el parlant encara no domini el codi de la llengua meta, però pot ser rellevant si l'interlocutor aconsegueix l'objectiu que s'havia proposat (per exemple assenyalar una diferència entre dos dibuixos).

5.4.3.1.2. L'estructura i la distribució de la informació

Una de les activitats que duen a terme els aprenents en realitzar les tasques és la d'estructurar i distribuir la informació que volen transmetre o que creen conjuntament. L'estudi d'aquesta acció ens pot donar pistes de com construeixen el sentit de la tasca. Ara bé, un dels reptes que hem d'afrontar és el de trobar una perspectiva teòrica que ens permeti d'analitzar aquesta activitat entesa com a una de les que dóna forma a una acció social situada.

Tradicionalment, l'estudi de l'estructura de la informació s'ha fet a partir d'un model descriptiu que divideix una oració en dues parts amb significat i que serveixen per distingir el subjecte del predicat. Aquesta dicotomia ha transcendit el camp de la lingüística i ha estat acceptada en camps com ara la lògica o la psicologia. Els noms que han rebut cadascuna de les dues parts de l'enunciat que aporten el significat han estat diversos i permeten identificar els investigadors amb un corrent o disciplina científica

determinada (von Heusinger:2002). Així, en el camp de la psicologia, von der Gabelentz (1869) parla del subjecte psicològic i del predicat psicològic; en el camp de la lingüística l'escola de Praga (Ammann, 1928) fa servir els termes tema i rema que després es substituirà pels de tòpic (allò de què parlem) i comentari (el que diem sobre allò de què parlem). Més endavant Halliday (1967) introdueix la dicotomia informació nova / informació donada que Chafe (1976), en un intent de relacionar significat i discurs, transforma en informació ja activada i informació recent activada. A continuació, passem a enumerar en un quadre extret de von Heusinger (2002), aquests i altres termes que s'han emprat per descriure la dicotomia a la qual ens hem referit:

Terminology for the informational dichotomy	
notion	used by
<i>psychological subject - psychological predicate</i>	von der Gabelentz (1869), Paul (1880)
<i>theme - rheme</i>	Ammann (1928): <i>Thema - Rhema</i> , Mathesius (1929), Prague School: Firbas (1964) Daneš (1970), American structuralistic Tradition: Halliday (1967)
<i>topic - comment</i>	von der Gabelentz (1869), Reinhart (1982)
<i>topic - focus</i>	modern Prague School: Sgall & Hajičová & Benešová (1973)
<i>presupposition - focus</i>	Chomsky (1971), Jackendoff (1972)
<i>background - focus</i>	Chafe (1976) for contrastive focus, Jacobs (1982)
<i>old/given - new</i>	Halliday (1967), Chafe (1976)
<i>already activated - newly activated</i>	Chafe (1976)
<i>open proposition - focus</i>	Prince (1981)
<i>notional subject - notional predicate</i>	É. Kiss (1995)

Quadre 8. La dicotomia de la distribució de la informació

(von Heusinger, 2002:276)

El problema d'aquestes categoritzacions rau, segons el mateix von Heusinger (2002), en el fet que no són capaces d'englobar el significat d'una oració/frase/enunciat dins una sola categoria. L'autor creu que l'alternativa que proposen les teories sobre l'estructura de la informació,

tot i que s'han allunyat dels conceptes gramaticals de subjecte i predicat, segueix sense descriure el significat d'un enunciat perquè han mantingut la dicotomia de la categorització, expressada ara en termes de focus i fons (*background*). El focus és el sintagma que aporta nova informació i el pla de fons conté la informació que es dona per suposada en construir l'enunciat.

Per superar el problema que comporta no analitzar el significat com una única entitat discursiva, von Heusinger proposa dues unitats que serveixin per representar el significat global d'un enunciat: el primer pla (*foreground*) i el pla de fons (*background*). El primer pla és el de la interpretació d'un enunciat a partir dels elements que el formen mentre que el pla de fons és l'estructura de significat sobre la qual es recolza la construcció d'aquest enunciat. Aquests dos termes, en paraules de l'autor, es definirien de la següent manera:

The foreground representation contains all material supplied by the sentence. The background contains the foreground minus the focused expression which is substituted by designated variables. The interpretation of the foreground yields the ordinary meaning, while the existential closure over the designated variables of the background yields the alternatives. (von Heusinger, 2002:298)

Els dos termes del model de von Heusinger (2002) fan referència a la semàntica del discurs, és a dir, no analitzen elements oracionals sinó discursius, per tant, semblen adir-se millor amb la concepció del llenguatge que defensem. L'anàlisi de les nostres dades, doncs, tindrà en compte quins primers plans de significat (*foreground*) proposen els mestres en els seus exemples per determinar si els alumnes n'extreuen el pla de fons del significat (*background*) i el fan servir per elaborar nous enunciats. Per exemple, un enunciat com ara "la porta i la finestra formen parella perquè totes dues estan fetes de fusta" és un dels possibles primer

plans de significat que es podria construir a partir d'un fons com ara "enumeració + enumeració + relació associativa".

5.4.3.1.3. La construcció dels esquemes interactius

L'organització de la participació és i ha estat l'eix a partir del qual es construeixen els objectius de recerca en el camp de l'anàlisi del discurs atès que les accions que els participants executen al llarg de la seva interacció verbal s'estructuren a partir d'una única unitat de participació: el torn. Qualsevol fenomen discursiu observable es realitza dins un torn, en la frontera entre dos torns, o a partir d'una construcció de torns determinada (parells adjacents, seqüències IRF, etc.). Els torns poden ser realitzats verbalment per un sol participant o conjuntament per més d'un, en el cas de les coenunciacions (Jeanneret, 1999), però sempre són construïts conjuntament pels participants atès que tots ells negocien (implícita o explícitament) qui entoma el torn (*hold the floor*) i qui resta en silenci i mostra la seva atenció i avaluació d'allò que es diu mitjançant la producció de falques (*fillers*) o marcadors reactius (*reactive tokens*; Young i Lee, 2004) o bé a través del posicionament del cos vers l'acció del qui parla (*embodiment*), de la mirada o del gest (Goodwin, 2000; 2003; 2007). D'altra banda, l'articulació dels torns a l'hora de construir esquemes enunciatius (Nussbaum i Unamuno, 2006) no es pacta *a priori* sinó que emergeix de les accions i les activitats que realitzen els parlants en interactuar i hi està supeditada.

Estudiarem el torn inspirant-nos en el treball que Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) han realitzat al voltant de com s'organitza l'acció a través de la presa de torns (*turn-taking*) i la seva organització seqüencial (*turn organization*: Schegloff (1982, 1996), Sacks (1992), Jefferson (1973, 1984, entre d'altres) atès que del seu treball es desprèn que la presa de torns és la unitat bàsica per organitzar el discurs:

Turn-taking seems a basic form for conversation – ‘basic’, in that it would be invariant to parties, such that whatever variations the parties brought to bear in the conversation would be accommodated without change in the system, and such that it could be selectively and locally affected by social aspects of context. (Sacks, Schegloff i Jefferson (1974:698).

Estudiarem la presa de torns de manera seqüencial i pararem especial atenció als primers torns i als primers intercanvis que produeixen els aprenents per tal d’analitzar si els aprenents s’embarquen en el que Hellermann (2007) anomena obertures prèvies a l’execució de la tasca (*pretask openings*) o si, per el contrari, el pas del marc de la direcció de la tasca al de la seva execució es realitza a través d’accions no verbals (gestos, mirades, canvis de postura, etc.) Per aquest autor, el discurs que es produeix previ a l’inici de la tasca serveix per demostrar que s’han entès les instruccions rebudes, es pacten els objectius de la interacció, s’estableixen relacions de pertinença (*membership*) a una comunitat de pràctica i es posen en situació d’ús els coneixements lingüístics que s’han après.

També ens interessa observar com es desenvolupen els següents torns per poder descriure si les decisions que es prenen en aquests primers torns respecte als objectius de la tasca, a les relacions que s’estableixen entre els participants i al usos que fan possibles la seva realització es mantenen estables al llarg de tota la interacció verbal o es reconfiguren constantment. D’altra banda també volem observar si la construcció dels esquemes enunciatius varia en funció de la tasca o de les accions que realitzen els parlants.

5.4.3.2. El marc de la gestió de la tasca

En totes les nostres dades tant els aprenents com els seus mestres realitzen, en més o menys grau, accions que focalitzen la gestió de la tasca. És a dir, durant la realització de la tasca la interacció s'encamina a tractar de resoldre la tasca mentre que durant la seva gestió es parla de com fer-la o es parla del que s'està fent. Entre les microaccions que s'associen a la macroacció de gestionar la tasca trobaríem les següents: recordar la consigna, distribuir els torns, negociar la participació, animar a la participació, avaluar l'acció, avaluar la realització de la tasca, manipular els materials, assenyalar fronteres entre les diferents accions, etc. El fragment 10 ens servirà per il·lustrar aquesta acció, que entendrem millor si primer parem atenció al que passa en el fragment 9:

Fragment 9. CEIP Metropolità. Execució de la tasca de trobar diferències:

- 22. Eli: ah vale\| in my_ | in my picture there are tomatoes\| no\| apples\| e.h—| three hundred\ <1>
- 23. Álex: three hundred/| apples/|
- 24. Eli: sí\<3>
- 25. Álex: one \<0> one\|
- 26. Eli: eh/|
- 27. Álex: one\| in my picture the apples they are _eh_ a one hundred fifteen\< 1>
- 28. Eli: eh_ <3> eh_ | in my pic_ picture there are | _ six_ mm milk\|

En el dibuix de l'Eli les pomes valen 300 pessetes mentre que en el de l'Álex en valen 150. L'enunciat que formula l'Álex en el torn 23 després d'haver estat amatent a la descripció del dibuix que ha fet l'Eli està vinculat a la subacció de resoldre la tasca. És a dir, l'Álex el formula amb l'objectiu d'assegurar-se que ha trobat la primera diferència entre els dos dibuixos, per això en el torn 25 ho fa explícit amb el numeral (one= hem trobat una diferència). L'Eli, que no veu el dibuix de l'Álex, no pot interpretar la demanada de confirmació que li fa el seu company en el torn 23 com una acció vinculada a la resolució de la tasca. Per ella, forma part del

desenvolupament i per això mostra la seva incomprensió (torn 26) davant l'enunciat que formula l'Álex en el torn 25.

El fragment 9 l'hem triat per il·lustrar que comptar les diferències és una activitat que es pot inserir en el marc de l'execució de la tasca, en el cas de l'enunciat que formula l'Álex en el torn 25, però també pot formar part del de la gestió, com succeeix en el fragment 10:

Fragment 10. CEIP Metropolità. Execució de la tasca de trobar diferències:

- 104. Josep: yes\| in my yes\| in my picture the grapes are yellow\|
- 105. Héctor: in my picture the grapes ay_ are_ {(P)(AC) **violeta**\}<o>
- 106. Josep: purple\<o>
- 107. Héctor: purple\|
- 108. Josep: **pues ya estamos**/| **no**/|
- 109. Héctor: **no**\| **llevamos seis**\|
- 110. Josep: **vaya**\|
- 111. Héctor: **mira**—| windows/| grapes /| apples eh—| cash register and oranges\|
- 112. Josep: {(P) **no tenemos nada más**/|}
- 113. Héctor: **no**\|

En l'intercanvi que inicia el Josep en el torn 104 i conclou l'Héctor en el torn 107, els dos nois troben una nova diferència entre els seus dibuixos. En aquest moment el Josep creu que ja han resolt la tasca (torn 108). En l'intercanvi que es porta a terme entre els torns 108 i 113, el Josep i l'Héctor s'embarquen en una acció en què es focalitza la tasca com a objecte (*task as a plan*) però el discurs no s'encamina a resoldre-la sinó a esbrinar si s'ha resolt. Per executar aquesta acció, l'Héctor compta les diferències (torn 111). Aquesta activitat, que es verbalitza mitjançant l'enumeració dels objectes que es representen de manera diferent en els dos dibuixos, és clarament una activitat de gestió.

5.4.3.3. El marc de la superació d'obstacles

Portar a terme una tasca escolar en una llengua segona o estrangera quan es té un coneixement limitat dels mitjans lingüístics obliga els aprenents a estar amatents constantment al seu discurs, tant quan es produeix dins el marc de gestió de la tasca com quan s'insereix en el marc de la seva execució. Bange (1992) utilitza el terme bifocalització per referir-se a aquesta doble vigilància a través de la qual els participants en una situació comunicativa exerceixen un control metadiscursiu i metalingüístic al servei de les finalitats comunicatives, el qual es fa visible majoritàriament mitjançant processos de reparació (Masats, 1999). Durant la realització d'una tasca en parelles, els aprenents duen a terme activitats que tenen com a objectiu la construcció del sentit, però al mateix temps, prenen consciència sobre el seu coneixement del codi, és a dir, poden reconèixer els seus problemes de comprensió i/o producció i verificar hipòtesis sobre la llengua a partir de la reacció que la seva producció crea en els seus interlocutors (Nussbaum, 1999).

Shegloff, Hoshik, Jacoby i Olsher (2002) ens recorden que en el camp de l'anàlisi del discurs les reparacions s'han d'entendre com a activitats d'ordre discursiu i interactiu, més que no pas cognitiu, que duen a terme els participants en una situació comunicativa amb la finalitat de resoldre els problemes que els dificulten l'activitat d'entendre la parla (*talk*). Els mateixos autors afirmen que per tal que es doni una activitat de reparació cal que els participants interrompin el flux de la interacció per mirar de superar l'entrebanc que els ha fet abandonar momentàniament l'acció en curs. La definició de reparació que presenta Masats (1999), que recull les propostes de van Lier (1988), Griggs (1997; 1998) i Duranti (1997) i les articula a partir de la seva relació amb l'organització dels torns, ens servirà de referència per a aquest treball:

... la reparació s'entén com una acció que emprèn un interlocutor per regular o bé el sentit i la forma d'un enunciat o bé l'activitat comunicativa que duu a terme. Aquesta acció té com a resultat l'obertura d'una seqüència lateral dins la seqüència principal que estructura la conversa. Cal insistir en el fet que la reparació pot ser tant una acció individual o una acció cooperativa, ara bé, en ambdós casos, sorgeix com a fruit de la participació en la interacció. (Masats, 1999:20)

És important d'assenyalar que la reparació no es pot assimilar ni amb la reformulació ni amb la correcció. En la interacció verbal, les reformulacions poden ser un tipus de reparació, però no totes les reparacions es construeixen a partir de reformulacions. D'altra banda, tampoc s'ha de confondre una reparació amb una correcció. L'auto- i l'heterocorrecció són exemples concrets d'un domini molt més general que el forma la distinció entre auto- i heteroreparació (Schegloff, Jefferson i Sacks, 1977), per tant, la correcció és un tipus de reparació, però no l'únic.

Masats (1999) afirma que no és possible entendre el complex fenomen de la reparació, si no s'analitza des d'una perspectiva que tingui en compte tres eixos: (a) la reparació en relació a les accions que duen a terme els aprenents; (b) la connexió entre l'objecte de la reparació i els rols que assumeixen els interlocutors en reparar i (c) els vincles entre la reparació i l'activitat metalingüística com a eines per afavorir l'aprenentatge.

Els dos primers eixos es poden analitzar a partir de l'estudi de les auto- i heteroreparacions i d'allò que es repara. Van Lier (1988) adapta la terminologia d'Ellis (1984) i distingeix tres grans categories de reparació: 1) les que estan orientades cap al mitjà, 2) les que estan orientades cap al missatge i 3) les que estan orientades cap a l'activitat. Les primeres inclourien la forma i les funcions de la llengua meta, les segones la transmissió d'informació, sentiments, pensaments, etc. i les terceres farien

referència a l'organització de les activitats de l'aula i a les instruccions d'aquestes activitats.

Una classificació ben diferent és la que proposa Levelt (1983). Aquest autor distingeix entre les reparacions encobertes (*covert repairs*) i les reparacions manifestes (*overt repairs*). La primera categoria recull les reparacions no interactives, com ara les pauses, els dubtes i les repeticions, el sentit de les quals no es interpretable des d'una perspectiva èmica. Per contra, la segona categoria estaria formada per enunciats que permeten reconstruir el sentit d'allò que es repara. En aquesta categoria s'hi inclouen les reparacions relatives a l'ordre de presentació de la informació ("vull dir això ara?"; *different-repairs*), les reparacions d'adequació que focalitzen la cohesió, la precisió i la desambigüització del discurs ("vull dir això d'aquesta manera?" ; *appropriateness-repairs*) i les reparacions d'errors (*error-repairs*).

La categorització de les reparacions que proposa Levelt és interessant però planteja dos problemes. En primer lloc, algunes de les activitats que ell categoritza com a reparacions, com ara les encobertes, no són analitzades com a reparacions per altres autors (Shegloff, Hoshik, Jacoby i Olsher, 2002). En segon lloc, l'estudi de la reparació es fa des d'una perspectiva monològica que, si bé per la pròpia essència de la reparació ha de tenir en compte l'interlocutor, no estudia allò que pot esdevenir més enllà d'un torn de parla⁵⁷.

Masats (1999) adapta⁵⁸ les propostes de Levelt (1983) i van Lier (1988) a l'estudi de la reparació en la interacció entre aprenents i suggereix la següent categorització (vegeu el treball d'aquesta autora per a una descripció de cadascuna d'aquestes reparacions):

⁵⁷ Vegeu una aplicació del model de Levelt a Bange i Kern (1998).

⁵⁸ Levelt examina la reparació tal com es realitza en el torn del parlant però no s'interessa per la reacció del destinatari, mentre que van Lier ho fa en seqüències conversacionals entre docent i alumnes.

REPARACIONS	Orientades cap AL CODI	REPARACIONS LÈXIQUES REPARACIONS SEMÀNTIQUES REPARACIONS MORFOSINTÀCTIQUES REPARACIONS FONÈTIQUES
	Orientades cap AL MISSATGE	REPARACIONS DE COHESIÓ REPARACIONS DE PRECISIÓ REPARACIONS D' AMBIGÜITAT
	Orientades cap a LA TASCA	
	Originades pels MATERIALS	FOCALITZACIÓ EN EL CODI FOCALITZACIÓ EN EL DISCURS FOCALITZACIÓ EN LA TASCA

Quadre 9. L'objecte de les reparacions (Masats, 1999)

Aquesta categorització ens és útil per analitzar les reparacions perquè permet analitzar els tres eixos en què es mouen els aprenents: la resolució de problemes de codi, la negociació del sentit i la gestió de la tasca alhora que reconeix el valor dels objectes que acompanyen l'acció (els materials de suport a la tasca) com a element que configura i reestructura el posicionament dels parlants vers aquesta acció. No ens permet analitzar problemes que no estan relacionats amb la comprensió de la parla, però sí amb l'acció de construir el sentit d'una tasca. En aquesta línia, Masats, Nussbaum i Unamuno (2007b) analitzen els problemes que els alumnes es plantegen d'una manera més general, que transcendeix el concepte de reparació, i els categoritzen en funció del que tematitzen: el format global de l'activitat (allò que s'ha de fer), els materials (com a objectes intermediaris de la interacció), la gestió global de la tasca (com s'ha de gestionar), els recursos de què disposen els alumnes per resoldre la tasca (si els tenen disponibles i/o els consideren pertinents per a la construcció local de l'activitat).

El nostre estudi examinarà l'aparició de seqüències laterals en què es tematitzin els aspectes que han assenyalat Masats, Nussbaum i Unamuno (2007b) i els relacionarà amb la tasca en curs, les identitats i els rols que adopten els aprenents en el discurs, i els usos lingüístics que exhibeixen, atès que són elements que (re)configuren el context inherent a cada marc de participació.

A continuació presentem l'anàlisi de les nostres dades a partir del model que acabem de descriure, el qual, com ja hem assenyalat, sorgeix de l'observació d'aquestes mateixes dades (*data-driven model*).

III Anàlisi i Conclusions

6

La tasca de trobar diferències

Aquest capítol té com a objectiu analitzar com interpreten els alumnes i els seus mestres la tasca de trobar diferències i com aquesta interpretació articula el discurs que es genera. La nostra anàlisi prendrà com a punt de partida la consigna que donen els docents i intentarà establir en quina mesura aquesta consigna contribueix a la configuració de les tasques que realitzaran els estudiants.

La tasca de trobar diferències, tal com hem assenyalat en el capítol 4, és la primera que porten a terme els alumnes del CEIP Metropolità i els de la Universitat, els quals només realitzaran les tres tasques en anglès a l'aula regular amb els seus mestres. Els alumnes del CEIP BCN1 la faran a continuació de la d'aparellar cartes, i a continuació de les de català (vegeu capítol 4 per la justificació del canvi d'ordre en la implementació de les tasques).

La nostra anàlisi de la tasca partirà de les instruccions i les consignes que els membres de l'equip d'investigació en el qual s'emmarca el nostre treball van redactar en el moment en què es dissenyaven les tasques. Tot seguit estudiarem les consignes que les mestres o les investigadores que es van fer càrrec d'implementar les tasques d'aquest estudi donen en les seves aules. Per fer-ho, analitzarem de manera seqüencial la interacció que es desenvolupa a partir del moment en què es presenta la tasca fins a l'instant en què l'adult convida els alumnes a entrar en acció. Gràcies a la

transcripció acurada de les dades podrem tenir en compte el valor de l'entonació i de les pauses, que seran elements que ens permetran de fer-nos una idea de quina és l'agenda de cada docent i la podrem comparar amb la dels investigadors que van dissenyar les tasques. En alguns casos, el discurs dels docents es veurà interromput o bé per activitats no vinculades directament amb les consignes, com ara cridar l'atenció a un alumne, o bé per preguntes que els aprenents li formularan. Nosaltres ens interessem per tot el que passa a l'aula abans que els alumnes comencin a interactuar en parelles, per tant, també analitzarem aquests moments i tindrem en compte tant les accions i les activitats que realitzen els mestres i els alumnes dins tots els marcs terciaris que s'insereixen en el de la direcció de la tasca.

Per últim, analitzarem com cada díade realitza aquesta tasca: tres parelles en el cas del CEIP Metropolità i una en els caos del CEIP BCN1 i de la Universitat. No ho podem fer presentant una anàlisi torn a torn de tota la interacció generada per cadascuna de les díades perquè seria una tasca feixuga tant per a qui escriu com per a qui llegeix aquest text. Per aquest motiu, hem optat per mostrar com cada parella inicia la tasca, i després, hem comptabilitzat el nombre d'intercanvis que es produeixen per gestionar-la, per superar obstacles o per realitzar-la. Dins d'aquests últims, hem estudiat el tipus d'enunciat que formula cada alumne quan proposa una descripció o una pregunta sobre el dibuix i com el company hi respon. Per exemple, les preguntes es formulen en un sol torn, però sovint les descripcions es construeixen al llarg de més d'un, ja que els alumnes interrompen el seu discurs per superar algun entrebanc lèxic, o són interpel·lats pels companys que necessiten algun tipus d'aclariment. Dins de cada intercanvi hem estudiat les accions i les activitats que s'hi realitzen, els rols que adopten els participants i com s'organitza la informació. La nostra anàlisi contrastarà el que fan els alumnes amb el que proposava la mestra quan exemplificava la seva consigna, si és que ho feia. També tindrem en compte el fet de si els alumnes aconsegueixen o no assolir l'objectiu de la tasca: trobar les set diferències entre els dos

dibuixos. Els recursos lingüístics que s'empren juntament amb les accions i activitats que s'insereixen en els marcs de la gestió de la tasca i de la superació d'obstacles els tractarem en el capítol 8.

A continuació presentarem les instruccions i la consigna que es va donar a cada mestra i tot seguit mostrarem, escola per escola, com es transmeten aquestes consignes i com les interpreten els estudiants. Per facilitar la lectura i la comprensió del nostre estudi, hem cregut oportú de presentar les dades i la seva anàlisi en el seu context, és a dir, inserides en cadascun dels marcs de participació que hem presentat en el capítol anterior. Així doncs, després d'estudiar el disseny de les tasques, primer centrarem la nostra anàlisi en el marc de la direcció de la tasca i a continuació examinarem el marc de l'execució de la tasca.

6.1. Les instruccions i la consigna en el disseny de la tasca

En el disseny d'aquesta tasca es va intentar vetllar perquè l'acció de trobar set diferències entre dos dibuixos aparentment iguals fos una tasca no pautaada (vegeu secció 4.2.4.2.) que obligués els alumnes a usar més d'una estructura sintàctica: hi ha/ no hi ha un cartell a la porta; hi ha/ no hi ha taronges a la balança; el raïm és blanc /negre; les pomes valen 300/150 pessetes, la finestra és oberta / tancada; hi ha 4 / 6 iogurts al mostrador; la caixa registradora és davant / al costat del venedor. Per a aquesta finalitat, es van encarregar dos dibuixos que presentessin aquestes set diferències d'ordre divers (vegeu imatge 1).



Imatge 1. Materials per realitzar la tasca de trobar diferències

La segona acció va ser la de redactar les instruccions per a l'adult que administrés la tasca i la consigna que havia de donar als nens. El text 1 conté les instruccions que es van donar als mestres oralment en el cas de les escoles del primer projecte, però que es van redactar per escrit per a tots els investigadors que van implementar les tasques en el segon projecte. Aquestes instruccions són de caire general: només enumeren el tipus de tasca que es proposa, però no descriuen en què consisteix (no s'especifica, per exemple, el nombre de diferències que s'han de trobar). El que sí queda palès és l'estructura de participació que es proposa: la mestra s'ha d'adreçar a tot el grup per explicar-los què s'ha de fer, abans de demanar als alumnes que treballin en parelles.

S'explica a tot el grup que s'han de trobar diferències entre dues versions d'un mateix dibuix.

Text 1. Instruccions per a la tasca de trobar diferències.

L'anàlisi de la consigna (vegeu text 2), és a dir, de la proposta que fa l'equip investigador sobre com la mestra ha de transmetre la instrucció de la tasca, és més interessant ja que il·lustra molt bé quina és l'agenda per als investigadors: la recollida de dades que siguin vàlides per a la recerca que volen dur a terme. L'enunciat de la consigna que s'ha de donar als alumnes revela que el text s'ha redactat tenint com a punt important d'agenda el fet que cal vetllar perquè es puguin recollir dades (s'ha de verificar que el

magnetòfon funcioni i no s'ha d'aturar) i es puguin identificar els subjectes que proporcionaran aquestes dades (els parlants han de dir el seu nom). El text que dóna informació sobre la tasca és, igual que en el cas de la instrucció per al docent, molt general, ja que també descriu en què consisteix la tasca però no explicita com s'ha de dur a terme, i tampoc no especifica el nombre de diferències que cal trobar. L'única dada precisa vinculada a la realització de la tasca seria la constatació del fet que l'activitat s'ha de realitzar en anglès.

Heu de descobrir les diferències entre els dos dibuixos sense veure el del vostre company o companya. Abans de començar verifiqueu que la gravadora funcioni, i digueu els vostres noms. Recordeu que heu de parlar en anglès i no heu d'aturar la gravadora.

Text 2. Consigna de la tasca de trobar diferències

En aquest punt, és rellevant recalcar que les instruccions per a totes les tasques d'anglès es van redactar en català perquè les investigadores desconexien si els nens dels grups que realitzarien les tasques estaven avesats a sentir el docent parlar anglès i volien assegurar que els alumnes entenguessin bé allò que havien de fer. Novament, és una decisió pensada per afavorir el procés de recollida de dades més que no pas una resolució adoptada per motius pedagògics. En el cas de les escoles del primer projecte, la consigna no es va donar per escrit, però, com veurem a través del discurs dels mestres, la que se'ls va transmetre oralment va ser la mateixa, però ambdós van optar per donar-la en anglès.

A continuació analitzarem com s'ha construït el marc de la direcció de la tasca i com cada parella ha interpretat la consigna a l'hora de construir interactivament la tasca en curs.

6.2. El marc de la direcció de la tasca

En el capítol anterior hem assenyalat que, per definició, els marcs s'insereixen i s'encavalquen els uns amb els altres. Descriure les dades a partir de què és el que es fa a cada marc implicaria presentar el discurs de manera fragmentada en comptes de fer-ho de manera seqüencial. La nostra voluntat d'examinar les dades des d'una perspectiva èmica, és a dir, a partir de com els parlants construeixen el discurs, fa que ens decanem per examinar com s'estructuren el torns i, en fer-ho, podrem observar com es creen i articulen els marcs terciaris dins del marc de la direcció de la tasca. Abans de procedir amb la nostra anàlisi ens cal recordar que en aquest marc d'ordre secundari la participació s'organitza a partir d'una relació asimètrica entre els participants: un actua de director i els altres d'actors.

6.2.1. Al CEIP Metropolità

Com hem assenyalat anteriorment, al CEIP Metropolità les dades es recullen en l'aula d'anglès habitual on hi són presents el grup classe, la mestra i dues investigadores. Les tasques les implementa la mestra (María, en les transcripcions) i, per tant, és ella qui dona la consigna. En aquest cas, l'acció d'implementar-la implica realitzar dues activitats discursives: descriure-la i exemplificar-la. L'acció d'implementar la tasca es solapa amb altres accions vinculades al marc de la seva gestió, que la porten a realitzar altres activitats paral·leles. Observem-ho en el fragment 11⁵⁹:

⁵⁹ Recordem que hem canviat els noms dels nostres informants per mantenir el seu anonimat, però hem conservat la llengua original. La María i l'Álex, per exemple, tenen noms castellans, per això escrivim els pseudònims en castellà.

Fragment 11. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

- 1 1. Maríia: listen\| now\ people\| we're going to play a game\|[s'adreça a
 2 un estudiant] do you_ yes\| [s'adreça al grup] listen\| then—I
 3 am going to give you_ [s'adreça al Josep] Josep\| do you write
 4 your name/|please\| [s'adreça al grup] I'm going to give you a
 5 drawing\ right/ a card like this with a drawing\ right/| yeah/|
 6 then\|| I'm going to give you one of these drawings to each of
 7 you\|| alright/| so I'm going to give you one to you\| and one
 8 to you\| one one\| right/| ok/| {(F)but} the drawings| are not
 9 equal\| they've got differences\| yeah/| then\| you must spot
 10 seven differences between the drawings\ | yeah Àlex/|
 11 2. Àlex: yeah\|
 12 3. Maríia: more or less/| do you understand this?|
 13 4. Àlex: que farem_ que farem una fitxa de diferències\|

El fragment 11 il·lustra com la mestra del CEIP Metropolità en donar als seus alumnes la consigna de la tasca es situa en diferents plans d'actuació des dels quals executarà activitats discursives de diferent ordre que li permetran assolir els seus objectius⁶⁰: descriure la tasca i exemplificar-la.

En no disposar de dades visuals, l'assignació de torns és una mica arbitrària perquè no recull les accions no verbals dels actors i sembla que sigui el director qui estructura la participació en aquest marc, quan, com hem assenyalat en el capítol anterior, la construcció de torns és una activitat cooperativa. Si observem, per exemple, la parla interactiva que produeix la mestra en el que hem marcat com a torn 1, ens adonarem que difícilment podem defensar que es generi realment en un sol torn. Per assolir aquest propòsit passem a desglossar de manera seqüencial els seus enunciats en funció de quina és l'activitat que porta a terme:

a) Assenyalar l'inici de l'activitat reclamant l'atenció dels alumnes

línia 1: listen\| now\ people\|

⁶⁰ Assenyalarem que la mestra es proposa aquests objectius perquè ens situem en una perspectiva èmica. És a dir, hem analitzat com organitza el seu discurs en donar la consigna i n'hem extret aquesta informació.

- b) Verbalitzar l'acte que els participants realitzaran en un futur immediat⁶¹
línia 1: we're going to play a game\|
- c) Reclamar l'atenció d'un alumne⁶²
línia 2: do you_ yes\|
- d) Reprendre la verbalització dels actes que està a punt de realitzar
línia 2: listen\| then—I am going to give you_
- e) Donar una instrucció a un alumne
línia 3: Josep\| do you write your name/|please\|
- f) Reprendre l'activitat de verbalitzar els actes que està a punt de realitzar
línia 4: I'm going to give you a drawing\
- g) Comprovar que els alumnes l'entenen
línia 5: right/
- h) Dirigir l'atenció dels alumnes cap a l'objecte que faran servir per realitzar la tasca
línia 5: a card like this with a drawing\|
- i) Comprovar que els alumnes l'entenen
línia 5: right/| yeah/|
- j) Reprendre l'activitat de verbalitzar els actes que està a punt de realitzar
línia 5: then\|| I'm going to give you one of these drawings to each of you\||
- k) Comprovar que els alumnes l'entenen
línia 6: alright/|

61 És interessant observar que ella s'inclou en aquest acte quan en realitat són els alumnes qui faran el joc.

62 Aquest enunciat incomplet s'inicia de la mateixa manera que el que hem assenyalat en la secció (e) i, per tant, l'hem categoritzat de la mateixa manera. A més, les notes de camp recullen el fet que la mestra i les investigadores han demanat als nens que escriguin els seus noms en les tapes de paper de les cintes d'àudio. No sabem si aquí es dirigeix al Josep o al grup. El fet rellevant és que en produir aquest enunciat abandona momentàniament l'activitat que duia a terme.

- l) Reprendre l'activitat de verbalitzar els actes que està a punt de realitzar
 línia 6: so I'm going to give you one to you\| and one to you\| one
 one\|
- m) Comprovar que els alumnes l'entenen
 línia 7: right\| ok\|
- n) Descriure els objectes que s'empraran per fer la tasca
 línia 8: {(F)but} |the drawings| are not equal\| they've got
 differences\|
- o) Comprovar que els alumnes l'entenen
 línia 9: yeah\|
- p) Descriure la tasca
 línia 9: then\| you must spot seven differences between the
 drawings\|
- q) Reclamar l'atenció d'un alumne / assenyalar el fi de l'acció de descriure la tasca
 línia 10: yeah Álex\|

En el que hem assenyalat com a primer torn la mestra es situa en dos marcs d'acció. D'una banda realitza accions dirigides a gestionar la tasca, com ara marcar les fronteres entre una acció i una altra (a, q) o reclamar l'atenció dels alumnes (a, c, e, q). Algunes d'aquestes accions es realitzen com a part de la comunicació dominant (a, q), és a dir, no varia l'organització de la participació mestra-grup; i d'altres com a comunicació subordinada (c, e), és a dir, la participació es reorganitza en tant que l'acció de la mestra va dirigida només a un membre del grup⁶³. D'altra banda, la mestra realitza accions adreçades a implementar la tasca, com ara preparar el terreny per donar la consigna⁶⁴ (es concreta en les activitats b, d, f, h, j, l), donar la consigna (n, p) o involucrar els actors en l'acció, a

⁶³ L'activitat que la mestra realitza en la secció q (comprovar si s'ha entès la consigna) forma part d'una acció dirigida a tot el grup, encara que la mestra cedeixi el torn a un alumne. L'activitat de la mestra en la secció e , i probablement també el c , projecta una acció que ha de realitzar un sol alumne.

⁶⁴ Es tractaria del que Hellermann (2007) anomena pretasca (veure capítol anterior, secció 5.1.6).

partir de verificar que comprenen els enunciats que ella produeix (*g, i, k, m, o*). De la nostra descripció també es pot deduir que algunes de les activitats discursives que realitza la mestra (*a, q*) serveixen per accomplir més d'una acció.

Si ens fixem en la prosòdia i en els elements lèxics que configuren formalment els enunciats de la mestra veurem que les pauses, el canvi d'intensitat en la pronunciació d'una paraula o la presència de marcadors discursius assenyalen el canvi d'un marc d'acció a un altre. Per exemple, en la línia 8 la mestra pronuncia una paraula amb major intensitat, (*{(F) but}*), fet que li serveix per canviar el marc de la interacció, és a dir, deixa de verbalitzar les seves accions (marc de la pre-tasca) per passar a descriure la tasca (marc de la implementació), i ho fa aportant informació sobre els objectes que els alumnes empraran per executar la tasca (els dibuixos no són iguals) i sobre l'objectiu que han d'assolir els alumnes per resoldre-la: trobar les diferències entre els dibuixos (línia 9).

L'anàlisi seqüencial d'aquest primer torn també ens permet observar que la tria lèxica de la mestra en realitzar, en diferents moments, la mateixa activitat està encaminada a ajudar els alumnes a entendre el vocabulari que utilitza. En la línia 4, la mestra empra la paraula *drawing* per designar les targetes DINA4 plastificades que contenen un dibuix que representa una situació de compra i venda en una botiga de queviures. Per tal que els alumnes puguin interpretar-la en el context de la tasca, en la línia 5 s'ajuda del gest i els mots *like this* per assenyalar els materials que lliurarà als alumnes. Tot seguit descriu els materials a partir d'una perífrasi ("a card like this with a drawing"). Focalitzar l'objecte, com hem vist, és també, per aquesta mestra, una acció rellevant per a la verbalització de la consigna.

Hem assenyalat el fi del torn 1 en el moment en què un alumne realitza una acció verbal que pot ser transcrita. En aquest punt, la mestra s'atura i es dirigeix a un alumne per saber si aquest ha entès la consigna, i ho fa pronunciant el seu nom amb entonació ascendent i precedit de la paraula

si (final torn 1). L'alumne assenteix (torn 2), però la mestra, torna a formular-li la mateixa demanda, en aquesta ocasió de manera explícita mitjançant una pregunta tancada (torn 3). Aleshores l'alumne, en català, explica què és el que ell ha entès (torn 4). La seva resposta il·lustra el fet que durant la recepció de les consignes els alumnes ja comencen a interpretar les tasques que se'ls proposa fer i intenten fer encaixar les instruccions amb les representacions que construeixen sustentades en les seves experiències prèvies. Així doncs, l'Álex, en sentir que la mestra repartirà uns dibuixos a partir dels quals hauran de treballar, els associa amb una fitxa, és a dir, amb un document escolar que requereix realitzar un treball escrit.

En principi, la consigna, tal com l'havien plantejada investigadors, podria haver acabat amb el primer enunciat que la mestra formula en el torn 5 quan accepta la descripció que l'Álex fa de la tasca. No obstant això, en comptes de marcar l'inici de la tasca, ella utilitza el seu torn per canviar de marc de l'acció i passar a explicar als alumnes com ho han de fer per trobar les diferències. Observem-ho en el fragment 12:

Fragment 12. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

- 12 4. Álex: que farem_ que farem una fitxa de diferències\|
 13 5. María: yes\| that's it\| that's it\| alright\|then— in order to
 14 spot the differences—| what you have to do is to
 15 describe your picture\| right/ say—| for example\| in
 16 my picture there's a:: dog\| and the dog is brown\|
 17 6. Álex: for example\|
 18 7. María: right/| and the other say—| for example\| in my picture
 19 there's a:: cat\| so you've got a difference here\| ok/|
 20 or\| if not\| what you can do is to {(F)ask} questions\
 21 right/| ask| questions\|for example\| what colour is
 22 your dog?| or <1> whatever\| alright/| yeah/| so in
 23 total you must spot {(F)seven} differences\| ok/| and
 you must speak in <1> {(F)English}\| ok/| and_ yeah/|

Des del final de la línia 14 fins a la 22, la mestra fa explícits dos procediments mitjançant els quals els alumnes poden duu a terme la tasca. Segons el primer d'ells cal que els dos interlocutors realitzin la mateixa

activitat: descriure el dibuix (torn 5, línies 13-14: “— in order to spot the differences—| what you have to do is to describe your picture\”). Aleshores la mestra exemplifica l’acció suggerint un esquema interactiu que es construiria mitjançant tornos alternatius en què cadascun dels alumnes adoptaria la identitat discursiva de “descriptor” (línies 15-16 i 18-19). És a dir, segons l’exemple, un alumne hauria d’assenyalar un objecte del seu dibuix (línies 15-16: “say_| for example\|in my picture there’s a:: dog\|”) i tot seguit faria un comentari respecte a aquest objecte (línies 15 i 16: “and the dog is brown\”). A continuació, l’altre company proporcionaria una descripció semblant (línies 18-19: “and the other say_| for example\|in my picture there’s a:: cat\”). Si es descrivissin elements diferents, aleshores, els alumnes construirien un tercer torn per aquest intercanvi, el qual els serviria per verbalitzar que haurien trobat una diferència (línia 19: “so you’ve got a difference here\|”). En aquest punt cal indicar que com que la mestra vol il·lustrar una diferència respecte a l’existència d’un o altre objecte (un gos i un gat) i no una diferència respecte a la qualitat d’aquest objecte (un gos marró), el segon enunciat que construeix només conté la informació que assenjala l’objecte del qual es parla però no el descriu. En el context de l’exemple que ella proposa, el segon enunciat és apropiat, però, com veurem en la secció següent, fa que un primer pla de significat s’interpreti a partir de diferents segons plans⁶⁵.

Els enunciats que exemplifiquen l’estructura i la construcció dels tornos que la mestra espera que els alumnes produeixen quan es situïn en el marc de l’execució de la tasca van precedits de marcadors discursius (torn 18: right; torn 19: ok) pronunciats amb entonació ascendent. Això ens indica que la mestra vol assegurar-se que els alumnes entenen el seu exemple i comprenen tres informacions claus: (a) que cal descriure els dibuixos, (b) que la descripció del dibuix es construeix organitzant la informació (esquema semàntic, *background*) a partir de dos eixos: l’enumeració d’un objecte i la seva descripció (línia 19), i (c) que el

65 Veure secció 5.1.5 per una explicació d’aquests dos conceptes.

receptor ha d'aportar informació relacionada amb l'enunciat del company (línia 20).

Per adoptar el segon procediment que la mestra proposa cal, segons el seu exemple, que els interlocutors identifiquin la tasca com a una indagació (línies 20 i 21: “or|| if not\\| what you can do is to {(F)ask} questions\\right/| ask| questions\\|”) que, en principi, generaria un esquema interactiu construït a partir d'un parell adjacent del tipus pregunta - resposta, durant la construcció del qual els parlants adoptarien les identitats discursives “d'indagador” i “d'informant”. En aquest cas, però, la mestra només exemplifica un dels dos torns i ho fa formulant una pregunta oberta (línies 15-16: “ask| questions\\|for example\\| what colour is your dog?| or whatever\\|”). L'exemplificació també conclou amb la formulació de dos marcadors contextuais pronunciats amb entonació ascendent (línia 22: “alright/ yeah/|”).

L'ús de marcadors contextuais no és l'únic recurs que emprà la mestra per assenyalar quina és la informació més important en el seu discurs, ja que sovint també es serveix de l'entonació, tal com hem assenyalat en l'anàlisi de la línia 8. La segona paraula que la mestra pronuncia amb una major intensitat la trobem a la línia 14, ({(F)ask}), i, a l'igual que la primera, serveix per marcar un canvi, en aquest cas estableix la transició entre un dels procediments que proposa per a la realització de la tasca i l'altre. Les dues paraules que ella pronuncia amb més èmfasi en aquest torn ({(F)seven} i {(F)English}), línies 16 i 17 respectivament), apareixen quan reprèn la descripció de la tasca i ens donen informació clau per entendre quins elements de la consigna que ha rebut li han semblat més pertinent per transmetre'ls als alumnes.

Com hem vist, l'exemplificació que fa la mestra de dos possibles procediments per a la resolució de la tasca evoca dos esquemes interactius que alhora li serveixen per suggerir quines són les formes lingüístiques que els alumnes poden utilitzar. En el cas de la descripció, ella emprà una

oració coordinada copulativa, composta per una primera proposició que contindria l'objecte a descriure (“in my picture there’s a (X)”) seguida d’una segona proposició que contindria la descripció pròpiament dita, és a dir, un comentari a aquest objecte (“and the (X) is (Y)”). El nexce d’unió d’ambdues proposicions seria una conjunció copulativa (“and”). Segons l'exemple de la mestra, en la primera proposició els alumnes farien servir la estructura gramatical “there is” o “there are” precedida pel sintagma preposicional “in my picture”, i en la segona proposició haurien de conjuguar el verb “to be”. En el cas de la indagació, la mestra formula el seu exemple utilitzant una pregunta amb un pronom interrogatiu (“what colour?”) seguit del verb *to be*. Aquestes dades són rellevants perquè, tal com veurem en la secció 6.3.2., l'èxit o el fracàs en la resolució de la tasca que faran els alumnes d'aquest grup dependrà, en certa mesura, de quins són els segons plans d'interpretació que els alumnes construeixen a partir dels enunciat de la mestra.

El fragment 12 també ens resulta interessant perquè ens mostra que l'agenda de la mestra és diferent a la de l'equip d'investigadors que ha dissenyat la tasca. En aquest sentit, ens sembla que el fet que la mestra no faci cap referència als magnetòfons es prou rellevant. Sembla que per ella, l'activitat d'exemplificar el discurs que poden construir els alumnes per fer les tasques sigui més important (hi dedica més volum de parla) que no pas la de proporcionar explicacions vinculades a la recollida de les dades. Així doncs, quan en el torn 7 reprèn la descripció global de l'activitat (final línia 22), es dedica a precisar, recollint la informació que ella ha rebut, la consigna que dóna als alumnes només té en compte la informació rellevant a la implementació de la tasca i no al seu enregistrament. D'una banda, explicita el nombre de diferències que hi ha entre els dos dibuixos (línies 16- 17: “so in total you must spot {(F)seven} differences\| ok/|”), i d'altra banda, especifica quina ha de ser la llengua que els estudiants han d'emprar per resoldre la tasca (línia 17: “and you must speak in <1> {(F)English}\| ok/ and_yeah/|”). Les paraules que pronuncia amb una entonació més forta són les que representen aquestes dues idees.

En el fragment 13, podem comprovar que el fet que la mestra conclogui el setè torn emfatitzant dues paraules que tenen a veure amb la descripció de la tasca i no pas amb els exemples de quines són les formes que es poden emprar per dur-la a terme, dóna peu a que després que una alumna li demani un aclariment (torn 13, fragment 3) la mestra torni a fer la seva agenda evident i resumeixi en què consisteix la tasca per a ella: és una tasca que s'ha de fer en parelles (torn 14, fragment 13) però sense compartir els dibuixos (torns 14 i 16, fragment 3) que els alumnes han de descriure o sobre els quals han d'indagar (torn 16, fragment 3).

Fragment 13. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

7. María: right/| and the other say—| for example\| in my picture there's a:: cat\| so you've got a difference here\| ok/| or\| if not\| what you can do is to {(F)ask} questions\ right/| {(DC)ask} questions\}|for example\| what colour is your dog?| or <1> whatever\| alright/| yeah/| so in total you must spot {(F)seven} differences\| ok/| and you must speak in {(F)English}\ ok/ and_ yeah/|
8. Héctor: ah| no no\|
9. María: nothing/|
10. Héctor: no\|
11. María: right\|
12. Héctor: [al Josep?] **no me acordaba**\|
13. Alumna: but you are XX_ <0>
14. María: yeah\| in pairs\| and the most important thing is that you must keep your drawing in secret\| in secret\| right/| you cannot show your picture to your partner\|
15. Alumnes: [riuen]
16. María: alright/| yeah/| so—| in| secret\| you describe your picture or {(F)ask} questions\| is it clear/|
17. Alumnes: yes\|yeah\|
18. María: if you've got any problem with vocabulary—|then you_ just ask <1> us\| alright/| ok/| let's try to do this in English\|

En el darrer torn d'aquest fragment també observem com la mestra, d'alguna manera, legitima la presència no habitual a l'aula de les dues investigadores, ja que, després d'una breu pausa, en el torn 18 convida els alumnes a adreçar-se també a elles si tenen problemes amb el vocabulari que han d'utilitzar per realitzar la tasca. També és significatiu que el recordatori que fa als alumnes tot seguit tingui a veure amb la llengua en

què han d'intentar fer la tasca, informació que formava part de la consigna que ella havia rebut de les investigadores. En aquest moment queda palès com la presència de participants perifèrics incideix en el discurs que construeixen els participants de ple dret.

En el marc de la implementació de la tasca també s'hi insereixen marcs en què es realitzen activitats encaminades a superar obstacles i que sovint reestructuren la participació, com passa en el fragment 14:

Fragment 14. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

18. María: if you've got any problem with vocabulary—|then you_ just ask
<1> us\| alright\| ok\| let's try to do this in English\|
19. Álex: **y_ y qué hacemos?** | *escrivim les diferències al paper?* \|
20. María: yeah\|
21. Belén: no\|
- 1 22. María: no\| XX\| well you say one\| just count\| you say_ one\| two
2 till seven\| alright\|yes\| is it clear\| yeah\| any questions\| no
3 problems\| remember to keep your drawing in secret\| right\|
4 and remember you must speak {(DC) in English\}| right\| not
5 Catalan not Spanish\|English\|right\| is it clear?
23. Alumnas: yes\ <3>
[la mestra comença a repartir els dibuixos]
24. María: this for you\<3> this for you\| alright\ [la mestra segueix
repartint els dibuixos i se senten els alumnes parlant]
<14>here\<5> alright/<3> alright\ |you can do it\|

Al final del torn 18 la mestra encara no ha repartit els dibuixos i, per tant, l'Álex, l'alumne que en el torn 4 havia verbalitzat que la tasca consistia en “fer un fitxa de diferències”, no ha vist que les il·lustracions no formen part d'una fitxa en la qual s'hi pot escriure. Això explicaria el tipus de pregunta que formula en el torn 19 (fragment 4), i que, novament, il·lustra com aquest alumne, a partir de les seves experiències prèvies com a aprenent, ha començat a fer-se una representació de la tasca durant la recepció de les consignes, fet que demostra que estar en silenci no és un senyal de no participació. Al contrari, l'Álex sap participar perquè sap decidir en quin moment pot interrompre la mestra per fer-li una pregunta.

El fragment 14 també ens mostra el resultat d'una acció de monitoratge. Mentre la mestra ha donat la consigna per la tasca, les observadores s'han

mantingut en una situació perifèrica que els ha permès estar amatents a les actuacions de la mestra i dels alumnes. La seva posició, però, les legitimitza per realitzar actuacions transversals, com succeeix en veure que la mestra respon afirmativament a la pregunta de l'Álex (torn 20). Belén, una de les observadores, intervé per contradir la mestra (torn 21). El fet que aquesta última iniciï el torn 22 amb un adverb de negació formulat amb pronunciació ascendent posa en evidència que la mestra i les investigadores no comparteixen la mateixa agenda, però, també ens dóna a entendre que la pregunta de l'Álex és pertinent i s'ajusta a les activitats que es realitzen en aquell espai social, el de la classe d'anglès.

Tot seguit, i en el mateix torn 22, la mestra pren el control sobre la situació i intenta solucionar el problema plantejat per l'Álex tot i proporcionant un exemple de com els alumnes poden verbalitzar el fet de trobar diferències (torn 22, línies 1 i 2). Un cop ella creu que aquest exemple ha quedat clar (torn 22, línia 2), reprèn novament la descripció de la tasca per tornar a recalcar, per segona vegada, que els alumnes no poden mostrar els dibuixos al seu company (torn 22, línia 3) i per emfatitzar, per tercer cop, que cal que la tasca es faci en anglès (torn 22, línies 4 i 5). La pronunciació marcada (a poc a poc) de la paraula “English” i la proposició que la segueix ens torna a indicar que la llengua que els alumnes han de adoptar per realitzar les tasques és un aspecte important per a la mestra.

Els torns 22 i 24 del tercer fragment són especialment interessants perquè ens permeten d'observar com la mestra posa en joc la seva identitat situada de docent a través de l'execució d'un seguit d'activitats discursives. Així doncs, a banda de reaccionar a la intervenció de l'alumne del torn 19, tot i proposant un exemple de com es pot verbalitzar la troballa de les diferències (torn 22, línies 1 i 2), la mestra també descriu la tasca (repeteix les instruccions que ella considera més importants; torn 22, línies 3, 4 i 5), verbalitza les seves accions (la distribució dels materials (torn 24: “this is for you”) i assenyala l'inici de l'activitat (torn 24). Aquesta acció la duu a terme primer formulant un díctic, “here”, i després pronunciant un

marcador discursiu, “alright” (que repeteix dos cops). Ambdós van seguits de pauses i d’una ordre directa, “you can do it”, la qual marcarà la transició del pas del marc de la direcció de la tasca al marc de la seva execució.

Per acabar, mostrem en un quadre les accions i les activitats que s’han realitzat en aquesta classe en el marc de la direcció de la tasca:

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA			Marcs terciaris i accions que s'hi realitzen	Activitats que realitzen els participants			
				Directora (mestra)	Actors (alumnes)	Monitor (observadores)	
IMPLEMENTAR			ADMINISTRAR LA TASCA	GESTIONAR	• Marcar fronteres entre una acció i una altra • Reclamar l'atenció dels alumnes	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, la posició del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció
				Preparar per a la consigna	• Verbalitzar les seves accions • Descriure els objectes	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, la posició del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció
			Caracteritzar la tasca	• Descriure la tasca • Exemplificar la tasca • Verificar la comprensió • Respondre a les mostres de comprensió • Respondre als dubtes dels alumnes	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques	• Estar amatent a l'acció	
			Revisar la realització de la tasca			• Estar amatent a l'acció	
				SUPERAR OBSTACLES	• Respondre als dubtes dels alumnes	• Formular dubtes	• Resoldre els dubtes dels alumnes corregint l'aportació de la mestra

Quadre 10.: CEIP Metropolità.

Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

6.2.2. Al CEIP BCN1

Al CEIP BCN1 les investigadores implementen les tasques. La Martina s'encarrega de donar les consignes per a les tasques d'anglès perquè la Teresa s'havia fet càrrec de donar les instruccions de les cinc que els alumnes acabaven de fer en català aquell mateix matí. La tasca de trobar diferències es realitza després de la tasca d'aparellar cartes, per tant, el marc de la seva configuració es comença a construir quan la Teresa i la Martina donen per acabades la primera tasca realitzada en anglès. Observem-ho en el fragment 15:

Fragment 15. CEIP BCN1. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències en anglès:

1. Luis: **qué has dicho?** |
2. Martina: *et deia que juguéssis al memory però és igual* | [a tots] *fem un altre* | *el de les diferències* |
3. Luis: **en inglés** |
4. Martina: *sí* |
5. Raquel: **ah_** | **el de las diferencias** | <3> [s'adreça al seu company] **vale/** | ok/ |
6. Pau: *saps com e_ com es fa?* |
7. Bawna: *yes* |
8. Pau: *ya * | *is a boy_ a boy/* <3> *is a boy on the* {[[pronunciat en català] registre/} |

La Martina i el Luis, un dels membres d'una altra parella estan parlant. La Martina li havia dit que com que la seva parella i ell ja havien acabat d'aparellar les cartes podien jugar al *memory*, quan el Luis li demana que repeteixi el que ella li ha dit (torn 1), la Martina s'adona que se'ls acaba el temps i després de respondre al Luis (torn 2) es dirigeix a tot el grup i proposa, en català, un canvi d'activitat. El Pau mentre escolta les intervencions dels seus companys (torns 3 i 5) es situa en el nou marc i demana a la seva companya si sap fer-lo (torn 6). L'inici de l'activitat, el que succeeix entre els torns 6 i 8, ho tractarem en la secció 6.3.2.. El fragment 5 ens interessa perquè ens demostra que en aquest grup, el pas d'una activitat a l'altra només es fa a través d'enunciar aquest canvi, sense

donar consignes perquè s'assumeix que, com que els nois i noies d'aquest grup han fet una tasca semblant en català, ja coneixen la dinàmica d'aquesta tasca (com ens ho confirma l'enunciat de la Raquel al torn 5). El quadre 11 ens mostra les accions i les activitats que els participants del CEIP BCN1 han dut a terme en aquest marc:

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA	Marcs terciaris i accions que s'hi realitzen		Activitats que realitzen els participants	
			Directora	Actors
	GESTIONAR		• Marcar fronteres entre una acció i una altra	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques
	IMPLEMENTAR	Donar la consigna	• Anomenar la tasca	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques • Activar coneixements previs.
	SUPERAR OBSTACLES		• Respondre als dubtes dels alumnes	• Formular dubtes

Quadre 11.: CEIP BCN1.

Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

El quadre 11 també ens indica que no s'ha dut a terme cap acció ni per preparar la tasca ni per comprovar, en acabar, si els alumnes havien aconseguit trobar les set diferències. Les notes de camp recullen el fet que les investigadores estaven preocupades per poder acabar les tasques aquell matí, fet que explicaria per què es passa d'una tasca a una altra sense comprovar que és el que han fet els alumnes.

Per poder analitzar millor com el Pau i la Bawna construeixen plegats el sentit de les tasques volem analitzar com es van donar les consignes la primera vegada, quan les tasques es feien en català. En el fragment 16

podem veure que l'acció de donar la consigna es va executar a partir de les activitats que fan conjuntament les investigadores i els alumnes:

Fragment 16. CEIP BCN1. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències en català:

1. Teresa: [a la classe] bueno ara us dono_ =us donaré un dibuix_ =
2. Luis: = **el primero también XXX** | =
3. Teresa: a cada un\|
4. Bawna: **calla Luis por favor** |
5. Teresa: però aquest dibuix_
6. Alumnes: mm\|
7. Teresa> no el podeu ensenyar a l'altre\ i us heu de fer preguntes\ <1> eh/ per trobar set diferències que hi ha en aquest dibuix\|
8. Bawna: com per exemple\| hi ha un jersei verd/|
9. Teresa: per exemple\|
10. Martina: i l'altre sigui vermell\| val/ <0>
11. Pau: vale\|
12. Martina: mentre tu tens un jersei verd i ella el té vermell\|
13. Teresa: o blau o groc\|
14. Luis: **ah es el mismo dibujo pero con diferentes cosas\|**
15. Teresa: sí això mateix\|
16. Alumnes: {(F) ah\} vale\|
17. Martina: i heu de parlar però no us el podeu ensenyar\| heu de parlar per trobar les diferències\| tu gira't que no li vegis\|
18. Luis: **yo sí lo puedo ver\ no/|**
19. Martina: no perquè igual és el mateix\ <3>
20. Teresa: ja està\ eh/|
21. Pau: comencem/|
22. Martina: sí sí\|

En els torns 1 i 2, la Teresa verbalitza les seves accions i tot seguit, en els torns 5 i 7 passa a descriure la tasca a partir d'enumerar les dues que han de realitzar els alumnes (no ensenyar-se els dibuixos i fer-se preguntes) i el seu objectiu (per trobar-hi set diferències). És interessant d'observar que la consigna que les mateixes investigadores van dissenyar descrivia la tasca de manera més ambigua (heu de descobrir les diferències entre els dos dibuixos...), sense proposar cap procediment per resoldre-la, però en implementar-la la Teresa sí que suggereix un procediment per dur-la a terme: indagar. Tot seguit la mestra interromp el seu discurs perquè la

Bawna proposa un exemple per il·lustrar el procediment proposat per la mestra. Entre els torns 8 i 13 les dues investigadores i aquesta noia construeixen plegades l'exemple, el qual és comprès per la resta d'alumnes (torns 14 i 16). El torn 17 de la Martina li serveix per completar la instrucció alhora que situa els aprenents dins l'espai de manera que puguin fer la tasca sense que un membre de la díade vegi el dibuix del seu company.

Els fragments 15 i 16 també ens permeten de comprovar que, a diferència del que s'estipula en les consignes, en implementar aquesta tasca, les investigadores no fan referència ni al magnetòfon ni a la llengua en què s'ha de portar a terme l'activitat.

6.2.3. A la Universitat

Com hem assenyalat en el capítol 4, a la Universitat les dades es recullen en l'aula d'anglès habitual en la qual hi són presents una observadora (la Martina), el mestre (l'Andrés) i els seus alumnes. En aquest cas, l'enregistrament comença quan la Martina està ajudant els alumnes a utilitzar els magnetòfons, i tot i que no hem transcrit el que ella diu, començarem l'anàlisi en aquest punt. És una acció arbitrària ja que, com veurem a partir de la consigna que dona l'Andrés, ell ja els ha descrit abans quin seria l'objectiu de la sessió de classe que analitzem, però aquesta acció no ha quedat registrada. Observem-ho en el fragment 17:

Fragment 17. Universitat. Instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

[Martina, l'observadora, està ajudant als alumnes a verificar que els magnetòfons funcionin. Parla amb ells en català]

1. Andrés: ok\| begin/ <3> all the machines working/|
2. Alumna: no\
3. Andrés: {@ no/}|
4. Alumna: I'm =not=
5. Andrés> =why = not/| yes/|
6. Alumna: yes\|

- 1 7. Andrés: ok\ now/| ok\\ let's see\ <3> so_ as I told you { (P) befo:re}|
 2 there are three activities\\ so you have to do them one by
 3 one\\| ok/| so then I'm going to tell you about the one we're
 4 going to do in the first place\ <3> um_ | I'm going to_ give
 5 {(F)you} <3> two pictures\\ ok/| one to each of you- | so_
 6 I'm going to give them to you in a minute\\ the idea is that
 7 both pictures| a:re roughly the same\\ very similar\\ but—|
 8 they are not quite so—| there are seven differences\ <3> and
 9 in order to find out the differences\\ you have to find them
 10 out by talking\\ ok/| by asking questions about the pictures\\
 11 so the idea is that you cannot {(A) show} your picture to your
 12 mate\\ ok/| so when I give it to you_\\ you have to keep to
 13 you so—| {@ be careful your mate}\\ doesn't watch it\\ ok/|
 14 right\\ so this is the main idea\\ you have {(A) to: talk} about
 15 your pictures\\ {(A) ask} questions\\ in order to {(A)
 16 agree:}\\ in order to find out| which these seven differences
 17 {(A) a:re}\\ ok/ | so then_ <3>

L'Andrés, al torn 1, comença a donar les instruccions de la tasca intentant captar l'atenció dels alumnes i realitzant una acció que s'insereix en el marc de la seva gestió (comprovar que tots els alumnes tenen els magnetòfons engegats). Després s'inicia una actuació voral amb la parella que li ha indicat que té problemes amb la màquina (torns 1-7) i, quan es resol, reprèn l'acció de captar l'atenció dels alumnes per donar-los la consigna. Per observar com es donen i es reben les instruccions en aquesta classe, hem cregut oportú desglossar de manera seqüencial els seus enunciats i categoritzar les activitats que porta a terme:

- a) Assenyalar el començament de l'activitat reclamant l'atenció dels alumnes
 línia 1: ok\ now/| ok\\ let's see\ <3>
- b) Descriure què es farà en aquella sessió de classe i com
 línia 1: so_ as I told you {(P) befo:re}\\ there are three activities\\ so you have to do them one by one\\|
- c) Comprovar que els alumnes l'entenen
 línia 3: ok/|

- d) Verbalitzar els actes que està a punt de realitzar

línia 3: so then I'm going to tell you about the one we're going to do
in the first place\<3> um_ | I'm going to_ give {(F) you} <3> two
pictures\|

- e) Comprovar que els alumnes l'entenen

línia 5: ok/|

- f) Reprendre la verbalització dels actes que està a punt de realitzar

línia 5: one to each of you- | so_ I'm going to give them to you in a
minute\|

- g) Descriure els objectes que s'empraran per fer la tasca

línia 6: the idea is that both pictures| a:re roughly the same| very
similar\| but—| they are not quite so—| there are seven differences\

- h) Descriure un procediment per resoldre la tasca

línia 8: and in order to find out the differences\| you have to find
them out by talking\|

- i) Comprovar que els alumnes l'entenen

línia 9: ok/|

- j) Descriure un procediment per resoldre la tasca

línia 9: by asking questions about the pictures\|

- k) Descriure com s'han de manipular els objectes

línia 10: so the idea is that you cannot {(A) show} your picture to your
mate\|

- l) Comprovar que els alumnes l'entenen

línia 11: ok/|

- m) Descriure com s'han de manipular els objectes

línia 11: so when I give it to you\| you have to keep to you so—| {@be
careful your mate} | doesn't watch it\|

- n) Comprovar que els alumnes l'entenen

línia 13: ok/| right\|

- o) Sintetitzar l'explicació que acaba de donar:

línia 13: so this is the main idea\| you have {(A) to: talk} about your
pictures\| {(A) ask questions\| in order to {(A) agree:}\| in order to
find out| which these seven differences {(A)} a:re\|

p) Assenyalar el fi de l'acció de descriure la tasca

línia 16: ok/| so then_ <3>

En el torn 7 l'Andrés se situa en dos marcs d'acció: el de la gestió de la tasca i el de la seva implementació. En el primer d'ells realitza accions i activitats encaminades a captar l'atenció dels alumnes (a, p) per indicar-los les fronteres entre una acció i un altra, és a dir, per senyalar-los els canvis de marc. En el segon d'ells, les accions i activitats que realitza el docent van dirigides a preparar el lliurament i la rebuda de la consigna (b, d, f), a donar-la (g, h, j), a assenyalar com s'han de manipular els objectes que serviran per fer la tasca (k, m), a involucrar als actors en l'acció a partir de verificar la seva comprensió (c, e, i, l, n) o a resumir les instruccions que ha donat (o). L'Andrés assenyala els canvis de marc emprant deíctics (línia 1: "now") o marcadors discursius (línia 1: "ok, let's see; línia 16: ok, so then").

Si ens fixem en quina informació proporciona el professor veurem que es centra en la idea, present en la instrucció i la consigna que ha rebut de les investigadores, que les diferències s'han de trobar sense compartir els dibuixos. Aquesta informació la repeteix diverses vegades a partir de parafrasejar els seus propis enunciat. També és important d'observar que, en donar la instrucció, demana als seus alumnes que optin per un procediment concret per realitzar la tasca: fer preguntes.

La consigna que dona l'Andrés, a diferència de la que ell ha rebut de l'equip d'investigació, no fa cap referència explícita a l'ús del magnetòfon, fet que no ens sorprèn perquè és l'observadora qui vetlla pel bon funcionament dels aparells. No podem dir, però, que l'actuació de l'Andrés no tingui en compte la presència dels magnetòfons ja que ell comença a donar les instruccions quan es solucionen els problemes tècnics i les interrompt quan n'apareix un altre. Un cop solucionat aquest segon entrebanc, el professor torna a reformular la seva consigna. En no disposar de dades visuals ens és difícil saber si tots els alumnes estan pendents de la seva explicació perquè, en revisar les cintes d'aquest grup, podem

comprovar que algunes parelles comencen a parlar⁶⁶ quan ell conclou la seva intervenció del torn 7. Sigui com sigui, creiem que és útil estudiar com formula de nou les instruccions. Veiem-ho en el fragment 18:

Fragment 18: Universitat. Reformulació de les instruccions per a la realització de la tasca de trobar diferències:

8. Alumna: it doesn't work\|
 9. Martina: it doesn't work/<25>
 1 10. Andrés: it doesn't work\| ok\| right\| now\| { (F) (DC) be careful|
 2 your mate doesn't see the pictures\} | [una parella comença
 3 a fer la tasca] [s'adreça a una altra parella] { @ agree and
 4 start again\} \ | so let's see { (P) if we do it right\} | so as I told
 5 you before each of you is going to have a picture_\| yes/
 6 the pictures a:re very similar_\| but not quite the same\
 7 there are seven differences\| and you have to find out\
 8 which the differences a:re_\| by asking questions\| so: |
 9 {(A) first\} | um— do not show the pictures to you:r mate\
 10 second\| speak English\| the whole time <20> [reparteix els
 dibuixos] ok/| off we { (A) go}

Els primers enunciats que el mestre formula en el torn 10 (línies 1-4) estan adreçats a parelles concretes d'alumnes, no a tot el grup. Rastrejant el que passa en altres cintes, podem adonar-nos que mentre ell està en silenci durant 25 segons i una parella intenta solucionar, junt amb la Martina, els problemes que tenen amb el magnetòfon, altres díades estan enregistrant els seus noms. Després de riure amb uns alumnes (línia 3) i pronunciar un enunciat en un to més baix (línia 4), sembla que el mestre es torna a dirigir a tot el grup per reformular la consigna. En fer-ho, torna a descriure l'objecte que els alumnes rebran per fer la tasca (els dibuixos, línies 4-6), la tasca que s'ha de portar a terme (línia 6) i esmenta el procediment que s'ha de seguir (fer preguntes, línia 7). La consigna els demana de nou que no s'ensenyin els dibuixos (línia 8) i, tot seguit, fa referència explícita a la llengua en què s'ha de desenvolupar la tasca. Les paraules que precedeixen aquests dos enunciats ("first", "second") ens indiquen que per al mestre aquestes són dues premisses bàsiques a tenir en compte. Tot seguit, després d'una pausa significativament llarga, el mestre canvia de marc

⁶⁶ Els alumnes diuen el seu nom i, en alguns casos, reformulen les instruccions que acaben de rebre.

d'acció i dona l'ordre de començar la tasca. Com que els alumnes es posen a descriure els dibuixos immediatament, intuïm que durant aquest interval de silenci s'han repartit els dibuixos.

El quadre 12 ens serveix per il·lustrar quines accions i activitats s'han dut a terme en aquest grup dins el marc de la direcció de la tasca:

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA				Activitats que realitzen els participants		
				Director (professor)	Actors (alumnes)	Monitor (observadora)
GESTIONAR				• Marcar fronteres entre una acció i una altra • Reclamar l'atenció dels alumnes	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, la posició del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció
IMPLEMENTAR	ADMINISTRAR LA TASCA	Preparar per a la consigna	• Presentar l'agenda per a la sessió de classe. • Verbalitzar les accions que està a punt de realitzar • Descriure els materials per a la tasca	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, la posició del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció	
		Caracteritzar la tasca	• Descriure la tasca • Proposar un procediment per resoldre la tasca • Verificar la comprensió • Respondre a les mostres de comprensió • Proposar com s'han de manipular els materials per a la tasca • Sintetitzar les instruccions que ja s'han donat	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques	• Estar amatent a l'acció	
		Revisar la realització de la tasca			• Estar amatent a l'acció	
	SUPERAR OBSTACLES				• Esperar que es resolguin els problemes tècnics abans de prendre la paraula	• Esmentar els problemes tècnics que es tenen

Quadre 12: Centre docent: Universitat.

Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

6.2.4. Què observem?

En primer lloc, l'anàlisi de les consignes que els tres docents han donat als seus alumnes ens permet constatar que el seu discurs és, sobretot, un discurs recontextualitzat (Nicolson, 2002) en el sentit que reelaboren les instruccions que han rebut de les investigadores i les adapten a les condicions pròpies de les seves aules. En aquest sentit, els docents actuen de mediadors entre el disseny de les tasques (*task-as-workplan*) i el discurs que creuen que els seus alumnes han de generar per dur-les a terme (*task-as-process*).

Aquesta actuació medidora es du a terme a partir de la realització d'una seqüència d'accions que són reconegudes socialment i que es materialitzen en les activitats que hem llistat en els apartats anteriors. El marc de la direcció de la tasca es caracteritza pel fet que el discurs que s'hi genera, com hem vist, està controlat pel docent, que és, alhora, el participant que té el dret socialment reconegut de mantenir el torn de parla (*holds the floor*). No obstant això, no podem afirmar que sigui un discurs monològic perquè els altres participants estan amatents a les accions del docent i saben discernir quan les activitats discursives que realitza el docent es dirigeixen a tots ells com a grup o a un individu concret (com ara en els casos en què l'activitat de donar instruccions es solapa amb l'activitat de reclamar l'atenció d'un alumne). D'altra banda, els actors també saben interpretar en quin moment és pertinent interrompre el discurs del docent per formular preguntes sobre la consigna que ha donat. Aquesta interpretació és possible perquè el discurs del docent mostra indicis d'un canvi d'acció. Per exemple, en el cas del CEIP Metropolità, l'acció de donar la consigna s'ha dut a terme a partir d'una sèrie d'activitats descriptives com ara la verbalització dels actes (cinètics) que estan a punt de realitzar, la descripció dels objectes que s'empraran per fer la tasca, o la mateixa descripció de la tasca. En concloure aquesta acció, el docent n'inicia una altra, la de comprovar que els alumnes l'entenen. Durant la descripció, també, en ocasions, duia a terme aquesta acció, però en aquells casos,

l'activitat que se'n derivava es materialitzava amb l'ús de marcadors discursius (alright; right; ok; yeah) que no generaven cap activitat verbal dels alumnes. No obstant això, l'enunciat que formula en la línia 10 del seu primer torn (yeah Álex/) no s'interpreta com una acció de cridar l'atenció d'un alumne com un acte de cessió del torn. Aquesta interpretació només és possible si l'alumne ha estat atent al desenvolupament del torn que ha fet la mestra, la qual cosa ens indica que el silenci no implica una manca de participació. Les preguntes que formulen els alumnes també ens mostren que durant la recepció de la consigna comencen a fer-se una representació de la tasca que han de realitzar. Així, per exemple, l'enunciat que formula l'Álex quan la mestra li cedeix el torn ("que farem_que farem una fitxa de diferències") ens mostra la representació que el noi ha construït de la tasca i fa que la mestra iniciï una nova acció, la d'exemplificar la tasca.

Les activitats que realitzen els tres docents⁶⁷ analitzats són comparables i cadascuna d'elles té un clar objectiu comunicatiu i es realitza dins un cert ordre (Lemke, 1990). Una anàlisi més detallada d'aquest ordre ens permet adonar-nos que les descripcions dels docents primer contenen una explicació abstracta de la tasca a realitzar (trobar diferències) i després la "tradueixen" a un llenguatge que ells consideren més planer per als seus alumnes. La mestra del CEIP Metropolità, per exemple, després de la intervenció de l'Álex, exemplifica dos procediments per realitzar la tasca mentre que el professor de la Universitat conclou el seu torn demanant als seus alumnes que formulin preguntes per trobar les diferències entre els dibuixos.

L'estudi de les instruccions ens permet constatar una de les febleses de l'estudi de les tasques com a pla de treball en la interacció. Una mateixa

⁶⁷ El cas del CEIP BCN1 és una mica diferent perquè l'acció de donar la consigna es realitza a partir de l'activitat d'anomenar la tasca. Aquesta activitat, però, és suficient perquè els alumnes havien realitzat en català una tasca semblant aquell matí. La consigna que la mestra-investigadora havia donat per a la tasca en català, no obstant això, sí que és comparable a les que els altres dos mestres d'anglès faciliten als seus respectius alumnes.

tasca es pot assolir a partir de diversos procediments per construir els torns (Heap,1985) i cada docent posa de manifest quina és la que creu que serà més rellevant per als seus alumnes. Les instruccions i la consigna redactada pels investigadors conté una explicació abstracta de la tasca perquè la tasca és encara un pla de treball, però quan la tasca es converteix en procés, ja en el moment en què els participants es troben dins del marc de la direcció de la tasca, aquesta explicació es reconfigura, primer a través de la consigna dels docents i després en el discurs que generen els alumnes.

Nicolson (2002) suggereix que la construcció interactiva d'una tasca comença en el precís moment en què els docents converteixen les seves accions (i el seu coneixement) en activitats discursives concretes que s'organitzen seqüencialment i en ordre dins els seus torns. La informació que comparteix amb els seus alumnes els permet configurar la tasca que duran a terme, però, en principi, la tasca ja no és "no pautaada" com preveia el pla d'acció perquè les consignes han marcat una estructura clara de com s'ha d'articular el discurs dels aprenents (descrivint i formulant preguntes en el cas del CEIP Metropolità; formulant preguntes en el cas del CEIP BCN1 i la Universitat). Ens resta veure, però, si els alumnes de cada centre construeixen la tasca a partir de l'organització discursiva que se'ls ha proposat.

Tot seguit passem a estudiar les accions i activitats que els alumnes de tots tres grups porten a terme en el marc de l'execució de la tasca i mirarem de determinar quines d'elles depenen de com cada alumne ha començat a construir el sentit de la tasca durant el marc de la seva direcció i com es reconstrueix de manera col·laborativa entre els dos membres de la díade.

6.3. El marc de l'execució de la tasca

En aquest secció presentarem la nostra anàlisi de les dades seguint l'ordre de la secció anterior. És a dir, primer estudiarem què fan els alumnes del CEIP Metropolità, després observarem els del CEIP BCN1 i finalment els universitaris. En tots tres casos, començarem per estudiar els primers intercanvis i després analitzarem com es desenvolupa la tasca i si s'assoleix el seu objectiu. La nostra anàlisi també tindrà en compte com s'organitza formalment la informació dins de cada torn, però les qüestions vinculades als usos lingüístics, les estudiarem en el capítol 8, on també ens detindrem en l'estudi del marc de la gestió de la tasca i del marc de la superació d'obstacles. La nostra decisió respon a la voluntat de tractar aquestes qüestions globalment, és a dir, més enllà del marc d'una tasca concreta. Per exemple, la María i l'Andrés donen les seves consignes en anglès tot i que la primera accepta que els seus alumnes li formulin preguntes en català. La Martina, per contra, dóna la consigna en català. Aquesta decisió, que analitzarem amb més detall en el capítol següent, quan la María es passa al català, té sens dubte implicacions en el discurs dels aprenents i per això és important tractar-la de manera conjunta.

6.3.1. Al CEIP Metropolità

Com hem assenyalat en el capítol 4, el CEIP Metropolità és el nostre grup de referència i, per aquest motiu, analitzarem l'actuació de tres parelles. Això ens permetrà observar si diverses parelles d'un mateix grup interpreten la consigna de la mestra de la mateixa manera. Posteriorment, contrastarem el què ha passat en aquest grup amb el que passa en els altres dos grups, els quals han rebut consignes diferents per a una mateixa tasca.

6.3.1.1. L'Héctor i el Josep executen la tasca

La parella formada per l'Héctor i el Josep opten majoritàriament per descriure els seus dibuixos (42 intercanvis) més que no pas per formular preguntes sobre les imatges (3 intercanvis). Els dos nois no construeixen les seves descripcions a partir de dues oracions simples com havia fet la mestra, però sí que organitzen la informació a partir de l'esquema semàntic (*background*) que el seu exemple suggeria: s'assenyala un objecte del dibuix i s'aporta alguna informació al respecte. Tal com queda palès en el fragment 19, la majoria dels enunciats descriptius que construeix aquesta parella van precedits pel sintagma preposicional "in my picture", que també formava part de l'exemple de la mestra:

Fragment 19. Primer intercanvi.

1. Héctor: Josep\| in my picture the cos_ the_ customer is a woman\<3>
2. Josep: (P) the customer/|
3. Héctor: sí\|



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

El marc de l'execució de la tasca s'activa quan l'Héctor reclama l'atenció del seu company (torn 1) i formula una descripció en la qual la informació es presenta a partir de l'esquema semàntic de l'enunciat que havia proposat la mestra i que, en aquest cas, es concreta de la següent manera: s'assenyala la persona que compra i es descriu com una dona. El primer torn de l'Héctor és precedit per un breu silenci, després del qual el Josep formula una demanda de confirmació (torn 2), que l'Héctor li proporciona tot seguit (torn 3). Aquest fragment és útil per observar que aquesta

parella, des del començament, construeix la tasca com una activitat conjunta en la qual els dos participants han d'alternar les identitats discursives de “descriptor” i “receptor de la descripció” i no com una activitat en què només es posa en joc, de manera consecutiva, la identitat de “descriptor”.

El segon dels intercanvis que produeix aquesta díade també s'inicia amb el sintagma preposicional “in my picture” i, de fet, cal assenyalar que tots els enunciats de la parella que contenen una descripció (42 dels 45 que formulen ambdós alumnes) estan precedits per aquest sintagma que, sovint, els nois empren per agafar o mantenir el torn de parla. L'enunciat que formula el Josep (vegeu fragment 10, torn 9) conté la forma gramatical de l'exemple de la professora (“there is”). Si ens hi fixem bé, observarem que l'enunciat del Josep només es construeix amb el verb (“is”), però, tot i que és incorrecte des d'un punt de vista formal, el categoritzem igual que els que contenen les formes “there is” i “there are” perquè té el mateix valor semàntic:

Fragment 20. Segon intercanvi.

4. Josep: eh—| in my_ eh—| in my picture —| e:h —<3>
 5. Maria: how do you say this?|
 6. Josep: one \|

[sembla que parin la gravadora]

7. Maria: what's this? ||
 8. Héctor: **moneda**\ <3>
 9. Josep: in my picture_ |eh_ is eh a green paper money\|
 10. Héctor: what's paper?| two/| one/||
 11. Josep: (PP) two\|
 12. Héctor: in my picture\|



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

El fragment 20 mostra que el Josep ha estat atent a la construcció formal de l'enunciat de la mestra i per això qui comença a construir el segon intercanvi usa el sintagma preposicional que ha donat la mestra com a exemple però després s'atura perquè es troba amb un entrebanc lèxic (torn 4). La mestra, als torns 5 i 7, intenta que l'Héctor resolgui el problema, ja que les seves preguntes van encaminades a elicitar la paraula que el Josep necessita emprar. La primera vegada que la mestra formula la seva pregunta (torn 5) el Josep no l'entén i respon una altra cosa (torn 6), llavors, la mestra reformula la pregunta (torn 7) i aquest cop és l'Héctor qui s'anima a contestar en castellà (torn 8). El noi, però, proporciona una paraula del mateix camp semàntic que la que busca el Josep (bitllets). Aquest breu diàleg entre la mestra i l'Héctor ha permès al Josep pensar una solució per superar l'obstacle lèxic, que es resol mitjançant l'ús d'una perífrasi ("green paper money") que insereix directament en el seu següent torn. El torn 9, en el qual el Josep expandeix l'enunciat que ell mateix havia començat a formular en el torn 4, és també el que conté la forma gramatical de l'exemple de la mestra: ("there is").

No obstant això, la descripció del Josep ("in my picture is a green paper money") no es construeix a partir de l'esquema semàntic de l'enunciat de la mestra, perquè només assenyala un objecte del dibuix, però no aporta cap informació sobre aquest objecte. L'Héctor, que s'havia organitzat la informació en el seu enunciat segons el model de la mestra, interpreta que el color (*green*) o el material (*paper*) de què està format l'objecte, en aquest context, no aporta informació sinó que serveix per identificar-lo (si el diner és de paper i és verd sabem que ens referim a bitllets –la paraula que ambdós interlocutors desconeixen– i no a monedes). Aquest fet propicia que l'Héctor, en tant que receptor de la descripció, prengui el seu dibuix com a referència i demani al Josep la informació que creu rellevant per saber si hi ha una diferència entre els dos dibuixos : la quantitat de bitllets que es mostren. Creiem que l'Héctor és conscient que la seva pregunta ("what's paper?") no és del tot correcta, i per això l'acompanya d'una altra, en aquest cas d'una disjuntiva que deixa clar que vol saber la

quantitat de bitllets que hi ha al dibuix del Josep (“two? one?”). El Josep respon en veu baixa la pregunta de l’Héctor (torn 11), el qual prosseguirà amb la tasca i intentarà formular un nou enunciat (torn 12).

El fragment 18 ha permès de veure novament com en aquesta parella la identitat de “receptor de la descripció” juga un paper clau per a la resolució de la tasca i també hem pogut observar que el Josep, a diferència de l’Héctor, en iniciar el seu intercanvi havia construït un enunciat que formalment recordava el de la mestra, però que no aportava tota la informació necessària per completar la descripció com l’havia plantejada la mestra i com l’entenia el seu company. També és interessant d’assenyalar que, en la segona descripció que proposa l’Héctor, potser arran de l’anterior intervenció del Josep, també opta per emprar la forma gramatical de l’exemple de la mestra, com podem veure en el torn 14 del fragment 21:

Fragment 21. Tercer intercanvi.

12. Héctor: in my picture\|
 13. Josep: um\||
 14. Héctor: in my picture_<3> in the counter_|| there are milk_| yogurt_|
 sausages and cheese\<6>



Dibuix de l’Héctor



Dibuix del Josep

Com hem assenyalat, la segona descripció que formula l’Héctor, la qual comença al torn 12 i completa al torn 14 del fragment 11, es construeix a partir de la mateixa estructura gramatical que havia fet servir el Josep en el torn 9, però la informació està organitzada de manera diferent. L’Héctor

torna a proposar un enunciat que es sustenta en el segon pla del que havia proposat la mestra. És a dir, assenyala un objecte i el descriu: centra l'atenció en el mostrador ("in the counter") i enumera els productes que hi té ("milk, yogurt, sausages and cheese"). Aquest fet no ens sorprèn ja que en les seves dues intervencions prèvies, tant quan adoptava la identitat de descriptor (torn 1, fragment 9) com la de receptor (torn 10, fragment 10), feia palès que havia entès quin era el segon pla de significat a partir del qual s'havien de construir els seus enunciats.

El desenvolupament de la tasca

Sembla que les tres intervencions de l'Héctor, dues com a descriptor i una com a receptor d'aquesta descripció, han ajudat el Josep a interpretar l'activitat de descriure com una acció en què s'ha de nombrar un objecte del dibuix i després proporcionar-ne alguna qualitat. En el fragment 22, podem observar que el Josep ja construeix la seva segona descripció a partir d'aquesta organització semàntica:

Fragment 22. Quart intercanvi. Es troba la primera diferència

15. Josep: in: in:: in my picture *hi ha* <3> balance\|| eh_ oranges\||
 16. Héctor: huh huh\|| in balance is oranges/
 17. Josep: **la balanza**\|
 18. Héctor: **en la balanza**\|**diferencia**\|| in my picture the ladder is_
 eh—| **cómo se dice?**| in: behind to shop assistants\<3> in my
 picture the cash register is in_ is next to_ the shop assistants\|



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

El Josep, en formular la seva segona descripció (torn 15) torna a adoptar la construcció gramatical que havia emprat en formular la primera, però aquest cop intenta organitzar la informació a partir de l'esquema semàntic que li havia mostrat l'Héctor. La tria li crea problemes perquè no sap construir la oració coordinada que necessita, probablement una frase semblant a "in my picture there is a balance and in the balance there are oranges". Veiem que té problemes perquè inicia el seu torn després d'un silenci significatiu i ho fa repetint tres cops la primera paraula que pronuncia, la preposició, tot allargant-ne la vocalització. Després utilitza la forma catalana de "there is" i s'atura abans d'anomenar l'objecte ("balance"). La pronunciació d'aquest objecte també li és difícil i ho veiem no només perquè el pronuncia malament sinó perquè ho fa amb una entonació ascendent com si demanés confirmació al company. Aquesta paraula també va seguida d'una pausa, després de la qual només proporciona la paraula que servirà per descriure l'anterior ("oranges"). En el torn 16, l'Héctor corregeix l'enunciat del Josep (el completa amb la inserció d'un verb i una preposició) al mateix temps que vol comprovar que l'ha entès (*comprehension check*), atès que en el seu dibuix no hi ha taronges a la balança. La resposta del Josep, que en el torn 17 anomena en castellà l'objecte que volia descriure, confirma a l'Héctor el fet que han trobat la primera diferència (torn 18).

Block (2002) afirma que els estudis sobre adquisició que es fan sota la perspectiva cognitivista mostren una visió parcial de la comunicació perquè es centra només en comptar el nombre de modificacions discursives que produeixen els participants d'un esdeveniment comunicatiu sense tenir en compte que alhora realitzen actes d'afirmació de la pròpia identitat, de tractament de la imatge (*face saving*) o de supervivència (*outright survival*). Nosaltres en aquest punt, no ens interessem per aquestes qüestions però sí que volem estudiar, com hem assenyalat en el capítol 5, la identitat situada dels participants perquè no fer-ho implicaria també donar una visió parcial del què succeeix en aquesta parella, per a qui la identitat de receptor és tant important com la

de descriptor, perquè els permet de saber quan troben una diferència i quan no. Sovint, la identitat de receptor es manifesta a partir de repetir part de l'enunciat del descriptor, ja sigui per confirmar que s'ha entès allò que s'ha sentit, tal com feia el Josep en el torn 2 del fragment 9, com per constatar si s'ha trobat una diferència o no, com feia l'Héctor al torn 16 del fragment 12 o com fa el Josep en el fragment que presentem a continuació:

Fragment 23. Cinquè intercanvi. Es troba la segona diferència.

18. Héctor: **en la balanza** | **diferencia** \ || in my picture the ladder is_ eh— | **cómo se dice?** | in: behind to shop assistants \ <3> in my picture the cash register [+re'gistre+]/ is in_ is next to_ the shop assistants \ |
 19. Josep: is next to / ||
 20. Héctor: next to \ |
 21. Josep: in my picture is_ a: at the front \ |



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

Després de verbalitzar que han trobat la primera diferència entre els dos dibuixos, en el torn 18, l'Héctor, no conclou el torn, sinó que el manté i ho fa formulant dos enunciats estructurant la informació a partir de l'esquema semàntic pel que mostra preferència: X is Y = objecte + is + informació. L'Héctor sembla estar amatent a les formes que emprava atès que pronuncia de manera sostinguda algunes de les paraules que formula, fa allargaments sil·làbics o reformula part de l'enunciat. Entre la primera i la segona descripció que proposa en el torn 18 es produeix un silenci que el Josep no aprofita per agafar ell torn de paraula. No obstant això, tot i no intentar adoptar la identitat de descriptor, el Josep no deixa de ser un

“receptor” actiu. Així doncs, com que li sembla que han trobat una segona diferència, formula una demanda de confirmació (torn 19) repetint la informació clau que contenia l’enunciat de l’Héctor: la preposició (la posició de la caixa registradora al dibuix). L’Héctor li confirma la informació, torn 20, i llavors el Josep, en el torn 21, posa de manifest que han trobat la segona diferència. En aquest cas, el Josep torna a mostrar el seu interès per seguir les consignes de la mestra, i en contraposició amb el que havia fet l’Héctor en el torn 18, utilitza l’anglès, i no el castellà, per verbalitzar, implícitament, la troballa: no ho diu sinó que proporciona la descripció del seu dibuix que és rellevant per assenyalar-la.

Així doncs, la confirmació de l’enunciat del company no és un procediment que els membres d’aquesta parella facin servir per vetllar que es mantingui el flux de la interacció sinó que és el mecanisme que els permet resoldre la tasca.

La resolució de la tasca

Aquesta parella aconsegueix trobar 6 de les 7 diferències que hi ha entre els dos dibuixos. Els enunciats que permeten d’assenyalar diferències entre els dibuixos s’han construït a partir d’oracions atributives o amb la construcció “there is”. En tots els casos, ambdós aprenents participen en l’acció de resoldre la tasca, ja sigui com a descriptors o com a receptors de la descripció. En quatre casos el receptor de la descripció ha repetit amb pronunciació ascendent part del contingut de la descripció la qual, en dos d’ells, ha anat acompanyada de la formulació d’un enunciat que deixés palesa la diferència o que simplement explicités que s’havia trobat una diferència. En els altres dos casos, la intervenció del receptor ha generat un nou torn en què el descriptor ha confirmat la informació que havia proporcionat. Després el receptor ha verbalitzat explícitament que hi havia una diferència (com en el fragment 12) o ha proporcionat una nova descripció que l’evidenciava (com en el fragment 13).

El comportament d'aquesta parella posa de manifest el paper clau que juguen les identitats situades que els participants adopten en interactuar i com la interacció és una activitat social situada. La repetició d'un enunciat, una demanda de confirmació, pot complir diversos objectius comunicatius però no és únicament el participant que la formula qui li adjudica un valor o un altre en inserir-la en un intercanvi concret sinó que el seu valor depèn de com és interpretada (Freiberg i Freebody, 1995). Per tant, el significat només es pot recuperar a través de l'anàlisi seqüencial de cada torn (Heap; 1992), la qual també ens informa de perquè aquesta parella no aconsegueix trobar les set diferències.

Com hem dit, l'acció del receptor de repetir fragments de l'enunciat del descriptor, és el procediment que els membres d'aquesta diàde fan servir com a procediment per assenyalar que s'ha trobat una diferència. No obstant això aquesta pràctica deixa de resultar efectiva en una ocasió en la qual un entrebanc lèxic no permet als nois trobar la diferència que els quedava. Observem-ho en el fragment 24:

Fragment 24. Vint-i-dosè intercanvi.

74. Héctor: in my picture —<3> the_ the door is_ open\|
 75. Josep: the door/||
 76. Héctor: the sign [+sinc+] is open\|
 77. Josep: in my yes\< 4> eh in my picture_ um— <3> in the: balance_|
 he's got_ eh— six oranges\|



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

En els dos dibuixos la porta és oberta, però en un d'ells hi ha un rètol on hi apareix la paraula “obert” escrit en castellà, català, anglès i francès. L'Héctor és l'alumne que té aquest dibuix. En el torn 74, la seva pausa després d'iniciar el seu enunciat amb el sintagma preposicional que encapçala totes les seves propostes i la repetició de l'article (amb pronunciació sostinguda), sembla indicar que no sap com descriure allò que vol dir (que hi ha un rètol a la porta) i ho simplifica, tematitzant la porta i no el rètol. El Josep en el torn 75 li fa una demanda de confirmació en repetir el nom de l'objecte que havia assenyalat l'Héctor en el torn anterior. La resposta d'aquest últim (torn 76) ens indica que s'esforça per ser més precís: el temps que tarda en respondre indica que fer-ho no és fàcil, tot i que és capaç de proporcionar la paraula correcta (encara que no la pronuncii bé). No sabem si el Josep no ha entès bé aquesta paraula o si no s'ha adonat que l'Héctor ha anomenat un objecte diferent (el rètol i no la porta), el cert és que ell dóna per bo l'enunciat que havia formulat l'Héctor en el torn 74 i l'informa que ell també té una porta oberta en el seu dibuix (“in my yes”). Tot seguit s'inicia un nou intercanvi.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

Aquesta és la única parella d'aquest grup en la qual un dels seus membres adopta, en alguna ocasió, el segon procediment que exemplifica la mestra quan dóna la consigna per a la realització de la tasca: la formulació de preguntes. El Josep és aquest alumne. És ell també qui utilitza un ventall més ampli de formes gramaticals per construir els seus enunciats. En el cas de la indagació, l'esquema interactiu que aquesta díade construeix segueix la proposta de la mestra i està format per un parell adjacent a través del qual un interlocutor, el Josep en aquest cas, adopta la identitat discursiva

d'indagador i l'altre, l'Héctor, la d'informant. Així queda palès en el fragment 25:

Fragment 25. Dissetè intercanvi.

51. Héctor: in my yes\|in my picture the shop assistant_|| the hair is_
green\| ay\| is—<O> no\| [riu] brown\
52. Josep: eh| in_ |in my_| what colour_| what colour is| the shoes| of a
woman?|
53. Héctor: black\
54. Josep: eh—| what colour is the hair_ [+jair+] ey ma_ of the woman?|
55. Héctor: eh—| pink\
56. Josep: eh—| what colour is the eyes [+eis+] the consumer?|
57. Héctor: the customer/|| is green\
58. Josep: eh um—|
59. Héctor: {(DC)in a: basket}\ eh—|there are bananas\| oranges\| lettuce
[+le'tuz+]\| and milk \|



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

En el torn 51, l'enunciat descriptiu que construeix l'Héctor conté informació relacionada amb el color de l'objecte que descriu. D'alguna manera, això fa que el Josep recordi que la mestra els ha proposat un segon procediment per resoldre la tasca i el vulgui utilitzar (torns 52, 54 i 56). La construcció de les preguntes suposa un repte per a aquest alumne, per això dubta en formular la primera indagació ("eh"), la qual la volia iniciar amb el sintagma preposicional que ambdós han fet servir en totes les descripcions ("in: |in my_|"), però que després desestima i formula, dos cops, la interrogació ("what colour"). La repetició també indica que està pensant com construir-la. Cal destacar que els sintagmes que el Josep

empra per identificar l'objecte de la descripció són més complexos que el que havia fet servir la mestra, el seu era un sintagma nominal format per un determinant i un substantiu, i en els del Josep el substantiu s'acompanya d'un sintagma preposicional que actua com a complement del nom⁶⁸.

En els tres intercanvis que es construeixen a partir de la formulació de preguntes veiem com l'indagador no respon obertament a la resposta que dóna l'informant, sinó que la formulació d'una nova pregunta és el procediment que emprava per indicar que els dos dibuixos són iguals. Les respostes de l'Héctor són breus, només proporciona el nom del color sense construir una frase sencera (torns 53 i 55), a excepció del torn 57 en què abans de respondre, repeteix part de l'enunciat del Josep, per corregir-ne la pronunciació a l'hora que vol comprovar si l'ha entès (per això formula els seus enunciat amb entonació ascendent). En el torn 58, el Josep dubta abans de formular un nou enunciat, fet que aprofitarà l'Héctor per agafar-li torn de parla i canviar d'esquema interactiu (torn 59).

Si es mira el contingut lèxic dels enunciat dels nois, s'observa que l'Héctor acostuma a descriure aquells objectes que sap anomenar en anglès atès que no sembla que les seves descripcions li requereixen superar obstacles lèxics. No interpretem aquest fet com una mostra de domini del codi atès que l'Héctor desconeix algunes de les paraules que utilitza el Josep i no sap proporcionar les paraules angleses que el company a vegades necessita i desconeix. No obstant això, el comportament de l'Héctor és un indicatiu que el noi sap realitzar la tasca amb els recursos dels quals disposa. El Josep és més arriscat en aquest sentit i, quan vol designar un objecte que no sap anomenar en anglès, utilitza diversos procediments per resoldre aquest tipus d'obstacle: pot construir una perífrasi (vegeu fragment 10), pot barrejar codis en pronunciar una paraula catalana com si fos anglesa

68 L'estructura sintàctica que utilitza el Josep és incorrecte des d'un punt de vista formal, ja que en anglès s'empra el genitiu saxó en aquests casos. No tractarem aquest tema perquè no pretenem estudiar la correcció dels enunciat dels alumnes.

([+ba'lans+] per *scale*; [+nans+] per *handle*; [+te'tabriks+] per *cartons*) o pot preguntar-li directament al seu company (en castellà) o a la mestra (en català).

El quadre 13 també ens serveix per il·lustrar que, sense allunyar-se de l'esquema semàntic que la parella ha utilitzat per construir els seus enunciat, el Josep empra un gran ventall de construccions gramaticals mentre que l'Héctor mostra preferència per una d'elles. Com veiem, cap dels dos nois sembla mostrar preferència per la construcció gramatical emprada per la mestra quan exemplificava la descripció, però tots els enunciat descriptius d'aquesta díade, igual que el de la mestra, van precedits pel sintagma "in my picture".

	Proposta de la mestra		Altres fórmules		
	In my picture there is X and the X is Y	What colour?	In my picture there is / there are	In my picture X is / are Y	In my picture he /it has got
Héctor	0	0	8	21	0
Josep	(1)	3	3	4	5

Quadre 13: CEIP Metropolità.

L'estructura formal dels enunciat de l'Héctor i el Josep

6.3.1.2. L'Álex i l'Eli executen la tasca

La parella formada per l'Álex i l'Eli construeixen tots els seus enunciat adoptant la descripció com a procediment per resoldre la tasca. També veiem que són els únics alumnes d'aquest grup que aconseguixen trobar totes les diferències i per fer-ho generen menys volum de parla i necessiten menys intercanvis que la parella anterior. Ara bé, a l'igual que l'Héctor, des

del començament, han entès quin és l'esquema semàntic que els proposava la mestra en formular la seva descripció. Observem-ho en el fragment 26:

Fragment 26. Primer intercanvi.

1. Álex: in my pic-pic-picture_| there are umm a white and:| a white and: mm_<3> a a a white_ ah and yellow skirt\<3> skirt\| skirt\|



Dibuix de l'Eli



Dibuix de l'Álex

El primer enunciat en aquesta díade el formula l'Álex (torn 1) i, com hem assenyalat, es sustenta en el mateix esquema semàntic que el de l'exemple de la mestra. També comença amb el mateix sintagma ("in my picture") i la mateixa construcció gramatical ("there is"). No obstant això, en comptes de construir una oració coordinada, l'Álex en forma una de simple en la qual la informació ("white and yellow") precedeix a l'objecte que es descriu ("skirt"). Aquest alumne construeix tots els enunciats que formula amb les formes "there is" o "there are".

Les dades també ens suggereixen que la parella formada per l'Álex i l'Eli, igual que els dos companys anteriors, interpreten la tasca com a una activitat conjunta i des del començament i realitzen activitats relacionades amb la resolució d'obstacles, tal com mostrem en el fragment 27:

Fragment 27. Segon intercanvi.

2. Eli: in my<3> picture mmm|| there are gre_ green and and white apron\|
3. Álex: a white/|
4. Eli: and white apron\|| <4>
5. Álex: what is apron?|
6. María: [mostrant sorpresa] what's an apron?| [segurament fa un gest o mostra la carta on hi surt el davantal]
7. Álex: ah_| *val val val*\| ah: what color?
8. Eli: green and—<1> white\||
9. Álex: one\||
10. Eli: two\|
11. Álex: one\|| one difference\| in my picture there are_ a grey and white apron\|
12. Eli: XXX
13. Álex: green\|| green or what/| green or grey/ [+grai+]|
14. Eli: grey\ [+grei+] <3> gra_
15. Álex: green/| grey/||



Dibuix de l'Eli



Dibuix de l'Álex

El primer enunciat que proposa l'Eli (torn 2) adopta la forma i l'estructura funcional que ha suggerit el seu company en el torn precedent. Tot seguit s'obren dues seqüències laterals (torns 3-4 i 5-7) en què l'Álex intenta resoldre un entrebanc lèxic, ja que no recorda el significat de la paraula "apron". Un cop queda resolt amb la intervenció de la mestra, l'Álex es torna a situar en el marc de la resolució de la tasca (torn 7) per demanar-li a l'Eli que li recordi la descripció que ella havia fet d'aquest objecte en el torn 2. L'Eli repeteix el nom dels dos colors (torn 8) i es sorprèn quan l'Álex respon amb la paraula "one" al torn següent, per això ella pronuncia la paraula "two" (torn 10), per indicar-li que el davantal és de dos colors. En el torn 11, l'Álex li explica què ha volgut dir en el torn 9, és a dir, li explicita que "one" vol dir que han trobat una diferència ("one difference")

i formula una descripció per il·lustrar-la (“in my picture there are a grey and white apron”). Llavors l’Eli li diu alguna cosa que no hem pogut desxifrar i tot seguit l’Álex li demana si el davantal és verd, gris o d’un altre color (torn 13). L’Eli respon canviant la seva primera apreciació (torn 14), però com que ho fa de manera dubitativa, l’Álex li torna a formular la mateixa qüestió (torn 15). Aquest cop ella respon amb una tímida rialla i aquí conclou el segon intercanvi, en el qual no s’ha trobat cap diferència.

El segon torn de l’Eli també ens ha permès veure que la transició d’un intercanvi a un altre s’ha realitzat a través de la formulació d’un nou enunciat. Aquest és el procediment que en ocasions emprava aquesta parella. És a dir, s’opta per encavalcar les identitats de descriptor i receptor de la descripció quan es formula un nou enunciat després de la descripció del company per prosseguir la tasca i indicar-li implícitament que els dos dibuixos són iguals. En la majoria de casos, però, no hi ha encavalcaments perquè el receptor acostuma a obrir seqüències laterals per assegurar la comprensió dels elements lèxics que s’usen, tal com hem vist en el fragment 27, o de tot l’enunciat, com mostrem en el fragment 28:

Fragment 28. Tercer intercanvi.

16. Álex: in my picture the—| in my picture the grapes are— <3> two hundred and fifteen\| the grapes\|
17. Eli: two hundred/| and/|
18. Álex: two hundred _ | sí\|| two hundred fai-fifteen\|
19. Eli: **el qué?**|
20. Álex: the grapes\|
21. Eli: **ah vale**\| in my picture there are tomatoes\| no\| apples\| eh—| three hundred\||

En el torn 17 l’Álex formula el seu segon enunciat descriptiu, que tot i que conserva l’esquema semàntic de l’anterior, es construeix amb una forma gramatical diferent; mitjançant una oració atributiva en aquest cas. En el torn 18 l’Eli fa repetir a l’Álex l’última part de l’enunciat que contenia informació sobre el preu del raïm. Ell ho aconsegueix en el torn següent. Llavors l’Eli ja no recorda quin era l’objecte que es descrivia i li ho pregunta al seu company, en castellà, en el torn 20. Quan ell la respon en el torn 21, ho fa en anglès. Les dues primeres paraules del torn 22 de l’Eli,

(“ah vale”), serveixen per indicar tant que ella ja ha entès l’enunciat del company, com que els dos dibuixos són iguals. A més a més, aquestes dues paraules són un marcador discursiu que permet de marcar un canvi de posicionament (*footing*, Goffman, 1974) en l’activitat que realitza (deixa de ser el receptor de la descripció per passar a ser-ne el descriptor).

El desenvolupament i la resolució de la tasca

L’esquema interactiu que aquesta parella tendeix a construir està format per una seqüència principal que s’inicia amb la formulació d’una descripció i es conclou amb la formulació de la següent. Entremig, però, es genera una (o més) seqüència lateral que, normalment s’inicia, com hem vist en el fragment anterior, quan el receptor de la tasca repeteix part de la descripció que ha rebut. Aquest segon torn no és sempre un recurs per negociar el significat de les formes que empra el company, sinó que és un procediment que els permet detectar si hi ha diferències o no entre els dos dibuixos, tal com mostrem en el fragment 29.

Fragment 29. Quart intercanvi.

22. Eli: **ah vale**\| in my picture there are tomatoes\| no\| apples\|
eh—| three hundred\||
23. Álex: three hundred/ apples/|
24. Eli: **sí**\<3>
25. Álex: one \|<0> one\|
26. Eli: eh/|
27. Álex: one\| in my picture the apples they are _eh_ a one hundred fifteen\||
28. Eli: eh_ <3> eh_ | in my pic_ picture there are_ six_ milk\|



Dibuix de l'Eli



Dibuix de l'Álex

En el segon enunciat descriptiu que formula l'Eli, descriu un dels objectes en els quals hi ha una diferència entre els dos dibuixos. En el torn 23, l'Álex repeteix la part de l'enunciat de la seva companya que aporta la informació sobre l'objecte, primer i l'enumeració d'aquest objecte després, l'ajudarà a constatar si els dibuixos són iguals o no. En el torn 24, l'Eli li confirma la informació i l'Álex, igual que havia fet després del primer enunciat descriptiu de l'Eli, torna a formular la paraula “one” per assenyalar que ara sí han trobat la seva primera diferència (torn 25). L'Eli no torna a entendre el significat de l'aportació de l'Álex (torn 26), que llavors formula un enunciat descriptiu que posa de manifest que els dos dibuixos no són iguals (torn 27). En aquest punt, i després d'una breu pausa, l'Eli construirà el seu tercer enunciat descriptiu.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

El fragment anterior també ens serveix per mostrar, en el torn 22, un exemple dels enunciats pels quals l'Eli mostra preferència, i que construeix en intentar utilitzar el model de la mestra, és a dir, a partir del que vol ser una oració composta. L'enunciat que segurament vol formular seria “in my picture there are apples and the apples are three hundred”, però després de formular la primera proposició, que l'ha refeta perquè ha optat per descriure un altre objecte, no sap com continuar (s'atura i dubta). Tot seguit, només formula la informació clau del que hauria de ser la segona proposició de la oració composta. Com que els recursos lingüístics d'aquesta alumna són limitats, sovint costa interpretar els enunciats sense especular. Per demostrar la validesa de la nostra anàlisi, presentarem l'últim enunciat que l'Eli formula en aquesta tasca, i que és el cinquè que hem inclòs en la mateixa categoria que la de la mestra:

Fragment 30. Vint-i-setè intercanvi

121. Eli: em—<5> eh—|| in my picture there are windows is—
 122. Álex: open/|
 123. Eli: open **es que está abierta**\\ not is open\\
 124. Álex: ah—| seven\\| María\\| in my picture the_the windows are closed_ are open\\| María\\
 125. María: have you finished?|
 126. Álex: yes\\|



Dibuix de l'Eli



Dibuix de l'Álex

El torn 122 de l'Eli, tot i que conté un enunciat incomplet perquè l'Eli troba un entrebanc lèxic (no recorda la paraula “closed”) ens interessa perquè conté dos verbs. Aquest fet, juntament amb la pausa relativament llarga que hi ha a l'inici del torn i la presència de dos marcadors discursius, ens suggereix que la formulació de la seva proposició li requereix un gran esforç cognitiu, fet que recolza la nostra anàlisi. Creiem que el que fa l'Eli és construir una oració composta: “In my picture there are windows (and the windows) not is open”. L'enunciat de l'Eli contrasta amb el que l'Álex construeix en el torn 125, ja que aquest últim és una oració atributiva. L'Eli al llarg de la interacció demostra que està interessada a seguir les instruccions de la mestra i s'esforça per realitzar la tasca en anglès. En el torn 124 novament constatem que no sap dir la paraula “tancat” en anglès, per això després de que l'Álex li proposi la paraula “open” (torn 123), ella hi reflexiona en veu alta (repeteix la paraula i la tradueix), abans d'utilitzar-la per construir la descripció en negatiu (torn 124). El fet que ella opti per completar el seu enunciat en anglès l'interpretem com un canvi en el seu pla d'actuació (primer pensa i després construeix l'activitat) i un canvi de posicionament (*footing*; primer és una aprenent i després una descriptora) en l'activitat que realitza, però també ens dona una

mostra del seu interès per seguir la consigna de la mestra i en construir anunciats semblants als de l'exemple.

El fragment anterior també ens permet analitzar quina estructura interactiva es genera quan aquests alumnes troben una diferència. En el torn 125, veiem com immediatament després que l'Eli conclogui la seva descripció, l'Álex digui el nombre de diferències que ja tenen (la mestra els havia dit que s'havien de comptar) i construeixi un enunciat que il·lustri la diferència (tot i que primer s'equivoca de paraula i formula la que l'Eli no sabia dir). Aquest esquema interactiu només sorgeix en una altra ocasió, en la qual és l'Eli qui adopta la identitat de receptor. En els altres cinc casos, la parella genera l'esquema interactiu que hem identificat com habitual en la interacció entre els membres d'aquesta díade: el receptor formula amb entonació ascendent part de l'enunciat del descriptor, el descriptor la confirma i el receptor compta i formula un nou enunciat explicitant la informació que és diferent.

Les formes gramaticals que donen peu a que els alumnes trobin les diferències són diverses, l'Eli formula els seus tres enunciats mitjançant la construcció del que volen ser oracions coordinades i l'Álex formula 2 oracions atributives i 2 frases amb "there is". Al llarg del discurs l'Álex mostra preferència per formular oracions simples amb els elements lèxics i gramaticals presents en l'exemple de la mestra ("in my picture there is"), mentre que l'Eli vol reproduir el model de la mestra a partir de formular enunciats composts. El quadre 14 ens presenta quina és l'estructura formal dels enunciats d'aquesta díade:

	Proposta de la mestra		Altres fórmules		
	In my picture there is X and the X is Y	What colour?	In my picture is/ there is / there are	In my picture X is / are Y	In my picture he /it has got
Álex	(2)	0	7	6	1
Eli	(5)	0	3	1	0

Quadre 14: CEIP Metropolità.

L'estructura formal dels enunciats de l'Álex i l'Eli

En la secció anterior hem assenyalat que quan les descripcions que formulen els nois no els porten a trobar diferències, hi ha pocs casos en què el receptor verbalitzi explícitament que els dos dibuixos són iguals. Sovint la producció d'un nou enunciat és el procediment que ho indica. Això s'explica també pel fet que a la majoria d'enunciats descriptius els segueixen seqüències laterals com les que hem presentat i, per tant, l'explicitació seria redundant. En els pocs casos en què hi ha explicitació, aquesta es fa a través de l'adverbi afirmatiu pronunciat en castellà, en anglès o en les dues llengües, tal com mostrem en el fragment 31:

Fragment 31. Vint-i-dosè i vint-i-tresè intercanvi.

95. Eli: um <14> in my picture there are_ <3> um—| shirt\| eh—| no\| <3> in my picture em—| there are_eh—<4> woman eh—<4> two thousand\| <3>
96. Álex: **sí**\| yes\|
97. Eli: **sí** yes\|
98. Álex: yes\| in my picture there_ there are_eh—<1> one_ no_ it's got a lot of books\|
99. Eli: lot of books\|
100. Álex: **sí**\|
101. Eli: yes\| em—<18> in my picture eh—|| eh—| the door| is| brown\|
102. Álex: in my picture the door is brown| yellow| and blue\| in my_ <20> in my picture the grapes are_are yellow\|



Dibuix de l'Eli



Dibuix de l'Álex

Després de l'enunciat descriptiu que l'Eli formula en el torn 95, l'Álex respon amb l'adverbi afirmatiu, primer en castellà i després en anglès, per indicar que ell té el mateix en el seu dibuix. En el torn 97 l'Eli torna a

repetir les dues formes de l'adverbi i finalment l'Álex formula de nou l'adverbi i inicia un nou intercanvi (torn 98). En el torn 101 l'Eli també adopta aquest procediment per indicar al seu company que està d'acord amb l'enunciat que li havia fet repetir en el torn 99, però ella ho fa només en anglès.

6.3.3. La Gemma i la Jana executen la tasca

Aquesta parella, que no aconsegueix trobar cap diferència, construeix les seves descripcions emprant un sol tipus d'enunciat. Observem-ho en el fragment 32:

Fragment 32. Els 16 primers torns.

1. Gemma: in my picture is_ money\||
2. Jana: in my picture is_ the bananas\|
3. Gemma: in my picture is ah: apples\|
4. Jana: in my pictures is a cheese\|
5. Gemma: in my picture are a cash registre \||
6. Jana: in my picture is a XXX|
7. Gemma: in my picture is a milk\|
8. Jana: in my picture is a— a| grapes\| grapes\|
9. Gemma: in my picture are melons\|
10. Jana: in my picture is shop assistant\|
11. Gemma: in my picture are window\|
12. Jana: in my picture is a costumer\|
13. Gemma: in my picture are—|| a:_ **cómo se dice?**| a:_ lettuce\||
14. Jana: in my picture is **sandía**\|
15. Gemma: in my picture is the door\|
16. Jana: in my picture are—| a:h—<3> **oye cuántos llevamos/**

En el fragment 32 veiem que les descripcions que construeixen les noies s'organitzen formalment a partir de la primera part de l'enunciat descriptiu que produïa la mestra en el seu exemple (“in my picture there's a dog”) i que repetia en la segona descripció (“in my picture there's a cat”). No obstant això, les noies no han reconegut l'esquema semàntic subjacent en el primer enunciat del model (“in my picture there's a dog” = assenyalo un objecte; “and the dog is brown” = proporciono informació sobre aquest

objecte). És el mateix que hem observat que feia el Josep en el fragment 10, però ell, a diferència de la Gemma i la Jana, participava en la interacció amb un interlocutor que li qüestionava aquesta estructura i li mostrava, a través de la pràctica, quina era adient. La Gemma i la Jana no tenen a ningú que els assenyali el problema i no el sabran resoldre.

D'altra banda, les dues noies construeixen la tasca sense realitzar cap acció col·laborativa. És a dir, totes dues adopten única i exclusivament la identitat de descriptores, fet que explica perquè cap dels seus enunciat es troba mínimament relacionat. El torn 16 de la Jana sembla suggerir que la noia vol comptar quants enunciat han produït.

El desenvolupament de la tasca

Com veurem en la secció 8.3. del capítol 8, dedicada a la superació d'obstacles, les dues noies s'adonen aviat que no progressen en la resolució de la tasca i reclamen l'atenció de la mestra en un parell d'ocasions. Després de la segona intervenció, les alumnes construeixen, per primer cop, un parell adjacent mitjançant el qual una d'elles anomena un objecte del dibuix i l'altra confirma que aquest objecte també hi és (vegeu fragment 33) . En aquest punt ens adonem que, per a elles, la tasca de trobar diferències consisteix a descobrir quins dels objectes estan representats en els dos dibuixos i quins només en un:

Fragment 33. La configuració de la tasca.

- 96. Gemma: money/| **es igual**\|
- 97. Jana: money\|
- 98. Gemma: the lettuce—| **es igual**\| <3>
- 99. Jana: **{(P) a mi no se me ocurren tantas\|} hemos hecho muchas\| tú cuentas las tuyas y ya sabes_ XXX|**
- 100. Gemma: **me parece que somos las peores\|**

En el torn 96 la Gemma, tal com ha fet quatre cops més abans de produir aquest enunciat, anomena amb entonació ascendent un dels objectes del

seu dibuix i afirma que creu que en els dos dibuixos són iguals. Hem de tenir en compte que és el tercer cop que les noies assenyalen els mateixos objectes, per tant, aquesta constatació, formulada abans de rebre la confirmació de la seva companya (torn 97), no ens ha d'estranyar. Si tenim present l'exemple de la mestra, recordarem que ella assenyalava un objecte d'un dibuix fictici (un gos), el descrivia (és marró) i tot seguit exemplificava la diferència assenyalant un altre objecte (un altre animal). L'enunciat “**es igual**” que produeix la Gemma en els torns 99 i 101 indica que la noia constata que tant els diners com l'enciam apareixen representats en els dos dibuixos, i, implícitament deixa palès que no s'interessa per com és aquesta representació.

En el torn 98, la Gemma torna a esmentar un altre objecte i a recordar que és present en els dos dibuixos. Llavors la Jana, en el torn 99, produeix un enunciat amb una intensitat tonal baixa per canviar el marc d'actuació i parlar sobre la tasca. Gràcies a la intervenció del torn 99, podem confirmar que el que intenten fer les noies és trobar objectes que no estiguin representats en els dos dibuixos i ja no saben quins objectes més enumerar perquè compten els enunciats que han formulat i, segons la Jana, ja n'han assenyalat molts. Tot seguit, a través de la intervenció de la Gemma en el torn 100, també podem comprovar que les noies són conscients que no aconsegueixen assolir els objectius de la tasca.

La resolució de la tasca

Les noies no resolen la tasca perquè no troben cap diferència. Després de l'avaluació negativa que formula la Gemma sobre l'activitat que duen a terme, no saben com continuar i decideixen ensenyar-se els dibuixos.

Fragment 34. La comparació dels dibuixos.

100. Gemma: {@ **me parece que somos las peores**\|}
 101. Jana: ah—| the_ <3>
 102. Gemma: **qué?**|
 103. Jana: the money_ <5>
 104. Gemma: [riu i segurament s'ensenyen els dibuixos] <6>
 105. Jana: XXX
 106. Gemma: the grapes_ my grapes are the color purple\||
 107. Jana: my grapes are the color is yellow\|
 108. Gemma: my window is close\| is XX\|| <3>
 109. Jana: **ésta ya está**\|
 110. Gemma: and finish\| XXX

L'intercanvi que construeixen la Gemma i la Jana en els torns 106 i 107 ens mostra com, en comparar els dos dibuixos, les noies modifiquen l'estructura semàntica dels seus enunciat, la seqüencialitat dels torns i una d'elles adopta la identitat de receptora de la descripció. La Jana, en aquest cas, dóna *feedback* a la descriptora mitjançant la construcció d'un enunciat sobre el mateix objecte que ha descrit la seva companya però hi aporta informació contrastiva que deixa palesa la diferència entre els dos dibuixos.

Com hem vist en els dos fragments anteriors, no és fins després de les intervencions de la mestra que les noies adopten la identitat de receptores de la descripció. En fer-ho, però, primer només utilitzaven l'adverbi afirmatiu per assenyalar que ambdós dibuixos representaven els mateixos objectes (vegeu fragment 33). En aquest cas, la contribució del receptor es refereix, per primer cop, a la descripció de l'objecte, i això només és possible perquè l'enunciat de la Gemma es construeix a partir d'un esquema semàntic que s'articula a partir d'aquests dos eixos: assenyalar un objecte i descriure'l. L'enunciat de la Gemma del torn 108 també té aquesta estructura, que en ambdós casos es materialitza com una oració atributiva. En el torn següent, la Jana no respon a aquesta segona intervenció sinó que opta per concloure la tasca, fet que la Gemma accepta (torn 110). L'anàlisi d'aquest fragment ens suggereix que aquestes alumnes no han pogut realitzar la tasca perquè en la pràctica no han construït una representació que els hagi permès de fer-ho. Aquesta configuració no està

relacionada amb les seves habilitats lingüístiques (el domini o no d'un codi) sinó en com han interpretat discursivament la consigna de la mestra.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

Com ja hem assenyalat, la Jana i la Gemma empren dos procediments per organitzar seqüencialment els seus torns. En el primer d'ells les noies adopten consecutivament la identitat de descriptora i encadenen els seus enunciats. El segon d'ells, que es construeix després de les intervencions de la mestra, els serveix per alternar els rols de descriptora i receptora de la descripció.

Fragment 35. Reconfiguració de la tasca

- 42. Gemma: in my picture are windows\| {(A)oh—|closed\|
- 43. Jana: in my picture are bananas\|
- 44. Gemma: in my picture are melons\|
- 45. Jana: yes\|

En el fragment 35 veiem que en el torn 43 la Jana encara no ha adoptat la identitat de receptora i no s'ha manifestat respecte al torn 42 de la Gemma; però observem que sí que ho fa després que la Gemma formuli un nou enunciat (torn 44). En el torn 45, la Jana respon amb l'adverbi afirmatiu a l'enunciat de la seva companya. D'alguna manera, la presència d'aquest nou esquema enunciatiu ens indica que la constatació de la mestra que el que han de comptar són les diferències que troben, fa que modifiquin la representació que havien construït de la tasca i alterin l'estructuració seqüencial dels seus torns. L'esquema interactiu que les alumnes han construït en els torns 44 i 45 es mantindrà al llarg de 7

intercanvis, en cadascun dels quals la Gemma enumera els objectes que o bé ella o bé la Jana havien assenyalat abans de parlar amb la mestra.

El canvi en l'esquema interactiu no comporta un canvi en l'esquema semàntic dels torns ja que cap de les noies reprèn l'esquema emprat per la Gemma en el torn 42. L'organització formal dels torns, tal com mostrem en el quadre 15, també resta pràcticament invariable i tots els enunciats descriptius que produeixen les noies comencen amb la fórmula "in my picture" seguit del verb *ser* (el subjecte, "there", no hi és mai present).

	Proposta de la mestra		Altres fórmules		
	In my picture there is X and the X is Y	What colour?	In my picture is X	In my picture X is / are Y	In my picture he /it has got
Gemma	(1)	0	21	(2)	0
Jana	0	0	20	(1)	0

Quadre 15. CEIP Metropolità.
L'estructura formal dels enunciats de la Gemma i la Jana

A continuació passem a analitzar què passa en un altre grup.

6.3.2. Al CEIP BCN1

La preparació de la tasca

Abans de començar a construir el discurs que els portarà a desenvolupar la tasca, aquesta parella realitza el que Hellerman (2007) anomena una obertura de pretasca (*pretask opening*). És a dir, els parlants s'orienten un cap a l'altre i es situen en un nou marc global de la construcció de la tasca, i

dins d'aquest, en el marc que hem anomenat "preparació de la tasca". Vegem-ho en el fragment 36:

Fragment 36. Intercanvis primer, segon i tercer.

5. Raquel: **ah_| el de las diferencias** <3> [s'adreça al seu company]
vale/| ok/|
6. Pau: *saps com e_ com es fa?*
7. Bawna: *yes\|*
8. Pau: *ya\ | is a boy_ a boy/* <3> *is a boy on the* [pronunciat en català]
registre/|
9. Bawna: *yes\| window open\|*
10. Pau: *one difference\|*



Dibuix del Pau



Dibuix de la Bawna

La Martina, la investigadora que dóna les instruccions per a la tasca d'anglès, acaba d'assenyalar als nois que passaran a fer una segona tasca en aquest idioma. La Raquel, una alumna d'aquest grup es fa ressò de l'anunci de la mestra i el repeteix en veu alta en castellà (torn 5). El Pau s'adreça a la seva companya per demanar-li si sap fer la tasca (torn 6). Com que rep una resposta afirmativa de la seva companya (torn 7), decideix començar la tasca formulant una pregunta (torn 8).

Aquest fragment també ens permet d'observar com la Bawna inicia l'acció de descriure la tasca. Ella, al contrari del seu company, formula un enunciat afirmatiu (torn 9) gràcies al qual troben la primera diferència (torn 10).

El desenvolupament de la tasca

Des del primer moment, els membres d'aquesta parella alternaran les identitats d'indagador i d'informant. El procediment que fa servir Bawna en el torn 9 del fragment anterior, respondre amb l'adverbi afirmatiu a l'enunciat del seu company és el que ambdós empraran per posar de manifest la identitat d'informant. No hi ha cap pregunta que no generi un torn en el qual l'informant formuli un adverbi, afirmatiu o negatiu. En algunes ocasions, entre la pregunta i la seva resposta s'hi insereixen torns en què els aprenents intenten superar obstacles lingüístics, però els intercanvis lligats a la realització de la tasca sempre són parells adjacents com els que hem vist en el fragment 36 (torns 8-9 i 9-10) o els que mostrem en el fragment 37. Aquest procediment, però, no és nou per a la parella, puix que ja l'havien emprat en executar la mateixa tasca en català:

Fragment 37. Tasca de les diferències. Català.

- 21. Pau: comencem/|
- 22. Martina: sí sí\|
- 23. Pau: el_ hi ha un jersei blau/|
- 24. Bawna: sí\|
- 25. Pau: hi ha el_ <3> hi ha un carro de color taronja/|
- 26. Bawna: sí\|

En el fragment 37 podem observar com el fet que el Pau plantegi preguntes tancades obliga a la Bawna (torns 23 i 25) a respondre explícitament (torns 24 i 26). Participar amb una altra pregunta no seria adient tenint en compte el tipus d'enunciat del noi. El Pau i la Bawna semblen associar aquest procediment, el d'estructurar la interacció a partir de parells adjacents, amb la resolució d'aquesta tasca.

La resolució de la tasca

Aquesta parella només aconsegueix trobar dues diferències, la primera de les quals s'ha mostrat en l'anàlisi del tercer intercanvi que produïa aquesta parella (vegeu fragment 36). La segona diferència s'aconsegueix trobar gràcies a la intervenció d'una de les observadores. Vegem-ho en el fragment següent:

Fragment 38. Intercanvis onzè, dotzè i tretzè.

32. Bawna: yes\| er the bana_ er the apple is hundred and fifty/| {(&)
apple/|}
33. Pau: yes\|| is a ioghurt the_
34. Teresa: hundred fifteen\|
35. Pau: **ay no\|**
36. Teresa: ah\ <0>
37. Pau: no\ | is is a wardrobe the colour red/|
38. Bawna: yes\ <3>
39. Teresa: hundred and fifteen\| no\ |
40. Pau: no\ <3> eh/ | **vale tú tienes una diferencia\|**
41. Bawna: **no\ | dos**
42. Pau: **cómo XXX**
43. Bawna: **y el de_ window\| no/ <0>**
44. Pau: windows\ | ah er· and the apple\|



Dibuix del Pau



Dibuix de la Bawna

En el torn 32 la Bawna demana al Pau si les pomes costen 150. En el dibuix del Pau el preu és 300, però el noi li respon la pregunta afirmativament i després d'una pausa formula la seva pregunta (torn 33). Una de les investigadores, la Teresa, ha estat amatent a la situació i li torna a dir el preu de les pomes, tot i que s'equivoca (torn 34). Llavors el noi s'adona del

seu error (torn 35), canvia la resposta i formula una nova pregunta (torn 37). L'actuació transversal de la Teresa, que s'inicia en el torn 34 i es clou en el 37, no sembla tenir el resultat que esperava la investigadora perquè cap dels dos nois explicita que ha trobat una diferència, per això, després del nou intercanvi dels nois, la Teresa genera una nova actuació transversal (torn 39) que sí que fa que els nois obrin una seqüència lateral per parlar de les diferències que han trobat (torns 40-44) abans de tornar-se a situar en el marc de la resolució de la tasca (torn 45).

Aquesta parella no aconsegueix trobar les altres diferències o bé perquè no focalitza els objectes rellevants (els nois no pregunten per la caixa registradora ni pels iogurts; la Bawna indaga sobre si la porta és oberta, però el seu company no li diu que en la seva hi té un cartell), o bé perquè un dels dos s'equivoca. Observem-ho en el fragment següent:

Fragment 39. Intercanvis setzè i dissetè.

56. Bawna: the scale is_ empty/|| the scale is empty/|
 57. Teresa: ah\|
 58. Pau: yes || mm\ the the grape [+greich+]
 59. Teresa: grape
 60. Pau: is a_ <0>
 61. Bawna: què? | grape/|
 62. Pau: grape\ no/| is the grape_ is a_ is a a be_ pink/|
 63. Bawna: no | <3> er <3> er the [amb entonació anglesa] melon
 [+malón+] _/|



Dibuix del Pau



Dibuix de la Bawna

El torn 56 forma part d'un intercanvi, que no reproduïm sencer, en el qual la Bawna obre una seqüència lateral per demanar a la Teresa primer i a la Martina després com es diu balança en anglès. En el torn 56, adopta la paraula que li ha donat la Martina i reprèn el seu enunciat. No obstant això, comet una errada atès que la paraula “empty” vol dir buida i en el seu dibuix la balança està plena de taronges. La resposta afirmativa del Pau en el torn 58 és correcta perquè ell sí té una balança buida en el seu dibuix. Tot seguit, després d'una breu pausa, el Pau comença a formular la seva pregunta que queda interrompuda per una correcció de la Teresa (torn 59). Quan el noi reprèn el seu enunciat no es fa ressò de la correcció perquè no torna a fer esment de l'objecte que està descrivint (torn 60) fet que motiva a la Bawna a formular una petició de confirmació (torn 61). Finalment el noi formula una descripció del raïm, l'objecte que han estat focalitzant (torn 62). En el dibuix del Pau el raïm és negre i en el de la Bawna és blanc. En principi, acaben de trobar una diferència, però cap dels dos nois reacciona assenyalant-ho quan la Bawna contesta negativament la pregunta del Pau (torn 63). D'alguna manera és com si aquesta parella es centrés en el desenvolupament de la tasca però no es preocupés per la seva resolució.



Dibuix del Pau



Dibuix de la Bawna

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

Aquesta parella construeix alternativament molts parells adjacents amb l'estructura: pregunta - resposta. És a dir, un dels membres de la parella formula una pregunta, l'altre el respon (amb un adverb) i tot seguit formula una nova pregunta. Alguns d'aquests intercanvis inclouen, com veurem en el capítol 8, seqüències laterals en les quals el noi i la noia intenten superar obstacles lingüístics o les investigadores pretenen ajudar-los a realitzar la tasca adequadament.

En no haver rebut cap tipus d'exemplificació sobre quins enunciats podien construir per executar la tasca, aquesta díade posa en joc el seu repertori lingüístic i, com veiem en el quadre 16, empren diversos procediments per construir preguntes obertes. Totes elles, però, comparteixen el mateix esquema semàntic: designo un objecte (X) i demano una informació (Y) sobre aquest objecte.

	Propostes alumnes				
	Frase afirmativa amb entonació ascendent (be)	Frase afirmativa amb entonació ascendent (have)	Is X Y?	Is Y X?	X Y?
Pau	7	0	2	1	0
Bawna	11	2	0	0	1

Quadre 16: CEIP BCN1.

L'estructura formal dels enunciats del Pau i la Bawna

6.3.3. A la Universitat

La preparació de la tasca

La parella formada per la Nancy i el Joan inicien el seu diàleg un cop el mestre ha reformulat les seves instruccions. Igual que en el cas del Pau i la Bawna també ho fan amb una breu pretasca en la qual pacten qui formula la primera pregunta i, tot seguit, inicien el primer intercanvi en el qual trobaran la primera diferència:

Fragment 40. Intercanvi primer i segon.

11. Joan: who starts/|
12. Nancy: how many oranges uh--| have you got on your escape \|
13. Joan: oranges/<5>
14. Nancy: on the escape\| I think they are oranges\ [riu]<4>
15. Joan: they're on the floor\|
16. Nancy: no\| on the escape\| where you wait to see\| you wait to see\|
17. Joan: uhu-| there is no\| no oranges on the escape\|
18. Nancy: no oranges/|
19. Joan: no\<3> there's anything\<5> I do=n't=
20. Nancy: =so= that's one of the difference then/|
21. Joan: I don't have anything {(PP) on the escape}\|
22. Nancy: ok\<3>



Dibuix Nancy



Dibuix Joan

El torn 11 és el primer que formula aquesta parella per iniciar la tasca. El Joan intenta negociar quin dels dos la comença. La Nancy interpreta que aquesta obertura és el procediment que el Joan utilitza per demanar-li que

comenci i així ho fa (torn 12). En la seva primera intervenció la Nancy formula una pregunta que donarà peu a trobar la primera diferència. En fer-ho, emprà una forma híbrida barrejant el castellà (*escaparate*) i l'anglès. El Joan (torn 13) li formula un aclariment (ell no hi té taronges al seu dibuix) que fa que la noia li repeteixi la informació tornant a fer servir la paraula que s'ha inventat (torn 14). En el torn 15 el Joan ubica les taronges al terra i llavors la Nancy produeix una perífrasi mitjançant la qual li explica el significat del mot inventat (torn 16). El Joan respon la pregunta adoptant ell també la paraula híbrida (torn 17). Com que la resposta del Joan és negativa, la Nancy formula una demanda de confirmació (torn 18). El Joan li confirma que no hi ha taronges en el seu dibuix (torn 19) i la Nancy demana al seu company si està d'acord en què han trobat la primera diferència (torn 20). El Joan ho confirma tornant a especificar que no hi ha res a l'aparador (torn 21). L'ús que fa el Joan de la paraula inventada en el seu últim torn d'aquest intercanvi és un procediment per indicar que s'han entès tot i crear paraules noves, és a dir, el Joan afirma que ha entès l'enunciat de la Nancy i també creu que han trobat la primera diferència entre els dos dibuixos. A continuació, la Nancy clou l'intercanvi fent servir un marcador discursiu.

El fragment 40 també ens serveix per il·lustrar que el segon intercanvi de la parella ha estat força llarg perquè el Joan i la Nancy han tematitzat primer l'objecte sobre el qual es formulava la indagació i després el lloc on s'ubicava aquest objecte. És a dir, han volgut assegurar-se que tots dos entenien l'enunciat que formulava l'altra. Aquest procediment serà prou rendible en aquesta parella. D'altra banda, el fet que el mestre els hagi demanat de resoldre la tasca fent preguntes explica per què, des del començament, tots els enunciats que formulen es construeixen com el del fragment anterior, és a dir, a partir d'assenyalar un objecte del dibuix i demanar algun tipus d'informació. La petició d'informació s'articularà de diverses maneres. Per exemple, en el seu primer intercanvi (fragment 40) la Nancy formulava una pregunta oberta i en el segon del Joan (fragment 41), el primer si exceptuem la seva intervenció en l'obertura del marc de la

resolució de la tasca, el noi en formula una de tancada que té el mateix esquema semàntic que l'enunciat de la seva companya (assenyalar un objecte-demanar informació sobre aquest objecte):

Fragment 41. Intercanvi tercer.

23. Joan: uh--|| I don't know\<6> is there a paper with\<3> uh-| the words open in {(?)other} languages/| in the door\|
24. Nancy: no\|
25. Joan: {(PP)(?) don't have}\|
26. Nancy: {(PP) no\|}
27. Joan: {(PP) xxx}



Dibuix Nancy



Dibuix Joan

Molts dels enunciats del Joan comencen amb la verbalització del fet que no sap què preguntar (torn 23). En aquests casos, la seva companya no prendrà mai la paraula perquè des del principi els dos membres d'aquesta diàde acostumen a alternar l'adopció de les identitats discursives d'indagador i d'informant. En aquest torn veiem com es pren aquesta decisió: el Joan diu que no sap què preguntar i després es produeix un silenci molt llarg. Com que la Nancy no reprèn la paraula, el Joan es veu obligat a formular una pregunta. La resposta negativa de la Nancy (torn 24) genera una demanda de confirmació del Joan (torn 25) i la resposta de la Nancy (torn 26) els confirma que han trobat la segona diferència.

El desenvolupament de la tasca

Aquesta parella troba cinc de les diferències de manera molt ràpida; només necessita deu intercanvis i, de fet, les primeres quatre diferències s'aconsegueixen trobar en els quatre primers intercanvis. Això té dues conseqüències vinculades en com aquesta parella construeix la tasca: d'una banda, la Nancy i el Joan prenen de referència les diferències que han trobat per decidir quin tipus d'informació demanen sobre els objectes representats en els dibuixos i, d'altra banda, un cop avança el discurs i no aconsegueixen trobar-ne més, indaguen sobre detalls gairebé imperceptibles en els dibuixos. Vegem-ne un exemple:

Fragment 42. Intercanvi trentè

118. Nancy: uh-| the bag\| the lady's bag\| what colour is the bag\|
 119. Joan: it's orange\|
 120. Nancy: uh-<7> the: handles on the cupboard behind\<3> have you got handles on them or not\<3>
 121. Joan: where/|
 122. Nancy: handles\| to open the cupboard\| behind\|
 123. Joan: uhu-|
 124. Nancy: yes/<5>
 125. Joan: do you me:an/|
 126. Nancy: under the boxes\| =the square boxes=
 127. Joan: =boxes= <3> {(P) I wasn't xxx sorry\} <3>
 128. Nancy: uh-<3> behind the lady\|
 129. Joan: uhu-|
 130. Nancy: there is a: a little cupboard\| with two doors\<3> can you see it/|
 131. Joan: {(P) cupboard/|}
 132. Nancy: yes\<3>
 133. Joan: and what there is in the cupboard/| what is that\<3> behind the woman\|
 134. Nancy: yeah\| but\| no <0> behind the back\| behind the woman xxx
 135. Joan: ah\| ok\|
 136. Nancy: it's too xxx
 137. Joan: uhu-|
 138. Nancy: and you got two handles\| yeah/|
 139. Joan: uhu-| yeah\ [riu] <3> and the stair\| how many stairs xxx xxx

Els torns 118 i 119 ens mostren un dels pocs parells adjacents que formula la parella en el qual no s'hi ha inserit cap seqüència lateral. Un cop s'acaba aquest intercanvi, la Nancy torna a agafar la paraula per formular un intercanvi que hi està relacionat pel fet que es pren el mateix objecte com a referència (torn 120). En el torn 118 la Nancy havia sol·licitat informació sobre la dona i en el torn 120 sobre un objecte situat darrere aquesta dona. Aquest nou intercanvi és molt interessant perquè il·lustra què fan els membres d'aquesta parella per assegurar la comprensió dels seus enunciat. En primer lloc, la Nancy (torn 122) explica el significat de les paraules que fa servir (*handle* = *to open the cupboard*); en segon lloc, dóna una referència alternativa (torn 126) sobre l'ubicació de l'objecte al dibuix ("*under the boxes*"); en tercer lloc, torna a proporcionar la informació que havia proporcionat inicialment fent referència a la situació de l'objecte respecte la dona que havien focalitzat en l'intercanvi previ (torn 128) i després descrivint aquest objecte (torn 130); i, finalment, a partir de la intervenció del Joan dels torns 131 i 133 topicalitza la paraula que creu que causa confusió ("*behind*") per explicar com l'ha feta servir (torn 134: darrere no vol dir a l'esquena de la dona sinó en un pla secundari respecte aquesta dona). Un cop la parella s'ha posat d'acord sobre quin és l'objecte sobre el qual es demana informació i quin tipus d'informació es sol·licita, la Nancy reformula la pregunta inicial (torn 138) que el Joan respon immediatament. Després d'una rialla que denota que el Joan està satisfet per haver finalitzat aquest intercanvi, el noi adopta la identitat d'indagador i formula una nova pregunta.

La resolució de la tasca

Aquesta parella només aconsegueix trobar cinc de les diferències que hi ha entre els dos dibuixos, tot i que n'assenyala una sisena que no hi és⁶⁹. No podem afirmar que el Joan i la Nancy tinguin problemes amb el codi

69 En ambdós dibuixos es pot veure un baldó a la part de dins del marc de la porta. És molt petit, i en un dels dibuixos està més difuminat que en l'altre. Aquest matís, resultat de dibuixar manualment les dues il·lustracions, s'interpreta aquí com una diferència entre els dos dibuixos.

(empren diversos procediments per emprar paraules que desconeixen), ni que no treballin cooperativament (hem vist que saben negociar molt bé el significat dels seus enunciats), ni que no s'esforcin a resoldre la tasca (es fixen en detalls molt petits quan ja no saben què més preguntar), ni que no produeixin un gran volum de parla (quan el mestre conclou la tasca en total els nois han formulat 289 torns, que són molts (i més llargs) si els comparem amb els 124 de l'Àlex i l'Eli). Per què no troben, doncs, totes les diferències?

Recordem que en aquest grup el mestre no ha exemplificat possibles enunciats per resoldre la tasca, només s'ha limitat a demanar als seus alumnes que formulessin preguntes per trobar diferències entre els dos dibuixos. El que fan la Nancy i el Joan és “reciclar” aquelles preguntes que els han ajudat a resoldre la tasca. Per exemple, una de les preguntes que formulen molt sovint (12 vegades) comença amb “How many” i els serveix per indagar sobre la quantitat d'objectes que hi ha al dibuix. Aquesta pregunta els ha permès trobar dues de les diferències (l'absència de taronges en un dels dibuixos i un canvi en el nombre de iogurts dibuixats). La troballa de diferències els ajuda a crear-se una representació de com són els dos dibuixos i això fa que s'interessin per una informació concreta i no per una altra. Observem què passa en el fragment 43:

Fragment 43. Intercanvi vintè.

95. Joan: is the machine of the money [riu] uh—|open/|
 96. Nancy: no\|
 97. Joan: {(PP) that's right\} <5> and the woman has—| I don't know\|
 pi:nk hair/|



Dibuix Nancy



Dibuix Joan

En el torn 70 (no el reproduïm aquí) la Nancy demana al Joan si la finestra del seu dibuix és oberta. Com que la del Joan no ho és i aquesta pregunta els permet trobar la cinquena diferència, la tornen a emprar per demanar informació sobre la caixa registradora (torn 95, fragment 47) o sobre la porta (en un altre intercanvi).

En una ocasió, després que aquesta díade trobés una diferència entre la finestra oberta i tancada, els membres de la parella formulen preguntes semblants sobre els objectes del dibuix que es poden obrir i tancar (la porta i la caixa registradora). Així doncs, quan el Joan demana a la seva companya informació sobre la caixa registradora, preguntar sobre la ubicació d'aquest objecte no està en la seva agenda. L'enunciat d'aquesta parella que requereix donar informació sobre la ubicació dels objectes (l'ordre de la fruita a l'expositor) no resulta rellevant i, per tant, no tornen a fer servir aquest procediment. Per últim, l'altra diferència que no troben té a veure amb el color del raïm. Aquesta fruita es topicalitza en dos moments diferents: un quan es descriu l'ordre en què es representa la fruita a les caixes i l'altra en parlar dels preus de les fruites. En Joan i la Nancy sí que fan preguntes sobre els colors dels objectes però no sobre el color de la fruita, fet que no ens ha de sorprendre perquè no hi ha cap fruita que no tingui el color que li correspon⁷⁰.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

El discurs d'aquesta parella s'organitza a partir d'intercanvis de diferents tipus. En el fragment que presentem a continuació, podem trobar parells adjacents com els dels torns 37 i 38, podem trobar estructures IRF com la dels torns 49, 50 i 51, o bé construccions més llargues en què les noies

⁷⁰ Hi ha una diferència de color en el raïm, però a les botigues tant es pot trobar raïm blanc com negre.

primer es posen d'acord sobre quin objecte volen tematitzar i després formulen l'enunciat.

Fragment 44. Intercanvi setè.

37. Joan: does the woman bring [wears] earrings/|
 38. Nancy: no\<3> uh-| what about in the: uh--| no where the: {(pp) el dibujo del xxx} where the yoghurts are\| and the milk\|
 39. Joan: uhu—|
 40. Nancy: I suppose it must be a fridge xxx\|
 41. Joan: uhu—|
 42. Nancy: u:h—| How many yoghurts have you got there\|
 43. Joan: I've got four\|
 44. Nancy: five here\|
 45. Joan: It's fourth difference\<3>
 46. Nancy: how many buttons does the man have\|
 47. Joan: uh—|
 48. Nancy: buttons\| the man\|
 49. Joan: u:h-| two\| u::h-<3> and how man::y\<3> milks do you have {(PP) there?|}
 50. Nancy: six\|
 51. Joan: six\| {(PP) that's right\|} and there two cheese\| two bits of cheese\|
 52. Nancy: yes\| they are both cut\|
 53. Joan: uhu—<3> and one is with holes\|
 54. Nancy: yes\| [riu] <3>



Dibuix Nancy



Dibuix Joan

En el torn 38 la Nancy, després de respondre la pregunta del Joan s'atura per planificar la seva pregunta. Es troba amb l'obstacle de no saber designar el mostrador – nevera del dibuix: primer vol captar l'atenció del seu company en castellà (és l'únic enunciat que formula en aquest idioma),

després el descriu en anglès i finalment (torn 40), fa una proposta. Com que el seu company assenteix indicant-li que sap de quin objecte es tracta, ella formula la seva pregunta (torn 42). La resposta del Joan (torn 43) porta a la Nancy a observar que en el seu dibuix hi ha més iogurts (torn 44) i llavors el noi assenyala que han trobat la seva quarta diferència (torn 45).

En altres ocasions, els torns són més llargs perquè un dels dos interlocutors repeteix el seu enunciat o els elements claus del seu enunciat si veu que el company triga a respondre. Això és el que fa la Nancy en el torn 48.

El fragment 44 també serveix per il·lustrar com els dos aprenents adopten alternativament la identitat discursiva d'indagador i, quan un interlocutor formula dues preguntes consecutivament, és perquè continua indagant sobre el mateix objecte (torns 51 i 53) o perquè l'altra ha pres la paraula, com passa en el torn 45, per realitzar una acció d'ordre diferent (en aquest cas assenyalar una diferència).

El quadre 17 mostra que, a banda d'articular el discurs a partir de diferents organitzacions dels seus torns, ambdós membres d'aquesta díade també fan servir diversos esquemes semàntics per organitzar la informació. Com hem assenyalat en la secció dedicada a la resolució de la tasca, els membres d'aquesta díade semblen mostrar preferència per aquelles estructures que els han permès trobar diferències entre els seus dibuixos.

	Enunciats interrogatius					Enunciats afirmatius			
	How many?	What colour ?	Altres preguntes obertes (WH+)	Preguntes tancades	Preguntes disjuntives	You have	X is / are Y	X has Y ?	There is / are
Nancy	9	5	3	6	1	2	3	3	1
Joan	3	0	2	10	1	5	4	2	3

Quadre 17. Universitat.

L'estructura formal dels enunciat de la Nancy i el Joan

Els primers enunciats que els membres d'aquesta parella formulen quan adopten la identitat discursiva d'indagador són, tal com els demana el mestre, preguntes que poden ser obertes, tancades o frases afirmatives amb pronunciació ascendent. No obstant això, a mesura que avança el discurs, en no trobar la última diferència, en ocasions intercalen aquesta identitat amb la de descriptor.

6.3.4. Què observem?

En la nostra anàlisi, i seguint Coughlan i Duff (1994), hem volgut fer una distinció entre tasca i activitat, és a dir, entre la tasca com a pla de treball i les activitats discursives que duen a terme els aprenents quan realitzen la tasca (quan la tasca es converteix en procés) perquè els estudis realitzats des de la perspectiva teòrica on ens situem, la perspectiva sociocultural, han demostrat que l'activitat dels participants en un esdeveniment comunicatiu es coconstrueix a partir d'objectius compartits, els quals estan localment i socialment situats. En resseguir aquestes activitats podem reconstruir els objectius que es plantegen els aprenents a l'hora de realitzar la tasca o els mestres en el moment de donar les seves consignes.

Quan hem analitzat les consignes, hem pogut comprovar que les accions dels docents, al marge de captar l'atenció d'alguns alumnes, tenien principalment dues finalitats: descriure la tasca i exemplificar algun procediment per aconseguir-la. Per tant, les activitats discursives que han realitzat anaven encaminades a assolir ambdós objectius, tot i que el darrer no formés part de l'agenda compartida amb les investigadores, les quals havien dissenyat una tasca "no pautaada".

Si exceptuem el cas de la Gemma i la Jana, podem afirmar que totes les parelles han construït els seus enunciats a partir de l'estructura organitzativa dels torns que els respectius mestres els havien ofert en les seves consignes. Així doncs, en el CEIP Metropolità les tres parelles han

desenvolupat la tasca a partir de parells adjacents que s'han generat a partir de l'alternança dels rols de descriptor i receptor de la descripció mentre que en els altres dos centres els parells adjacents han estat del tipus pregunta-resposta i els dos membres de la parella han adoptat alternativament els rols d'indagador i d'informant. El posicionament dels participants respecte a la tasca que duen a terme és l'element clau per a la seva resolució atès que les activitats discursives que realitzen en interactuar estan supeditades als rols que s'adopten. La Gemma i la Jana, per exemple, no aconsegueixen realitzar la tasca amb èxit perquè no l'han entès i això ho podem veure a través de constatar que les noies construeixen el seu discurs a partir de l'alternança de torns en els quals ambdues adopten el rol de descriptor. Les intervencions en què cadascuna de les noies compta els seus enunciat també ens permeten d'observar que, per elles, la tasca no és una activitat discursiva col·laborativa. En aquesta mateixa línia també podem constatar que el discurs que generen el Pau i la Bawna només els permet resoldre la tasca en aquells casos en què també hi ha col·laboració. Aquesta parella troba algunes de les diferències quan estan construint les seves intervencions a partir de parells adjacents que els condueixen a alternar els rols d'indagador i d'informant. No obstant això, en algunes ocasions, l'indagador no rep resposta de l'informant i es perden oportunitats per resoldre la tasca adequadament. En aquest sentit, estem d'acord amb Norton (2000) i Block (2002) quan afirmen que com a investigadors no podem donar per suposat que el principi de cooperació⁷¹ de Grice (1975) està operatiu en qualsevol esdeveniment comunicatiu.

Si analitzem els enunciat de la Gemma i la Jana, però, no podem afirmar que no hagin estat amatents a la consigna de la mestra perquè tots els seus enunciat, al igual que els de les altres dues parelles d'aquest grup,

⁷¹ El principi de cooperació de Grice parteix de la premissa que els participants en un esdeveniment comunicatiu realitzen les activitats discursives pertinents per fer possible la comunicació. Grice (1974:41) descriu en els següents termes el que s'espera que faci un parlant que aplica el principi de cooperació: "Make your contribution such as it is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged."

comencen amb la fórmula “in my picture (there) is” perquè així començava l'exemple de la Maria, la seva mestra. Aquestes dues noies, ha diferència dels seus companys, han considerat que aquesta era la premissa més important en la consigna de la mestra i la tasca (com a pla de treball) que se'ls havia plantejat s'ha convertit en un exercici repetitiu (*drill*) per practicar una estructural formal. Atès que les activitats dels parlants estan ancorades en els objectius de les seves pràctiques locals i socials, aquesta interpretació no ha de sorprendre perquè la realització d'exercicis repetitius encara forma part de moltes pràctiques escolars. Construir la tasca a partir d'experiències prèvies com ho fan la Gemma i la Jana o el Pau i la Bawna⁷² és una de les opcions que tenen els aprenents per realitzar la tasca. Una altra opció és la de seguir l'exemple de la consigna com fan l'Álex, l'Eli i l'Héctor, que comprenen i porten a la pràctica totes les premisses implícites en la consigna de la mestra: *a)* realitzar la interacció en anglès; *b)* alternar els rols de descriptor i receptor de la descripció i *c)* proporcionar enunciats que continguin l'enumeració d'un objecte i un comentari descriptiu d'aquest objecte. Quan aquesta informació no s'ha entès, es pot aprendre **en** la interacció, com fa el Josep. Quan aquesta informació no és present en la consigna, com és el cas de la Nancy i el Joan, **en** la interacció també s'aprèn quines són les fórmules que semblen ser més productives a l'hora de resoldre la tasca. Sigui quin sigui el cas, la nostra anàlisi demostra que la interacció dels aprenents quan fan tasques en parelles està mediada per la relació que s'estableix entre els participants i les consignes que reben o entre els participants i la pròpia tasca, i aquesta relació només es pot reconstruir a partir de l'anàlisi minuciosa i seqüencial de com es construeixen els torns. Els estudis de caire cognitivista que analitzen la interacció sense establir aquestes relacions no poden oferir una imatge completa de com s'organitza la comunicació en aquest context.

⁷² Com hem dit anteriorment, en no rebre cap consigna explícita sobre com s'ha de dur a terme la tasca, el Pau i la Bawna realitzen la tasca d'anglès utilitzant el mateix procediment (pregunta tancada-resposta) que havien emprat en realitzar tasques semblant en català.

La nostra anàlisi també desmunta una premissa recurrent en els estudis de caire cognitivista, la qual afirma que la cognició i la interacció són dos fenòmens diferents que intervenen en la comunicació. El nostre estudi demostra que per resoldre satisfactòriament la tasca aquests dos elements no es poden deslligar l'un de l'altre. Els aprenents són capaços de trobar diferències quan posen en joc simultàniament les seves habilitats cognitivolingüístiques i saben quin enunciat (ja sigui una descripció o una pregunta) és pertinent formular i com formular-lo. Quan els fallen les seves habilitats lingüístiques (quan confonen una paraula amb una altra, com ara el cas de la Bawna que diu “empty” quan en realitat vol dir “plena”) o quan les seves habilitats cognitives els porten a fer supòsits que no resulten productius (com ara en la díade formada per la Nancy i el Joan, en la qual es pregunta pel color d'alguns objectes però entre ells no hi ha cap fruita; o es demana si la caixa registradora és oberta però no sobre on és) és quan els aprenents no poden resoldre la tasca. La dificultat de la tasca, doncs, no rau en el major o menor grau de competència lingüística dels aprenents (la Nancy i el Joan són molt més competents en anglès que l'Álex i l'Eli però els darrers assoleixen els objectius de la tasca i els primers només parcialment) ni en les característiques de la tasca, sinó en la seva habilitat de posar en joc simultàniament les seves habilitats lingüístiques i cognitives.

La tasca d'emparellar cartes

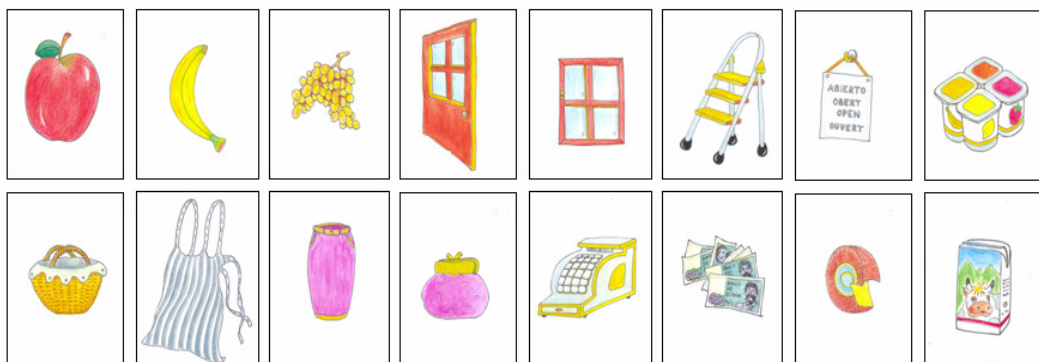
Aquest capítol té com a objectiu analitzar com interpreten els alumnes i els seus mestres la tasca d'emparellar cartes i com aquesta interpretació articula el discurs dels aprenents. La nostra anàlisi prendrà com a punt de partida les instruccions que donen els docents i intentarà establir en quina mesura aquestes instruccions contribueixen a la configuració de les tasques que realitzaran els estudiants.

A

questa tasca, tal com hem assenyalat en el capítol 4, és la segona que realitzen els alumnes del CEIP Metropolità i els de la Universitat, els quals la duen a terme després de la tasca de trobar diferències. En canvi, per als alumnes del CEIP BCN1 serà la primera tasca que fan en anglès el dia en què es recullen les dades, i la cinquena d'aquell matí, atès que les tasques d'anglès s'implementen a continuació de les de català.

Els investigadors la conceben com una tasca de resolució de problemes (vegeu secció 4.2.4.1.), per tant, intenten crear uns materials que plantegin als alumnes el repte de consensuar una relació entre parelles de cartes que no sigui a *priori* unívoca. Alguns objectes (vegeu imatge 10) són fàcilment aparellables segons les seves qualitats (per exemple, només la faldilla i el moneder són de color rosa) o en funció del camp semàntic al qual pertanyen (per exemple, el davantal i la faldilla són peces de roba). No obstant això, per assegurar que les 8 parelles de cartes que poden formar

els alumnes no fossin necessàriament les mateixes, tots els objectes poden associar-se a més d'una categoria (per exemple, la faldilla es pot associar al moneder pel color o al davantal per ser una peça de roba) i, en alguns casos, dins un mateix camp semàntic s'hi poden agrupar tres objectes (per exemple, fruites: poma, plàtan, i raïm; làctics: llet, iogurts i formatge).



Imatge 2. Conjunt de cartes que els alumnes han d'emparellar per jugar al memory

7.1. Les instruccions i la consigna en el disseny de la tasca

Igual que en la tasca anterior, l'equip investigador elabora una instrucció que serveix per descriure l'acció que ha de dur a terme tant el docent com els alumnes (vegeu text 3) i una consigna que conté la informació de com s'espera que es realitzi aquesta acció (vegeu text 4). En el cas del CEIP Metropolità i de la Universitat, tant la instrucció com la consigna es van donar oralment al docent, però en el cas del CEIP BCN1, qui va administrar les tasques (dos membres de l'equip d'investigació) les tenia per escrit.

La instrucció per a aquesta tasca (vegeu text 3) explicita dues accions clares però no dóna informació respecte a com s'han de portar a terme. En primer lloc, s'esmenta una de les accions que ha de fer el docent

(manipular els materials de la tasca) i, en segon lloc, s'enuncia l'acció que han d'acomplir els alumnes en realitzar-la (emparellar les cartes).

Es lliura a cada parella un sobre que conté cartes amb dibuixos de diferents articles de menjar i relacionats amb una botiga qualsevol. Les han d'emparellar.

Text 3. Instruccions per a la tasca de trobar diferències.

El dos primers enunciats de la consigna d'aquesta tasca (vegeu text 4), tal com s'ha redactat, serveixen per explicitar com cal que es verbalitzi i es realitzi l'acció de “manipular els materials de la tasca” tant per part del docent com per part dels alumnes. A través del primer enunciat podem veure que aquesta acció es concreta, d'una banda, amb la realització de l'activitat de “lliurar els materials” i, d'altra banda, mitjançant la producció de l'enunciat “Aquí teniu un sobre amb coses que trobarem en una botiga de menjar”. El segon enunciat explicita com el docent ha d'executar l'acció de “caracteritzar la tasca”⁷³, que, en aquest cas, consisteix a realitzar l'activitat de “descriure l'acció de ‘realitzar la tasca’”. No obstant això, en el cas dels alumnes, l'acció de “realitzar la tasca” també implica l'acció de “manipular els materials de la tasca”. Així doncs, “emparellar cartes” és, alhora, una “subacció” cinètica lligada a l'acció de “manipular les cartes” i una “subacció” verbal vinculada a l'acció de “realitzar la tasca”. Per contra, la “subacció” de “justificar l'aparellament” només està relacionada amb l'acció de “realitzar la tasca”.

⁷³ Emprarem el terme “caracteritzar la tasca” per referir-nos a l'acció que la mestra emprèn quan realitza les activitats de descriure la tasca, exemplificar-la o proposar la llengua en què s'ha de realitzar, perquè considerem que si a aquesta acció l'anomenéssim “donar la consigna” el nostre discurs seria ambigu, ja que en aquesta secció estem descrivint com es “donen les consignes als alumnes”. És a dir, aquest segon terme el fem servir per descriure totes les accions que la mestra aconsegueix abans que els alumnes es posin a treballar en parelles com les que realitza quan està atent a la feina que fan.

Aquí teniu un sobre amb coses que trobarem en una botiga de menjar. Heu de fer parelles amb aquestes cartes i heu de dir per quina raó ho feu. Per exemple: “el formatge i la llet perquè tots dos són làctics”. Abans de començar verifiqueu que la gravadora funcioni, i digueu els vostres noms. Recordeu que heu de parlar en anglès i que no heu d’aturar la gravadora.

Text 4. Consigna de la tasca de trobar diferències

El tercer enunciat de la consigna, a l’igual que el segon, indica al docent com ha d’executar l’acció de “caracteritzar la tasca”. En aquest cas, l’activitat que ha de realitzar consisteix a “exemplificar la tasca”, és a dir, posar un exemple de com els alumnes han de portar a terme l’activitat de “realitzar la tasca”. És interessant d’assenyalar que l’exemplificació no té a veure amb l’acció de “manipular els materials” que fan els alumnes.

La resta d’enunciats també mostren com el docent ha d’acomplir l’acció de “caracteritzar la tasca”, però, en aquest cas, l’activitat que ha de desenvolupar consisteix a “descriure l’acció de ‘gestionar la tasca’”. És a dir, haurà d’enumerar les activitats que hauran de portar a terme els alumnes en realitzar l’acció de “gestionar la tasca”: 1) comprovar que la gravadora està engegada, 2) dir el seu nom, 3) fer l’activitat en anglès i 4) no aturar la gravadora mentre es fa l’activitat.

Novament podem constatar que la consigna està redactada no només com una eina per administrar una tasca pedagògica sinó com un instrument per a la recollida de dades. Els tres primers enunciats tenen un valor instructiu, que es fa prominent en el tercer pel fet de tractar-se d’una exemplificació sobre com s’ha de dur a terme l’acció. Aquesta activitat, “exemplificar la tasca”, té un valor per a l’aprenentatge perquè serveix per proposar als alumnes una manera d’estructurar formalment els seus enunciats i un mode d’organitzar la informació que sigui rellevant per a la realització de la tasca. En canvi, els enunciats que descriuen l’acció de

“gestionar la tasca” estan clarament vinculats al procés de recollida de dades, ja que les activitats que es descriuen no ajuden els alumnes a realitzar la tasca, sinó que pretenen assegurar que les dades que s’obtinguin tinguin una bona qualitat sonora, estiguin completes i sigui fàcil identificar els parlants. L’única excepció és l’activitat de la tria de llengua atès que té un doble valor, d’una banda, és un objectiu d’aprenentatge (els alumnes fan la tasca també per aprendre anglès i només es pot aprendre a parlar en anglès parlant en anglès) i d’altra banda, té un objectiu vinculat a la recerca (es volen recollir dades sobre la competència dels alumnes en la llengua anglesa).

A continuació estudiarem les consignes que s’han donat a cada grup i com, a partir d’elles, cada parella ha construït el sentit d’aquesta tasca, a través de la seva realització i gestió.

7.2. El marc de la direcció de la tasca

En aquesta secció centrarem la nostra anàlisi en descriure les accions i les activitats que els docents i els seus alumnes duen a terme quan la interacció es situa en el marc de la direcció de la tasca, en el qual, com hem assenyalat en el capítol 5, els participants adopten rols asimètrics. D’una banda, els docents assumeixen el rol de directors de l’acció i els alumnes, dins del seu rol d’actors, segueixen les instruccions que se’ls dona. Com veurem, això implica que el docent genera molt més volum de parla que els seus alumnes, els quals o bé no intervenen verbalment en la construcció del discurs, o bé només ho fan per acomplir les instruccions que reben, per demanar aclariments o, en un grup, per mostrar-se contraris a la realització de la tasca que se’ls proposa.

En concloure l’estudi de cada grup, intentarem establir una relació entre les pràctiques que haurem observat.

7.2.1. Al CEIP Metropolità

En el cas del CEIP Metropolità, la tasca d'emparellar cartes s'inicia en el mateix torn que la mestra construeix per concloure la tasca anterior. En el fragment 44 podem observar com la María, la mestra, un cop acaba de corregir la tasca anterior ("good good\| Héctor \| okay /|and the black_ |") inicia una acció encaminada a comprovar si els alumnes saben designar en anglès els objectes que apareixen en les cartes que han d'emparellar (torn 1, línia 1). Amb aquesta acció inicia la realització d'una pretasca de repàs de vocabulari .

Fragment 45. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | 1. María: | good good\ Héctor \ okay / and the black_ good |
| 2 | | okay listen let's review the name\ repeat the name\ |
| 3 | | repeat the name\ thank you\ what's this? |
| | 2. Héctor: | apron\ |
| | 3. María: | apron\ that's it\ good\ |

El canvi d'acció (de "corregir la tasca 1" a "realitzar una pretasca per ajudar els alumnes a realitzar la tasca 2") ve precedit per dos marcadors discursius ("| good | okay |") i el verb "listen", el qual s'empra com a recurs per dirigir l'atenció dels alumnes cap a la nova tasca. Tot seguit passa a descriure l'acció que vol emprendre (repassar el vocabulari; torn 1, línia 1) i explicita l'activitat que han de portar a terme els alumnes (repetir el nom dels objectes que apareixen en les cartes; torn 1, línia 2). Un nou marcador discursiu ("| thank you\|") serveix per agrair l'atenció dels alumnes i per marcar el començament d'una pretasca per repassar vocabulari, que s'inicia amb la pregunta que formula la mestra (torn 1, línia 3). Aquesta acció, i les activitats que hi estan associades, no es contemplaven en les

consignes que ha rebut, però aquest cop, a diferència del que passava en la primera tasca⁷⁴, les observadores, en no intervenir, l'accepten.

La participació en la pretasca de repàs de vocabulari s'articula majoritàriament a partir d'intercanvis amb l'estructura IRE⁷⁵ (iniciació del professor, resposta de l'alumne i comentari avaluatiu del professor) que permet als participants la realització de tres activitats: preguntar (torn 1, línia 3), respondre (torn 2) i avaluar (torn 3). El fet que l'acció de repassar el vocabulari s'acompanyi del gest de la mestra d'ensenyar una carta explica perquè en alguns casos, com el que veiem en el fragment 46, el moviment de reacció dels alumnes (R) es du a terme (torn 13) sense que la iniciativa del professor (I) s'hagi realitzat verbalment.

Fragment 46. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

- 11. Maria: skirt\| xxx |skirt\| skirt\| right\|
- 12. Alumne: ah vale\|
- 13. Alumnes: basket\<O>
- 14. Alumne: basket\|
- 15. Gemma: basket\|
- 16. Maria: basket\| Jordi would you be here/| and this/<O>
- 17. Alumnes: milk\|
- 18. Maria: milk\|

El fragment 46 també ens serveix per il·lustrar que l'acció de repassar el vocabulari es planteja com una activitat col·lectiva, és a dir, la mestra formula la pregunta a tot el grup i no a un alumne en concret. Aquest fet origina un tipus d'intercanvi en el qual el moviment de resposta (R) el duu a terme més d'un participant en successius torns (torns 13, 14 i 15) o

⁷⁴ En la tasca de trobar diferències, si ho recordem, una investigadora reparava una de les consignes de la mestra: enuncitava que no calia que els alumnes escrivissin les diferències que trobaven, just després que la mestra hagués afirmat el contrari.

⁷⁵ Initiation-Response-Evaluation (Vegeu secció 5.4.1. i la nota número 9 del capítol 5).

simultàniament (torn 17), però sempre és la mestra (torns 16 i 18) qui conclou els intercanvis amb el seu comentari avaluador (E).

Mentre la mestra i el grup realitza l'acció de repassar el vocabulari, ella porta a terme dues accions més: d'una banda, gestiona la tasca (intenta atreure l'atenció d'un alumne que està distret; torn 16, fragment 45) i d'altra banda ajuda els alumnes a superar obstacles relacionats amb el codi (vegeu fragments 47 i 48).

Fragment 47. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

- 19. Alumnes: yoghurt\|
- 20. Maria: yoghurt\|and this/|
- 21. Alumnes: stairs\|
- 22. Alumne: la=dder=
- 23. Gemma: =la=dder\|
- 24. Maria: ladder\|



En la segona part del torn 20 del fragment 3, la mestra formula una pregunta per tal que els alumnes anomenin l'objecte representat en la carta que els ensenya. Alguns d'ells ho fan (torn 21) però la seva resposta es percep com a incorrecte per un altre alumne, el qual la repara (torn 22). La Gemma, aleshores, repeteix la proposta del seu company (torn 23). Tot seguit, la mestra torna a produir aquesta segona proposta (torn 24). En aquest cas, el comentari de la mestra (E) serveix per confirmar que la reparació ha estat encertada.

Les heteroreparacions, però, no sempre les fan els mateixos alumnes. A mesura que avança l'acció, els moviments (I) i (E) dels intercanvis IRE, els que porta a terme la mestra, deixen de tenir un component verbal i es realitzen mitjançant el gest. Observem, per exemple, que en el torn 28, els alumnes responen a quatre preguntes diferents, és a dir, nombren els

objectes presents en quatre cartes. L'espai de silenci entre una resposta i l'altra és significatiu perquè ens indica que la mestra està canviant de carta. El fet de mostrar una carta nova té dos valors: *a)* acceptació de la resposta dels alumnes, per tant és un comentari avaluatiu; i *b)* una nova pregunta, per tant la iniciació d'un nou intercanvi (I). Aquest fet queda també palès quan observem que la mestra només decideix intervenir (torns 29 i 32) per fer comentaris que heteroreparen el discurs dels aprenents. En el cas del torn 29, la professora corregeix la morfologia de la paraula que proporcionen els alumnes en acabar el torn 29, mentre que en el torn 32 elicitava una autoreparació (*other initiated self-repair*; Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher, 2002) sobre l'enunciat que es formula en el torn 31 i que es repara en el torn 33.

Fragment 48. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

28. Alumnes: banana\|| orange\|| grapes\|| windows\|
 29. Maria: window\|
 30. Alumnes: door\|| sign\<0>
 31. Alumna: sing\|
 32. Maria: what?|
 33. Alumna: sign\|
 34. Maria: good\|



Ni l'acció de “repassar el vocabulari” ni l'acció de “superar obstacles⁷⁶” estaven previstes en la consigna que havia rebut la mestra. La primera acció posa, de nou, en evidència que les agendes⁷⁷ dels investigadors no sempre coincideixen amb les dels mestres a qui observen, ja que els primers es preocupen pel procés de recollida de dades i els darrers pel

⁷⁶ En aquest treball, parlem de l'acció de superar obstacles quan ens referim a aquelles accions que els participants realitzen per resoldre qüestions vinculades a aspectes formals de la llengua. Només es consideren obstacles aquelles intervencions en què algun dels parlants posa en relleu alguna dificultat. En analitzar les dades des d'una perspectiva èmica, no podem considerar com a problemàtics aquells enunciats que es desvien de la norma però que cap dels participants tematitza.

⁷⁷ Emprem el terme “agenda” per referir-nos a “plans d'acció”.

procés d'aprenentatge, o si més no, perquè el procés de recollida de dades no afecti les pràctiques habituals a l'aula. La segona acció demostra que el procés de construcció de la tasca no està preestablert sinó que ens construeix mitjançant la participació en aquesta acció.

En el quadre 18 mostrem les accions i activitats que es duen a terme en aquest grup dins el marc de la direcció de la tasca. Hi relacionem tant les que s'encabeixen en el marc de la preparació de la tasca -les quals acabem d'analitzar- com les que es realitzen dins els marcs de la seva administració i revisió. La taula no s'ha de llegir de manera lineal ja que el marc de la gestió i el de la superació d'obstacles s'entrellacen amb el de la implementació. És a dir, els participants poden realitzar activitats per gestionar la tasca o superar obstacles mentre realitzen qualsevol de les activitats que formen part del marc de la implementació de la tasca, tal com hem mostrat en els exemples anteriors.

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA	Marcs secundaris i accions que s'hi			Activitats que realitzen els participants		
				Directora	Actors	Monitor
	GESTIONAR			• Marcar fronteres entre una acció i una altra • Reclamar l'atenció dels alumnes • Gestionar la participació	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, el posicionament del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció
	IMPLEMENTAR	PREPARAR PER A LA TASCA	Caracteritzar la pre-tasca	• Descriure l'acció • Descriure l'activitat que han de portar a terme els alumnes per realitzar la pretasca	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, el posicionament del cos o l'acció	• Estar amatent a l'acció
			Realitzar una pretasca	• Mostrar les cartes • Elicitar respostes • Formular preguntes • Avaluar les respostes dels alumnes (verbalment o amb accions cinètiques)	• Anomenar els objectes de les cartes • Repetir els noms formulats per altres alumnes	• Estar amatent a l'acció
		ADMINISTRAR LA TASCA	Manipular els materials	• Repartir les cartes • Assenyalar com cal situar les cartes en l'espai	• Posar les cartes damunt la taula	• Estar amatent a l'acció
			Caracteritzar la tasca	• Descriure la tasca • Descriure l'acció de realitzar la tasca • Exemplificar la tasca • Verificar la comprensió • Respondre a les mostres de comprensió	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques	• Estar amatent a l'acció
		Revisar la realització de la tasca un cop finalitzada			• Estar amatent a l'acció	
	SUPERAR OBSTACLES			• Respondre els dubtes dels alumnes • Heteroreparar • Elicitar autoreparacions • Avaluar les heteroreparacions dels alumnes	• Formular dubtes • Heteroreparar • Autoreparar	• Estar amatent a l'acció

Quadre 18. CEIP Metropolità.

Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

Els quatre primers fragments que hem presentat ens han il·lustrat algunes de les accions i activitats que els participants han dut a terme quan se situaven en el marc de la preparació de la tasca, fet que, en aquest cas, implicava la realització d'una pretasca de repàs de vocabulari. A continuació passarem a estudiar què succeeix quan els participants se situen en el marc de l'administració de la tasca. El recurs que la mestra utilitza per marcar aquest canvi de *frame* és el mateix que ha emprat anteriorment (vegeu fragment 45) per assenyalar el pas de la primera tasca a la segona: l'ús de marcadors discursius.

Així doncs, tal com queda palès en el fragment 49, els marcadors discursius “okay” i “then” i el verb “listen” (torn 38), serveixen per atreure l'atenció dels alumnes cap al nou marc de l'activitat social conjunta. Dins del marc de l'administració de la tasca, la mestra primer entoma l'acció de “caracteritzar la tasca” (la descriu com un joc; torn 38, línia 1) i, a continuació, la de “manipular els materials de la tasca” (torn 38, línies 1 i 2). Totes dues estan presents en les consignes que la mestra ha rebut, però la segona acció es concreta en dues activitats, una de les quals no figura de forma explícita en la consigna que ha rebut de les investigadores. Així doncs, el torn 38 conté la verbalització de l'activitat d'executar l'acció de “manipular els materials de la tasca” que es troba en la consigna que ha rebut la mestra (lliurar les cartes), però en els torns 40 i 42 porta a terme l'activitat d’assenyalar com s’han d’organitzar les cartes en l’espai (escampant-les, cara amunt, damunt la taula).

Fragment 49. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

38. María: okay\| listen\|| then_| now you're going to try another game \| I'm going to give you\|| cards\| but these flashcards\| alright/|
39. Alumna: yes\|
40. María: then the first you must do is face all of your cards\| to make_ well put all of your cards facing up on your table\||alright/| like this\| ok/|
41. Alumna: sî\|
42. María: put all your flashcards on the table\| all right/| like this\|

El fet de no tenir enregistrat amb vídeo el què passa quan la mestra reparteix les cartes ens impedeix analitzar si l'enunciat “like this” que formula al final dels torns 40 i 42 acompanya l'acció de la mestra (ella agafa les cartes d'una parella i les escampa sobre la taula d'aquesta díade) o bé si assenyala l'acció que duen a terme dos alumnes. En tot cas, el fragment 48 és interessant perquè ens serveix per il·lustrar com una mateixa acció “manipular els materials de la tasca” es pot realitzar a través de l'execució de més d'una activitat, una de les quals, com hem vist, només forma part de l'agenda de la mestra, la qual vol facilitar als alumnes l'acció de realitzar la tasca.

Per últim, la mestra executa l'acció de “caracteritzar la tasca” i, tal com queda palès en el fragment 50, ho fa a través de dues activitats: “descriure l'acció de ‘realitzar la tasca’ ” i “exemplificar la tasca”.

Fragment 50. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

42. María: put all your flashcards on the table\| all right\| like this\|
[els nens escampen les cartes damunt la taula]
43. María: well\|| what you have to do is decide_ |look at me
Josep\| Jorge\|look at me\| please /| Jordi\|
44. Gemma: one moment please\|
- 1 45. María> xxx now\| when you have put all the cards on the table\|
2 what have you to do is {(DC) decide}— | decide |eh—|
3 well\| you have to make pairs\| sorry\| you have to make
4 pairs\| for example\| you can say—| banana and the
5 grape is a pair because they are yellow\| alright\| o:r you
6 can say for example_ | the money i:s_| goes with the
7 purse because you you put the money into the purse\|
8 {(F)or} you can say for example the purse and the skirt
together\| right\| because they are —|things\|
46. Alumne: XX

En el torn 42, la presència d'un marcador discursiu (“well\||”), seguit d'una pausa, ens indica que hi haurà un nou canvi d'acció. La mestra comença a “caracteritzar la tasca” mitjançant una activitat de “descripció de l'acció de ‘realitzar la tasca’”, la qual es veu interrompuda pel fet que un grup d'alumnes estan distrets i ella vol captar la seva atenció. La “descripció de

l'acció de 'realitzar la tasca'" prossegueix en el torn 45 (línia 1) després que la mestra repregui de nou l'activitat "d'assenyalar com s'han organitzar les cartes en l'espai" (torn 45, línia 1: "now\| when you have put all the cards on the table\|"), que com hem dit anteriorment, està vinculada a l'acció de "manipular els materials".

Com acabem d'indicar, el primer intent de la mestra de "caracteritzar la tasca", tant en el torn 43 com en el 45, està lligat a la "descripció de l'acció de 'realitzar la tasca'", concretament a l'activitat de "justificar l'aparellament" (el que heu de fer és decidir quines cartes emparellareu). En ambdós torns, l'enunciat és incomplet, en el torn 43, abans que la mestra canviï d'acció, la mestra pronuncia el verb decidir amb entonació en suspensió ("well\|| what you have to do is decide_ |look at me Josep\|"), i en el torn 45, ho fa primer a poc a poc i després el repeteix ("what have you to do is {(DC) decide}_ | decide |"). Tot seguit, abandona aquest enunciat i n'inicia un de nou que està precedit per dos marcadors contextuais (línia 2: "|eh—| well\|"). Aquests moviments ens indiquen que ha realitzat una activitat cognitiva per reflexionar sobre l'activitat de "descriure l'acció de 'realitzar la tasca'". El nou enunciat es construeix a partir de la verbalització de l'activitat "d'emparellar cartes⁷⁸" (línies 2 i 3: "you have to make pairs\| sorry\| you have to make pairs\|"), la qual, com hem assenyalat anteriorment, és, ahora, una "subacció" cinètica lligada a l'acció de "manipular les cartes" i una "subacció" verbal vinculada a l'acció de "realitzar la tasca". Fins que la mestra no ha acabat de "descriure l'acció de 'realitzar la tasca'", no procedeix a "exemplificar la tasca" (línies 3-8).

L'activitat d'exemplificació es desenvolupa mitjançant la producció de tres enunciats precedits de la fórmula "for example" (torn 45, línies 3, 5 i 7) o per la proposició "you can say" (torn 45, línies 3, 5 i 7), fet que emfatitza el seu valor il·lustratiu. Paral·lelament, en executar l'activitat de

⁷⁸ Aquesta activitat està relacionada amb l'acció que faran els alumnes de "manipular els materials". No és una activitat que entomi la mestra i si ho fa no queda palès en les transcripcions ja que aquestes no descriuen les accions dels participants en l'activitat social.

proporcionar un exemple la mestra porta a terme tres “subactivitats”: a) proporcionar un model de com organitzar la informació a l'hora d'entomar l'acció de “realitzar la tasca”; b) proporcionar tries gramaticals, i c) demostrar que els aparellaments no són unívocs.

Si analitzem els tres enunciats que construeix la mestra al final del torn 45 (línies 3-8) veurem que coincideixen en suggerir que en “realitzar la tasca”, en el pla de fons de significació (*background*, Heusinger, 2002; vegeu capítol 5) la informació s'organitzi a partir d'un enunciat descriptiu en el qual s'enumerin dos objectes i després s'expliciti la seva relació associativa, tal com s'il·lustra en el quadre 19:

4	banana	and	the grape	is a pair	because because	they are yellow
5- 6	the money	goes with	the purse			you put the money into the purse
7- 8	the purse	and	the skirt	together		they are things
Línia	Enumeració		Enumeració			Relació associativa

Quadre 19. Proposta d'organització de la informació que fa la mestra

En formular tres enunciats per exemplificar l'activitat verbal “d'emparellar cartes”, el que la mestra fa és construir tres primers plans de significació (*foreground*, Heusinger, 2002; vegeu capítol 5) articulats a partir d'un mateix pla de fons. El quadre 19 també ens serveix per il·lustrar com la gramàtica forma part de la interacció (Schegloff, Ochs i Thompson 1996), atès que els primers plans de significació s'articulen a partir de determinades tries gramaticals (*grammar choices*), és a dir, tres maneres d'organitzar el contingut formal de l'enumeració. En aquest punt cal afegir que tots tres enunciats comparteixen una única forma de verbalitzar

l'activitat de “justificar l'aparellament”: mitjançant el marcador discursiu⁷⁹ “because”, el qual introduiria la proposició que conté la relació associativa.

Per últim, el fet que, entre les línies 5 i 8, la mestra proposi dos aparellaments per a un mateix objecte (en aquest cas, el moneder) suggereix que es pot fer més d'una relació associativa. Aquesta idea, tal com queda palès en el fragment 51, causa confusió en els alumnes, fet que empeny la mestra a realitzar una acció de “superar obstacles”:

Fragment 51. CEIP Metropolità. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

46. Alumne: XX
 47. Maria: depends XX\| alright\| so you have to {(DC) decide}\|you have to match them\| right\| you have to put them in pair\|put them in pairs\|okay\|
 48. Alumnes: XXX
 1 49. Maria: a veure\ un moment\| és molt important que digam_ que
 2 diguem {(F) perquè} fan parella \| vale\| perquè jo dic per
 3 exemple\| grapes and banana because they are yellow\|
 4 però jo també puc dir eh grapes and apple because of the
 5 shape |they_ they are round\|eh\|la parella la podeu fer com volgueu\|sempre i quan digueu perquè\| vale\|

L'exemplificació d'aquesta darrera “subactivitat”, la de demostrar que les parelles no són unívokes, no queda clara i la interacció que es genera en aquest fragment 51 té l'objectiu d'aclarir aquesta qüestió. Així doncs, i en resposta a una demanda d'una alumna que ens resulta incomprendible (torn 46), la mestra emfatitza de nou el verb “decide” (el pronuncia a poc a poc). La intervenció, també intel·ligible en l'enregistrament, d'un altre alumne (torn 48), fa que la mestra reformuli de nou la caracterització de la tasca que té a veure amb l'activitat de “justificar l'aparellament” (torn 49). És important assenyalar que el torn 49 es construeix en català quan la mestra descriu que s'ha d'explicitar una relació associativa, però, en canvi,

⁷⁹ En aquest treball fem servir la noció de “marcador discursiu” en el sentit ampli de la paraula, és a dir, defugint de les implicacions que té emprar nocions com (*discourse*) *markers*, *linking devices* (Chen 2000), *discourse particles* (Lewis 2003) o *cue phrases* (Knott 1993, Knott i Mellish 1996), entre d'altres, per referir-nos a paraules d'ordre formal divers que comparteixen un mateix valor semàntic i/o pragmàtic. Per tant, farem servir el terme “marcador discursiu” per fer referència a un signe que assenyalava de manera explícita la relació entre dues o més proposicions (Scott i de Souza, 1990; Knott, 1995).

com és d'esperar, l'exemplificació de com es pot construir verbalment aquesta relació es torna a fer en anglès. L'últim element d'aquest torn, el marcador discursiu “vale”, assenyalarà un nou canvi de marc, el qual dóna pas a la realització de l'activitat que faran els alumnes. Aquest nou marc reestructura la participació i la mestra deixa de dirigir l'acció per situar-se en una posició perifèrica a ella, en el que hem anomenat “marc del monitoratge de la tasca”, mentre que els aprenents abandonen el rol d'actors per convertir-se en executors de la tasca quan es posicionen en el “marc de l'execució de la tasca”.

A continuació, per facilitar la comprensió de la nostra anàlisi, passem a detallar de manera seqüencial, i en funció de les activitats que realitza la mestra, els enunciats que acabem d'estudiar:

- a) Assenyalar el canvi d'activitat.

Torn 38: okay/| listen\|| then_|

- b) Caracteritzar la tasca.

Torn 38: now you're going to try another game/|

- c) Verbalitzar l'acció cinètica que durà a terme.

Torn 38: | I'm going to give you_ || cards\|

- d) Descriure (de manera incompleta) els objectes que s'empraran per realitzar la tasca.

Torn 38: but these flashcards\|

- e) Comprovar que els alumnes l'entenen alhora que marca un canvi d'activitat.

Torn 38: alright/|

- f) Demanar als alumnes que realitzin una acció cinètica.

Torn 40: then the first you must do is face all of your cards\|

- g) Descriure (de manera incompleta) la tasca.

Torn 40: to make_

- h) Parafrasejar la demanda feta als alumnes respecte a la realització d'una acció cinètica.

Torn 40: well put all of your cards facing up on your table\||

- i) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 40: alright/|

- j) Verbalitzar l'acció cinètica que realitza per exemplificar la seva demanda.

Torn 40: like this\|

- k) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 40: ok/

- l) Parafrasejar novament la demanda feta als alumnes respecte a la realització d'una acció cinètica.

Torn 42: well put all your flashcards on the table\|

- m) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 42: alright/|

- n) Verbalitzar l'acció cinètica que realitza per exemplificar la seva demanda.

Torn 42: like this\|

- o) Indicar la represa de l'activitat iniciada al torn 38.

Torn 43: well\||

- p) Descriure la tasca.

Torn 43: what you have to do is decide_ |

- q) Reclamar l'atenció de dos alumnes.

Torn 43: look at me Josep\| Jorge\|look at me\| please /| Jordi

- r) Descriure la tasca.

Torn 45: xxx |now\| when you have put all the cards on the
table\| what have you to do is {(DC) decide}_ | decide
|eh—| well\| you have to make pairs\| sorry/| you have
to make pairs\|

- s) Exemplificar un procediment per realitzar la tasca (per organitzar la informació).

Torn 45: for example\| you can say / banana and the grape is a
pair because they are yellow /|

- t) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 45: alright/|

- u) Exemplificar un procediment per realitzar la tasca (per organitzar la informació).

Torn 45: o:r you can say—| for example | the money i:s_| goes with the purse because you you put the money into the purse / {(F)or} you can say for example the purse and the skirt together/| right/| because they are —|things_

- v) Respondre a un alumne.

Torn 47: depends XX\|

- w) Comprovar que els alumnes l'entenen alhora que reprèn l'activitat iniciada als torns 38 i 43.

Torn 47: alright/|

- x) Descriure en què consisteix la tasca.

Torn 47: so you have to {(DC) decide}\|you have to match them\|

- y) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 47: right/|

- z) Descriure com s'ha de fer la tasca.

Torn 47: you have to put them in pair\|put them in pairs\|

- aa) Comprovar que els alumnes l'entenen alhora que assenyala un canvi en l'activitat.

Torn 47: okay/|

- bb) Assenyalar un canvi en l'activitat.

Torn 49: a veure|\ un moment\|

- cc) Assenyalar el requisit (pedagògic) que els alumnes han de tenir en compte en realitzar la tasca.

Torn 49: és molt important que digam_ que diguem {(F) perquè} fan parella\

- dd) Comprovar si els alumnes l'entenen.

Torn 49: vale\|

- ee) Exemplificar un procediment per realitzar la tasca (per organitzar la informació).

Torn 49: perquè jo dic per exemple\| grapes and banana because they are yellow\| però jo també puc dir eh grapes and apple because of the shape\ |they_ they are round\|

ff) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 49: eh/

gg) Assenyalar el requisit (pedagògic) que els alumnes han de tenir en compte en realitzar la tasca.

Torn 49: la parella la podeu fer com volgueu\|sempre i quan
digueu perquè\|

hh) Comprovar que els alumnes l'entenen alhora que assenyala un canvi en el marc de la participació.

Torn 49: | vale/

7.2.2. Al CEIP BCN1

Al CEIP BCN1, tal com hem assenyalat en el capítol 4, tres parelles d'alumnes de cinquè triats per la seva tutora realitzen tasques semblants primer en català, després en anglès i finalment en castellà. Les encarregades d'administrar-les són dos membres de l'equip d'investigació, la Teresa i la Martina. La Teresa, amb l'ajuda de la Martina, ha donat les instruccions per a la realització de les tasques de català i la Martina, un cop s'acaba la quarta tasca feta en català, s'encarrega de donar les consignes per a les tasques d'anglès, la primera de les quals és la que estem estudiant. Ambdues investigadores estan pendents del que fan els nois i noies d'aquest grup i els ajuden a realitzar les tasques. En aquest cas, el marc de la configuració de les tasques en anglès es comença a construir quan la Teresa i la Martina donen per acabades les tasques de català i aquesta última anuncia que es tornaran a fer tasques semblants en anglès. La reacció dels nois no és gaire positiva. Observem-ho en el fragment 52:

Fragment 52. CEIP BCN1. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

101. Pau: ja està \\|
 102. Martina: molt bé \\|
 103. Teresa: ja està ja està\ <0>
 1. Martina: ja ho has fet\ |eh que sí/| [al grup] *va va m'escolteu/|
 doncs ara tornarem a fer tot el que ja heu fet- val/| les
 mateixes activitats amb unes altres fitxes i uns altres_ <0>*
 2. Pau: *castellà <0>*
 3. Martina> *dibuixos però ho fareu en anglès que és més difícil\|*

[algun alumne protesta]

4. Martina: [a algun alumne o alumna] *va\| que ja t'ajudarà ella\|*
 5. Raquel: *és que jo sé poc tampoc_ no =sé molt\=*
 6. Martina: *=bueno\|= el que podeu\|el que podeu\ <1>*
 7. Pau: *= la Bawna que sabe_ | que sap molt\|*
 8. Bawna: *no\| no\|*
 9. Martina: *com pugueu\|*

En el torn 1 veiem un canvi de marc i de tasca. Les investigadores donen per finalitzada la quarta tasca de català després que un dels alumnes els indiqui que ja l'han acabada (torn 101). La Martina felicita l'alumna (torn 102) i tant ella com la Teresa assenyalen la fi de la tasca (torns 103 i 1). La Martina, aleshores, reclama l'atenció de les tres parelles i els explica que tornaran a fer el mateix tipus de tasques (torn 1) però fent servir una altra llengua i uns altres dibuixos (torn 3). En aquest moment els alumnes es queixen (és difícil transcriure què diuen) i la Martina li proposa a un dels nens que ajudi la seva companya (torn 4). La noia protesta (torn 5) perquè creu que no sap prou anglès (torn 5) i la Martina els anima a intentar-ho (torn 6). El Pau, un dels dos membres de la díade que estudiem, manifesta que la seva companya sí que en sap d'anglès (torn 7), però la noia també el contradiu (torn 8). La Martina anima a tothom a fer el que puguin (torn 9) i decideix començar realitzant una pretasca per repassar el vocabulari, tal com mostrem en el fragment 53:

Fragment 53. CEIP BCN1. Pretasca:

10. Luís: *ella sap molt\|*
 11. Martina: *com pugueu com pugueu\ val/ primer comencem com va començar la Teresa [l'observadora en les tasques d'anglès però la investigadora que ha conduït les activitats en català] | repassant el vocabulari\ va\|*
 12. Alumne1: *=apple=*
 13. Alumne2: *=apple= [+apple]*
 14. Alumne3: *=apple=*
 15. Alumne4: *=apple= [+apple]*
 16. Tots: *=apple\|*
 17. Martina: *ssshh \| fluixet\| apple\| molt bé\|*
 18. Raquel: *{(P) apple\|}*
 19. Martina: *això\|*
 20. Alumnes: *a ver\|*
 21. Alumnes: *paint\|*
 22. Bawna: *ioghurt\|*
 23. Martina: *yoghurt\| molt bé\|*
 24. Alumnes: *yoghurt\|*
 25. Martina: *i això\|*
 26. Luís: *escala\|*
 27. Alumnes: *escala\|*
 28. Martina: *ho dic jo\| eh/ ladder\|*
 29. Raquel: *és que\ encara no ens=*
 30. Alumnes: *= ladder=*
 31. Raquel: *= l'havien ensenyat aix_ <0>*
 32. Martina: *val doncs ja us l'apuntaré a la pissarra\|*
 33. Alumnes: *ladder\|*
 34. Alumnes: *ladder\|*
 35. Martina: *i aquesta\ la sabeu\ <1>*
 36. Raquel: *no\|*
 37. Luís: ***delantal\|***
 38. Martina: *molt bé\ però en anglès\| apron\|*
 39. Alumnes: *apron\|*
 40. Raquel: *és que no el sabia\|*
 41. Martina: *avui aprendreu anglès\| què més voleu?*

En el torn 11 la Martina posa fi a les manifestacions dels alumnes sobre si saben o no fer la tasca en anglès i els anuncia que repassaran el vocabulari dels dibuixos, tal com ho havien fet anteriorment en les tasques de català. El marcador discursiu “va” que conclou aquest torn dona pas a la pretasca i, per tant, indica un canvi en el marc de participació, que ara s'estructura a partir d'una seqüència IRE. El primer moviment d'aquesta seqüència (I), el d'inciació, no queda registrat, per tant, hem d'assumir que es realitza no verbalment a partir de l'acció de mostrar una carta, els altres es construeixen en català (torns 19, 25, 35). El segon moviment, la

resposta (R), és realitzat, sovint, per més d'un alumne (torns 12-16; torns 26-27). El tercer moviment, el d'avaluació (E), el fa sempre la Martina (torn 17 ; torn 23) a partir de repetir la paraula correcta que han produït els alumnes i acompanyar-la d'un comentari que avalua positivament la proposta dels alumnes. En alguns casos, els nois no coneixen la paraula anglesa per designar l'objecte que els mostra la mestra i llavors responen en català (torns 21, 26,27 i 37). En aquests casos, la paraula correcta la proporciona una altra alumna (torn 22) però majoritàriament la mestra (torns 28 i 38). Quan el *feedback* de la mestra implica un comentari avaluatiu positiu, els alumnes tendeixen a repetir la paraula anglesa que ells ja han suggerit (torns 18 i 24). En aquells casos en què el tercer moviment implica proporcionar als alumnes un mot que desconeixen, l'intercanvi no conclou aquí i els alumnes obren una seqüència lateral per justificar-se (torns 29, 30 i 40). La Martina intenta restar importància al fet que els nois desconeguin algunes de les paraules que s'han d'emprar en aquesta tasca (torn 41).

La pretasca és força llarga (219 torns en total). A petició de la Teresa, la Martina i els nois repassen dos cops els noms de tots els objectes. En alguna ocasió, la Martina estableix converses paral·leles amb algun d'ells, com mostrem en el fragment 54:

Fragment 54. CEIP BCN1. Pretasca:

- 53. Pau: basket =basket\=
- 54. Martina: =basket= com el bàsquetbol la cistella\| eh/ =basket=
- 55. Pau: =jo ju=go a bàsquet\|
- 56. Martina: sí/| tu jugues a tot\ eh/|
- 57. Pau: sí casi tot\|
- 58. Bawna: er purse\|
- 59. Martina: molt bé\| aquesta era difícil\| eh/ |purse\ja us
l'apuntaré\| després\ <1> o bueno ja l'apunta la Teresa\|
- 60. Raquel: banana\ <0>
- 61. Bawna: banana\|
- 62. Alumnes: banana\|
- 63. Pau: banana\ <0>

64. Martina: *fàcil\| eh/| va ara tu\| eh/| no li digueu\|eh/| ella\ <3>*
 65. Alumnes: *window\|*
 66. Martina: *molt bé\ =window\=*
 67. Alumnes: *=window\=*
 68. Martina> *molt bé\|*
 69. Pau: *como el windows de el XXX\|*
 70. Martina: *i això què_ com ho diem?|*

El comentari avaluatiu que fa la Martina en el torn 54 relaciona la paraula anglesa amb una paraula catalana, el nom d'un esport, que es construeix a partir de la primera (“=basket\= *com el bàsquetbol la cistella\ eh/ =basket\=*”). Amb això pretén ajudar els alumnes a recordar-la, però dóna peu a que un alumne parli de la seva afició per l'esport en qüestió (torn 55). En aquest moment s'inicia un canvi de marc i s'obre una seqüència lateral en la qual només hi participen el Pau i la Martina (torns 55-57). Aquesta seqüència conclou quan la Bawna, una dels participants que s'ha quedat al marge (*bystander*, vegeu capítol 5) del discurs generat en la seqüència lateral, reprèn l'activitat d'enumerar els objectes de les targetes (torn 58). Tot seguit, la Martina produeix el seu comentari avaluatiu per donar com a bona la resposta de la noia (torn 59). El torn 59 també ens serveix per observar l'actuació de la Teresa, la qual no participa verbalment en la interacció però està pendent del què passa i intervé quan ho creu oportú, com en aquest cas, quan anota a la pissarra com s'escriu la paraula “purse”.

La segona vegada que es repassen les cartes no tots els alumnes participen en la pretasca de la mateixa manera. Això fa que en algun cas la Teresa abandoni el marc del monitoratge de la tasca i intervingui per cridar l'atenció d'un alumne que es distreu o no deixa respondre als seus companys, vegem-ho a continuació:

Fragment 55. CEIP BCN1. Pretasca:

188. Martina: [a Raquel] *i tu com et dius?*
 189. Teresa: [renyant-lo] *Luís*
 190. Raquel: *Raquel*
 191. Martina: *Raquel*
 192. Raquel: *ladder*
 193. Tots: *ladder\ ladder\ ladder\ ladder\ <2>*
 194. Alumna: ***que te calles*** *Luís*
 195. Luís: ***eh\ la Bawna també ha hablado***
 196. Martina: *ssshh*
 197. Luís: ***eh/ por eso que cierres el pico\ eh/***
 198. Raquel: ***calla***
 199. Martina: *shhhh [avisant-lo] Jordi*
 200. Luís: ***no me interesa y si me da la gana me callo*** *eh*
 201. Teresa: *Luís\ Luís*
 202. Luís: ***va de mandona esa niña***
 203. Martina: *val\ sí\ cómo vas? | val*
 204. Alumnes: *pero- i no sabem dir\ per exemple_ <0>*
 205. Martina: *pues ho di_ ho ho pregunteu o intenteu inventar-vos una paraula_*
 206. Alumnes: *ho diem en català*
 207. Martina: *no- en anglès*
 208. Raquel: *però és que_ la banana_* *<1>*
 209. Martina: *eh | per exemple\ jo tinc_\ no sé\ un exemple*
 210. Alumnes: *for example*
 211. Martina: *the banana_*
 212. Pau: *grapes*
 213. Martina: *and the grapes make a pair\ per exemple\ val/ | o bé the banana with the grapes\ vale/ because they are_*
 214. Alumnes: *banana*
 215. Martina: *what colour_? <0>*
 216. Pau: *yellow*
 217. Bawna: *=yellow\|=*
 218. Martina: *=yellow\|= val/*
 219. Bawna: ***vale***
 220. Martina: *però ho heu de provar d'explicar també en anglès | vale/*

En el torn 189 la Teresa renya el Luís mentre la Martina li demana el nom a la Raquel (torn 188) per poder-li demanar que enumeri un altre objecte (torn 191), ella ho fa (torn 192) i alguns dels seus companys també (torn 193). Tot seguit els nois interpel·len el Luís i inicien una seqüència lateral en què es discuteixen amb ell (torns 194-202). La Teresa i la Martina hi han intervingut per calmar-los i finalment la Martina ho aconsegueix (torn 203: “*val\ sí\ cómo vas? | val*”). El torn 203 es formula en dos llengües perquè la mestra realitza dues activitats diferents que s’insereixen en dos marcs de participació. D’una banda, assenyala que s’ha conclòs la pretasca i que els alumnes han d’iniciar la tasca, i d’altra banda li demana al Luís si

s'ha serenat. A continuació es torna a adreçar al grup per demanar-los que comencin la tasca. Cal assenyalar que el canvi de llengua ens mostra, un cop més, el canvi de marc i els usos lingüístics d'aquesta comunitat: la mestra s'adreça al grup en català però a un dels seus membres en castellà.

Els alumnes en el torn 204 ja han abandonat la picabaralla amb el Luís i es preocupen per com poden dur a terme la tasca. Si ho recordem, la Martina no els ha donat cap instrucció explícita perquè una estona abans els nois han fet una tasca semblant en català. El primer que es negocia és la llengua: la Martina els convida a fer servir la imaginació quan no sàpiguen dir alguna cosa (torn 205: “pues ho di_ ho ho pregunteu o intenteu inventar-vos una paraula_”) però com que ells li diuen que empraran el català (torn 206: “ho diem en català”), ella explicita que la tasca s'ha de dur a terme en la llengua meta (torn 207: “no- en anglès”). Com que els alumnes encara li manifesten que tenen dubtes (torn 208:), la Martina opta per oferir-los un exemple (torn 209: “però és que_ la banana_”). En primer lloc, (torn 211: “the banana_”) repeteix el nom de la carta que ha esmentat la Raquel en el torn 208 i el que tot seguit li proporciona el Pau en el torn 212 i formula dos enunciats que representin l'acció d'emparellar les cartes. Tot seguit deixa l'enunciat que ha d'especificar la relació associativa per tal que siguin els alumnes els qui el completin (torn 213: “and the grapes make a pair\ per exemple\ val/| o bé the banana with the grapes\ vale/ because they are_”). Com que la resposta no és la que esperava (torn 214: “banana\|”), la Martina formula una pregunta (torn 215: “what colour_?”) per tal d'elicitat l'enunciat que reproduïm a continuació:

the banana	and	the grapes	make a pair	because	they are yellow
the banana	with	the grapes			
Enumeració		Enumeració			Relació associativa

Quadre 20. Proposta d'organització de la informació per part de la mestra

Les dues propostes de la Martina comparteixen el mateix pla de fons de representació del significat que la María havia proporcionat als seus alumnes. La relació associativa que mostrem en el quadre 20 és construïda conjuntament per la mestra i els seus alumnes (torns 216-218), i, un cop complert aquest enunciat, i sense que sigui reformulat sencer, la Martina marca l'inici de la tasca mitjançant l'ús d'un marcador discursiu (torn 218: “=yellow\|= val/”). Immediatament, recorda als nois que han de realitzar la tasca en anglès i torna a assenyalar el canvi de marc (torn 219). Observem l'actuació d'aquest grup en el quadre 21:

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA			Marcs secundaris i accions que s'hi realitzen		Activitats que realitzen els participants			
					Directora	Actors	Monitor	
			GESTIONAR			• Marcar fronteres entre una acció i una altra • Reclamar l'atenció dels alumnes • Gestionar la participació • Resoldre conflictes	• Mostrar atenció a través del gest, la mirada, el posicionament del cos o l'acció • Resoldre conflictes	• Estar amatenent a l'acció
			IMPLMENTAR	PREPARAR PER A LA TASCA	Realitzar una pretasca	• Mostrar les cartes • Elicitar respostes • Formular preguntes • Avaluar les respostes dels alumnes (verbalment o amb accions cinètiques) • Enumerar els objectes • Relacionar els noms dels objectes amb paraules que els alumnes coneixen	• Anomenar els objectes de les cartes • Repetir els noms formulats per altres alumnes • Proporcionar informació personal	• Estar amatenent a l'acció • Fer anotacions a la pissarra
					ADMINISTRAR	Caracteritzar la tasca	• Exemplificar la tasca • Verificar la comprensió	• Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques
			SUPERAR OBSTACLES			• Respondre els dubtes dels alumnes • Heteroreparar • Elicitar autoreparacions • Avaluar les heteroreparacions dels alumnes	• Formular dubtes • Heteroreparar • Autoreparar	• Estar amatenent a l'acció

Quadre 21. CEIP BCN1. Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

7.2.3. A la Universitat

A la Universitat el docent realitza el pas d'una activitat a l'altra un cop ha comprovat que els alumnes ja no troben més diferències entre els seus dibuixos (vegeu secció 6.4). En el fragment 56 podem observar que fa servir un marcador discursiu (línia 1: *let us*) per assenyalar el canvi de marc en la participació, que alhora és també un canvi de tasca:

Fragment 56. Universitat. Instruccions per a la realització de la tasca d'emparellar cartes:

- 1 1. Teacher: let us move to: to the next task /| this is easier\| I hope\|
- 2 but also interesting\| so I'm going to give you a pack of
- 3 ca:rds\| there are eighteen ca:rds\| and what you have to
- 4 do is to form pairs uh-| match them in two:s\| and you have
- 5 to discu:ss why you put them together\| ok\| you have to
- 6 agree\| xxx xxx xxx is it clear/|
2. Nancy: =yeah\=
3. Teacher: =ok/= go ahead\<5>

Després de verbalitzar el canvi de tasca (torn 1, línia 1: “let us move to: to the next task/”) el docent fa una valoració personal dels materials (torn 1, línies 2-3: “this is easier\| I hope\| but also interesting\”) abans de presentar els materials (torn 1, línies 2-3: “so I'm going to give you a pack of ca:rds\| there are eighteen ca:rds\”) i donar les consignes (torn 1, línies 3-5: “and what you have to do is to form pairs uh-| match them in two:s\| and you have to discu:s why you put them together\| ok\| you have to agree”). El contingut d'aquest enunciat (l'apel·lació al fet que és més fàcil que l'anterior) ens indica que el docent realitza aquesta activitat (pretasca) per animar a aquells alumnes que no han aconseguit completar la tasca anterior (no han trobat les set diferències). El pas del marc de la direcció de la tasca al de la seva execució es realitza mitjançant la verbalització d'aquest canvi pel docent (torn 3: “=ok/= go ahead\”), ve precedit per l'acció de comprovar si els seus alumnes han entès la consigna (torn 1, línia 5; torn 3: “is it clear/”) i s'assenyala amb un marcador discursiu (*so*). A continuació passem a detallar més minuciosament i de manera seqüencial les activitats que realitza el docent en el marc de la direcció de la tasca:

- a) Assenyalar el pas d'una tasca a l'altra.

Torn 1: let us move to: to the next task /|

- b) Caracteritzar la tasca.

Torn 1: this is easier\|

- c) Reconèixer el punt de vista personal en la caracterització de la tasca.

Torn 1: I hope\|

- d) Caracteritzar la tasca.

Torn 1: but also interesting\|

- e) Anunciar l'acció cinètica que està a punt de realitzar.

Torn 1: so I'm going to give you a pack of ca:rds\|

- f) Presentar els objectes que s'empraran per fer la tasca.

Torn 1: there are eighteen ca:rds\|

- g) Descriure la tasca.

Torn 1: and what you have to do is to form pairs uh-|
match them in two:s\|

- h) Descriure com s'ha de dur a terme la tasca.

Torn 1: and you have to discu:s why you put them
together\|

- i) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 1: ok\|

- j) Descriure com s'ha de dur a terme la tasca.

Torn 1: you have to agree\| xxx xxx xxx

- k) Comprovar que els alumnes l'entenen.

Torn 1: is it clear/|

Torn 3: =ok/|=

- l) Assenyalar un canvi en el marc de la participació.

Torn 3: go ahead\<5>

El quadre 22 ens mostra com s'articulen aquestes activitats dins els diferents marcs de participació que s'insereixen en el que estem estudiant:

MARC DE LA DIRECCIÓ DE LA TASCA				Marcs secundaris i accions que s'hi realitzen		Activitats que realitzen els participants		
						Directora	Actors	Monitor
IMPLEMENTAR		GESTIONAR		- Assenyalar el pas d'una tasca a una altra - Marcar fronteres entre un marc d' acció i un altra	- Mostrar atenció a través de la mirada, el gest, l'acció o el cos - Respondre a les apel·lacions de comprensió	Estar amatenent a l'acció		
		PREPARAR PER A LA TASCA	Realitzar una pretasca	- Caracteritzar la tasca - Reconèixer la subjectivitat de la caracterització	Mostrar atenció a través del gest, la mirada, el posicionament del cos o l'acció	Estar amatenent a l'acció		
		ADMINISTRAR LA TASCA	Presentar els materials	- Enumerar l'acció cinètica que està a punt de realitzar - Descriure els objectes per a la tasca	Mostrar atenció a través de la mirada, el gest, l'acció o el cos	Estar amatenent a l'acció		
			Caracteritzar la tasca	- Descriure la tasca - Descriure l'acció de realitzar la tasca. - Verificar la comprensió - Respondre a les mostres de comprensió	Mostrar atenció a través d'accions verbals o cinètiques	Estar amatenent a l'acció		

Quadre 22. Universitat.

Accions i activitats discursives vinculades al marc de la direcció de la tasca

La qüestió més destacable de l'actuació d'aquest docent té a veure amb el fet que les instruccions que dona no s'allunyen de la consigna rebuda per l'equip d'investigació. És a dir, la caracterització de la tasca es resol amb una activitat descriptiva i no pas amb l'exemplificació del discurs que els alumnes han de produir. D'altra banda, aquesta caracterització també es realitza a partir d'una activitat descriptiva i no amb una pretasca de repàs de vocabulari, com passava en els dos grups anteriors.

7.2.4. Què observem?

L'anàlisi del marc de la direcció ens permet d'entendre dos fenòmens que ja havíem observat en la tasca anterior. El primer d'ells té a veure amb el paper de mediadors dels docents entre les instruccions i la consigna de les investigadores i el discurs que hauran de produir els alumnes per a la resolució de la tasca. En aquest cas, la mestra del CEIP Metropolità torna a proporcionar una explicació abstracta de la tasca per després exemplificar-la amb un enunciat que pretén proporcionar als alumnes informació sobre com han de construir els intercanvis i com s'ha d'organitzar la informació en cada torn. El professor de la universitat continua sense proporcionar aquesta exemplificació i la investigadora responsable de dirigir la tasca decideix, en aquest cas, descriure i exemplificar la tasca. Hem de tenir present que aquesta és la primera tasca d'aquest grup i, per tant, aquesta acció també serveix per marcar el pas entre la realització de les tasques en català i la de les tasques en anglès. En la tasca anterior, el fet de passar d'una tasca a una altra només s'assenyalava anunciant la nova tasca. En aquella ocasió no es donaven instruccions precises perquè s'assumia que els alumnes ja sabien fer la tasca. Què és diferent en aquest cas?

Per a les mestres del CEIP Metropolità i del CEIP BCN1 aquesta tasca no es pot dur a terme si els alumnes no coneixen el vocabulari que han de fer servir i, per tant, totes dues creuen oportú realitzar una pretasca per repassar o per donar aquest vocabulari. Aquesta acció no sembla important per al professor universitari atès que els seus alumnes són competents en l'ús de la llengua meta. Aquest fet ens dóna dues informacions claus: *a)* la tasca és reinterpretada pels docents atenent la realitat de les seves aules i *b)* els docents interpreten que les dues tasques són diferents i que per realitzar la segona, i evitar que els alumnes assenyalin els objectes representats en les cartes en comptes de referir-se a ells, és necessari assegurar que els alumnes coneixen els termes anglesos per designar-los.

El segon fenomen que hem observat en el marc de la direcció de les dues tasques però que no ens hem aturat a comentar perquè hi dedicarem el següent capítol té a veure amb el procés de construcció o de desenvolupament de les activitats dins una comunitat de pràctica (vegeu capítol 2). Les comunitats de pràctica es caracteritzen pel fet que els seus membres comparteixen uns objectius i un repertori verbal i comunicatiu comú que es posa en joc quan realitzen les accions i activitats que els són pròpies. La noció de comunitat de pràctica ens és útil per descriure els usos lingüístics que s'observen quan els mestres i els seus alumnes realitzen tasques escolars perquè ens permet de confrontar diferents organitzacions socials, en aquest cas la de cada aula, i relacionar-les amb diferents règims lingüístics (*interactive regimes*).

El professor de la universitat dóna, en les dues tasques, la consigna en anglès. La mestra del CEIP Metropolità la dóna en anglès també però permet als seus alumnes que es dirigeixin a ella en català. En aquesta segona tasca, però, veiem que es passa al català per traduir una part de la consigna que ella creu important i que, arran de la intervenció d'un alumne, considera que no ha quedat clara i té a veure amb com s'ha de realitzar la tasca segons la consigna dictada per l'equip d'investigació: els alumnes han de posar-se d'acord i explicitar per què dues cartes formen una parella. Per últim, la investigadora responsable d'administrar la tasca al CEIP BCN1 s'adreça als alumnes en català en tot moment, tant a l'hora de realitzar la pretasca com en el moment de descriure i exemplificar la tasca d'emparellar les cartes. També assenyalava el pas d'aquesta tasca a la següent en català. Aquesta actuació té, sense dubte, implicacions: tot esdeveniment comunicatiu és situat en un context concret i està supeditat a unes regles socials compartides, i els règims lingüístics és una d'aquestes normes de funcionament que regeixen les comunitats de pràctica.

7.3. El marc de l'execució de la tasca

En aquest apartat estudiarem com cada parella desenvolupa i realitza la tasca assignada. Novament ens centrarem en primer lloc en els primers intercanvis que es produeixen i en si els alumnes assoleixen l'objectiu de la tasca: fer parelles unívokes a partir d'explicitar la relació associativa entre dos objectes. No ens aturarem a estudiar els usos lingüístics que es fan visibles en les activitats discursives dels alumnes perquè, com hem dit, aquesta qüestió l'abordarem en el capítol següent; no obstant això, si creiem oportú assenyalar el valor comunicatiu d'un canvi de llengua, no el passarem per alt.

7.3.1. Al CEIP Metropolità

En aquest centre, un cop formulats els aparellaments, la mestra suggereix als alumnes que els memoritzin i, uns minuts més tard, ella els dona les instruccions per jugar al *memory* i els nois fan el joc. Nosaltres només analitzarem la primera part de les dades d'aquesta tasca, el fragment en què els nois realitzen la tasca d'emparellar les cartes.

7.3.1.1. L'Héctor i el Josep executen la tasca

El desenvolupament de la tasca i la resolució de la tasca

De totes les parelles d'aquest grup, l'Héctor i el Josep són els alumnes que més torns (36) i més volum de parla generen en resoldre aquesta activitat. Les tres primeres parelles les formula l'Héctor, i ho fa només enumerant dues cartes. La quarta parella la suggereix el Josep i ell mateix justifica el seu aparellament. Observem-ho en el fragment 57:

Fragment 57. CEIP Metropolità. Tasca d'emparellar cartes:

- 50. Héctor: the think_ the {(?) sing_ } of the door there are_ pair with the
sing_ <0>
- 51. Josep: the door\|
- 52. María: put them together\ XX\||
- 53. Héctor: the money eh—| and the cash register \ the money \||
- 54. Josep: no\||
- 55. Héctor: the purse and—|
- 56. María: the skirt\<0>
- 57. Héctor: and the skirt pairs with XX\|
- 58. Josep: the cheese and the yoghurts is a diet product\|
- 59. María: {(F)very good \}|

En el torn 50 l'Héctor formula el primer aparellament que fa aquesta parella. En el torn següent, el Josep heterorepara l'enunciat del seu company (l'Héctor aparella el rètol (*the sign of the door*) amb el rètol (*sign*), mostrant-li així que accepta la proposta i l'ha entesa tot i que ha estat mal formulada. La mestra està amatent al que fan els dos nois i els dóna una ordre sobre com han de disposar les cartes en l'espai (torn 51). Tot seguit l'Héctor formula dos nous aparellaments (torns 53-57) amb l'ajut de la mestra (torn 56). El que és interessant d'observar és que quan intervé el Josep proposa una nova parella però també un nou procediment per realitzar la tasca: ell, a diferència de l'Héctor, explicita la relació associativa entre les dues cartes (torn 58). La mestra el felicita (torn 59) i, a partir d'aquest moment, la resta d'aparellaments es construïran a partir d'organitzar la informació partint del pla de fons que ha construït el Josep en el torn 58.

Per últim, només ens cal concloure que aquesta díade aconsegueix realitzar la tasca perquè sap formular 8 aparellaments que els permetran poder jugar al *memory*.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

En el fragment anterior hem pogut observar que l'Héctor proposa els tres primers aparellaments sense explicitar la relació associativa entre els objectes però que canvia aquest procediment, després del primer enunciat del Josep. Novament aquesta parella negocia en la interacció de quina manera estructura els seus enunciats i la informació que contenen els seus torns. Si bé, tant en aquesta tasca com en l'anterior, els nois opten per adoptar l'estructura de la informació que ha suggerit la mestra en la seva consigna, aquesta decisió no es tracta de manera explícita sinó que es negocia i sorgeix en el moment d'interactuar. El quadre 23 pretén copsar quins són els segons plans d'organització de la informació que estructuren els enunciats que formula aquesta parella, i recull el canvi que es produeix després de la intervenció del Josep en la construcció dels enunciats que formula aquesta diàde:

1	the sign of the door	there are pair with the sign	the door	pairs with the	
-	the money	and	the cash register		
2	the purse	and	the skirt	pairs with the skirt	
	Enumeració 1		Enumeració 2		
3	the cheese	and	the yoghurts		is a diet product
4	the milk	and	the basket	is pair with	the milk put in the basket
5	the grapes	and	the bananas		are fruit : or yellow
6	the windows	and	the ladder	with pair	with the wood
-	the apron	and	the apple		què pot ser?
7	the apron	and	cash register		is green
8	the money				with the money buy apple
	Enumeració 1		Enumeració 2		Relació associativa

Quadre 23. Organització de la informació dels enunciats
(Héctor i Josep, CEIP Metropolità)

7.3.1.2. L'Àlex i l'Eli executen la tasca

El desenvolupament de la tasca i la resolució de la tasca

Aquesta díade empra 31 torns per resoldre la tasca. En alguns casos, un dels participants formularà una proposta d'aparellament a partir de l'enumeració de dos objectes i la seva relació associativa; però altres vegades, la proposta la construïran els dos participants mitjançant una coenunciació. Observem-ho en el fragment següent:

Fragment 58. CEIP Metropolità. Tasca d'emparellar cartes:

- 50. Àlex: cashregistrer and mon_ the money\| the money\| are in the
 cashregistrer\|
- 51. Eli: purse\|
- 52. Àlex: pur/|
- 53. Eli: purse\| and_ and basket because eh—|
- 54. Àlex: six\|
- 55. Eli: six\|
- 56. Àlex: because six\| yes\|
- 57. Eli: yes\|

L'Àlex és el primer participant que formula una proposta d'aparellament de dues cartes (torn 50). Tot seguit l'Eli comença a fer la seva proposta que es veu interrompuda per una demanda de confirmació del Josep (torn 52) i pels seus dubtes a l'hora de formular la relació associativa (en el torn 53 s'atura després del marcadore discursiu). L'Àlex li fa una proposta (torns 54) que la noia accepta (torn 55), fet que porta a l'Àlex a completar l'enunciat que verbalitza l'associació (torn 56). L'Eli hi està d'acord i la conversa prossegueix.

Per últim, volem concloure aquesta secció amb la constatació que aquesta díade aconsegueix realitzar la tasca perquè sap formular 8 aparellaments que els permetran poder jugar al *memory*.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

En la secció dedicada al desenvolupament de la tasca ja hem manifestat que els nois acostumaven a construir els seus enunciats en coenunciació. Observem-ne un altre cas:

Fragment 59. CEIP Metropolità. Tasca d'emparellar cartes:

- 71. Eli: the apron and the_<0>
- 72. Àlex: the sign\<0>
- 73. Eli: because—|
- 74. Àlex: is in the_ the sign\|
- 75. Eli: the sign—|
- 76. Àlex: because the sign is in the shoop_ in the shop\<0>
- 77. Eli: in the shop\|
- 78. Àlex: because is in the shop\|

A

questa parella construeix els seus enunciats (vegeu quadre 24) a partir del pla de fons d'organització de la informació que ha proposat la mestra en donar les instruccions per a aquesta tasca (vegeu secció 7.2.1. fragment 77). En el torn 71 és l'Eli qui enumera la primera carta, la segona carta la proposa l'Àlex (torn 72), el marcador discursiu que denota la relació associativa entre les dues cartes el formula l'Eli (torn 73) i la relació pròpiament dita la formula l'Àlex (torn 76), després de diversos intents (torns 74-75).

El quadre 24 pretén recollir totes les propostes formulades pels membres d'aquesta parella per il·lustrar com s'ha organitzat la informació a partir del model de la mestra. El quadre, però, no representa com es construeixen interactivament els enunciats atès que la nostra anàlisi dels fragments que hem mostrat ja ho ha estudiat:

1	cash register	and	money		the money are in the cash register
2	purse	and	skirt	because	six
3	the door	and	the windows	because	is furniture
4	milk	and	yoghourts	because	are XX
5	the banana	and	grapes	because	is yellow
6	the basket	and	apples	because	the apples is red
7	the cheese	and	the ladder	because	is yellow
8	the apron	and	the sign	because	the sign is in the shop
	Enumeració		Enumeració		Relació associativa

Quadre 24. Organització de la informació dels enunciats
(Álex i Eli, CEIP Metropolità)

7.3.1.2. La Gemma i la Jana executen la tasca

El desenvolupament de la tasca i la resolució de la tasca

La Gemma i la Jana clouen la tasca en només 8 torns. Com veurem, el primer enunciat que es formula serveix de model per a tots els altres:

Fragment 60. CEIP Metropolità. Tasca d'emparellar cartes:

50. Gemma: the banana and the grape\ there are yellow\|
 51. Jana: the—|| the purse [+purs+] and the skirt [+skers+] is colour pink\|
 52. Gemma: the—| the windows and the door there are brown and blue\|
 53. Jana: mm—| the basket and the ladder because there are yellow\| and white\|
 54. Gemma: eh—|the sing and the cash-register there are colour white and yellow\||
 55. Jana: the milk and the cheese because they are —<3> cold\||

El fragment 60 ens mostra que les dues noies han entès el pla de fons d'organització de la informació que sorgia dels exemples proporcionats per la mestra en les instruccions. Tots els enunciats es construeixen de la mateixa manera (enunciació 1 + enunciació 2+ relació associativa), un

darrera l'altre. Tot i que no podem afirmar que la tasca s'hagi construït col·laborativament, sí que hem de concloure que aquest cop aquesta díade aconsegueix realitzar la tasca perquè sap formular 8 aparellaments que els permetran poder jugar al *memory*.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

La Gemma i la Jana construeixen el seu discurs a partir d'alternar la formulació d'aparellaments. A excepció de la formulació de l'última parella, la resta de propostes d'aparellament no són fruit d'un treball compartit: cada noia formula un anunciat que és acceptat per la companya a través de proposar-ne un de nou.

Els enunciats, com hem vist, es construeixen a partir d'un mateix pla de fons d'organització de la informació (enumeració 1+ enumeració 2+ relació associativa). Des d'un punt de vista formal, els enunciats que verbalitzen la relació associativa presenten problemes (l'ús del pronom), però aquests problemes no incideixen en la resolució de la tasca (es resol perquè es fan les 8 parelles). El fet que en la majoria de casos tampoc s'empri el marcador discursiu que denota la relació associativa no és veritablement un problema sinó que mostra un procediment bastant habitual en la comunicació oral: prescindir d'allò que és recuperable a través del context. L'absència del marcador discursiu no implica que la relació associativa que representa no es manifesti (Scott i de Souza, 1990; Knott, 1995).

El quadre 25 representa com s'organitza la informació en els diversos enunciats que han formulat les noies en realitzar l'acció d'emparellar cartes. Novament recordem que no ens servei per il·lustrar com s'han construït.

1	the banana	and	the grape		there are yellow
2	the purse	and	the skirt		is colour pink
3	the windows	and	the door		there are brown and blue
4	the basket	and	the ladder	because	there are yellow and white
5	the sign	and	the cash register		there are colour white and yellow
6	the milk	and	the cheese	because	they are cold
7	the yoghurt	and	the apple		there are red
8	the apron	and	money		there are colour green
	Enumeració		Enumeració		Relació associativa

*Quadre 25. Organització de la informació dels enunciats
(Gemma i Jana, CEIP Metropolità)*

El que posa de manifest el quadre és que, com hem dit, tots els enunciats s'han construït a partir d'un únic pla de fons, que coincideix amb el mateix que ha proposat la mestra en donar la consigna.

7.3.2. Al CEIP BCN1

Com hem vist en analitzar les instruccions que donen les investigadores en aquest grup, els nois semblen preocupats pel fet de no saber fer en anglès tasques semblants a les que acaben de portar a terme en català. Així doncs, abans d'iniciar la tasca realitzen una pretasca d'obertura (*pre-task opening*; Hellerman, 2007).

La preparació de la tasca

Una pretasca d'obertura per a Hellerman (2007), tal com hem assenyalat en el capítol anterior, és aquella en què els parlants realitzen altres activitats (presentar-se, socialitzar, etc.) abans de portar a terme les pròpies de la situació comunicativa en la que es troben. En el cas que ens

ocupa, el marc de la direcció de la tasca conclou després del torn 270, quan la Bawna respon afirmativament a la pregunta de la mestra, que té com a objectiu comprovar si els nois han entès les instruccions i estan disposats a fer la tasca en anglès (torn 269). El fet que la Bawna respongui en anglès és rellevant perquè ens indica que la noia està disposada a fer-ho.

Fragment 61. CEIP BCN1. Tasca d'emparellar cartes:

9. Martina: però ho heu de provar d'explicar també en anglès\| vale/|
10. Bawna: mm\| yes\| thank you\|
11. Pau: **m'ajudaràs/|**
12. Bawna: thank you\ <0>
13. Pau: very much | **venga va XXX\| éste es XXX—|**
14. Bawna: **eh déjame ver\| jolín\|**
15. Pau: the ioghurt and the apple <4>
16. Bawna: the_ the cash register and money_ it_ <3> {(P) **ya está\}**

L'obertura de pretasca l'inicia el Pau en el torn 271 i la conclou ell mateix quan formula el primer aparellament en el torn 275. En un principi el noi demana col·laboració a la seva companya, a qui categoritza d'experta (torn 271). La noia no li fa cas i torna a repetir la paraula que havia formulat, en anglès, en resposta a l'enunciat en català de la mestra (torn 272). El Pau entra en el joc de "parlar en anglès" i completa en aquesta llengua l'enunciat de la noia (torn 273). Tot seguit es passa al castellà per realitzar una acció de gestió (animar la noia a començar) i una acció vinculada al marc de l'execució de la tasca (assenyalar una carta). La Bawna aleshores es molesta i vol manipular ella les cartes (torn 274). A continuació, els dos nois empren l'anglès per proposar alternativament un aparellament a partir de l'enumeració de dues cartes (torns 275-276). El canvi de llengua en el torn 275 assenyala el canvi d'activitat: fer una pretasca, fer la tasca.

El desenvolupament de la tasca

El fragment 62, que torna a reproduir els dos primers torns que els alumnes construeixen dins el marc de la realització de la tasca, ens permet d'observar com aquesta parella opta per construir alternativament propostes d'aparellament de cartes:

Fragment 62. CEIP BCN1. Tasca d'emparellar cartes:

225. Pau: the ioghurt and the apple\| <4>
 226. Bawna: the_ the cash register and money_ it_ <3> {(P) **ya está**\|}
 <5>
 227. Pau: the milk and the ches\|
 228. Bawna: cheese\|
 229. Pau: cheese\| <3>
 230. Teresa: XXX| *t'ajudo*/|
 231. Pau: **{(PP) no ésta_ ésta no esa no} que no va XXX\|**
 232. Bawna: the a_ apron and and open it the color white\|
 233. Pau: open of the door\| **{(P) venga\|}**
 234. Bawna: banana and_ the ladder\| it's colour yellow\|

El Pau i la Bawna heteroreparen el discurs del company (torns 228 i 233), però no construeixen plegats cap enunciat. El que fan és proposar-ne un cadascun de manera alternativa (torns 225, 226, 227, 232 i 234).

La resolució de la tasca

En Pau i la Bawna han entès quina és la llengua que han d'emprar per realitzar la tasca (quin tipus d'enunciats han de construir), però no han comprès el sentit de l'activitat atès que construeixen una tasca per practicar un vocabulari i unes estructures sintàctiques determinades però no completen la tasca atès que no formulen un total de 16 aparellaments possibles sense pactar quins 8 els serviran per jugar al *memory*. De fet, com que no hi ha temps per fer-ho, les investigadores opten per no fer el joc⁸⁰.

⁸⁰ Els nois sí que havien tingut temps per jugar al *memory* en català.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

Aquesta parella fa servir diversos procediments per construir els seus enunciats. Observem-los en el fragment 63:

Fragment 63. CEIP BCN1. Tasca d'emparellar cartes:

- 260. Bawna: the grapes is banana are fruits\|
- 261. Pau: of the money on the purse [+porch+]\ <3>
- 262. Bawna: I er_ I like [pronunciat en castellà] ioghurt\|
- 263. Pau: I love apple\ <3>
- 264. Bawna: window er mm || [a DO] fusta/|
- 265. Martina: wood\| <3>
- 266. Bawna: the window and door is wood\|
- 267. Pau: the basket and the and the cash registred\| is_
- 268. Bawna: {(PP) XXX|}
- 269. Pau: is yellow\|
- 270. Bawna: ah\| the milk_ <3> it's white || with open |
- 271. Pau: the skirt and [fent veure que pronuncia en anglès]
cartel o_

La Bawna i el Pau construeixen els seus enunciats dels torns 269, 270, 275 i 276 a partir del mateix pla de fons (enumeració 1 + enumeració 2 + relació associativa). No obstant això els torns 271 i 272 en són una excepció atès que les parelles es formen a partir de formular dos enunciats amb el mateix contingut semàntic. El torn 279 també ens mostra un altre procediment: primer es descriu una carta i després se n'enumera una altra amb les mateixes característiques.

Amb el quadre 26 il·lustrem com organitza la informació aquesta diàde:

1	the yoghourt	and	the apple	
2	the cash register	and	the money	
3	the milk	and	cheese	
4	the apron	and	“open it”; “open of the door”	the colour white
5	banana	and	the ladder	it’s colour yellow
6	the purse			is fall of the window
7	the grape			it’s in the basket
8	cheese	and	door	is colour red
9	of the cash register		on the ladder	grey
10	the grapes	is	bananas	are fruit
11	of the money			on the purse
12				I like yoghourt, I love apple
13	the window	and	door	is wood
14	the basket	and	the cash register	is yellow
15	the milk		with open ⁸¹	it’s yellow
16	the skirt	and	cartel	
	Enumeració 1		Enumeració 2	Relació associativa

Quadre 26. Organització de la informació dels enunciats (CEIP BCN1)

Quan els membres d’aquesta díade tenen problemes lèxics acostumen a fer servir dos procediments: o bé demanen ajuda; o bé construeixen paraules a partir de la perífrasi (“open it” en comptes de “notice” o de la creació de formes híbrides (cartel amb pronunciació anglesa).

⁸¹ En aquest cas, la segona carta s’ha enumerat després d’especificar la relació associativa (the milk_<3> it’s white \|| with open\|

7.3.3. A la Universitat

El desenvolupament de la tasca

El Joan i la Nancy, que no havien estat capaços de trobar les set diferències en la tasca anterior, no comencen a realitzar la segona immediatament després de rebre'n la consigna. El seu silenci és significatiu per la seva durada (22 segons), només interrompuda per una rialla de la Nancy. Possiblement els nois estan esperant que el docent els doni les cartes (no les ha repartit en donar instruccions). Finalment és el Joan qui inicia la tasca. La primera paraula que produeix (torn 5) és un marcador discursiu que li serveix per assenyalar que han de començar a interactuar:

Fragment 64. Universitat: tasca d'emparellar cartes

3. Teacher: =ok/= go ahead\<5>
4. Nancy: [riu] <17>
5. Joan: ok\| I think this one goes with th=e: {(?) door=}
6. Nancy: =the {(?)door} = {(PP) xxx}
7. Joan: we have to explain why/| or not\| because it was\| it was\| put on the door\| in the—|
8. Nancy: yeah\| it has to show if it's open or closed\|
9. Joan: uhu-| ok\| then\| the money <3> goes\|
10. Nancy: {(?) money} can go\| here/|

L'enunciat en què enumera les dues cartes que suggereix emparellar el completa, en coenunciació (torns 5 i 6), la seva companya, per indicar-li la seva voluntat de realitzar aquesta segona tasca. Tot seguit, el noi intenta recordar la consigna i li pregunta si han de justificar l'associació, però no dóna temps a la seva companya a respondre i proposa ell mateix la justificació (torn 7). La Nancy accepta la relació associativa que suggereix el seu company i la complementa (torn 8). En el torn 9, el Joan accepta la resposta de la Nancy i enumera una nova carta; el seu silenci abans de formular la paraula que verbalitza l'aparellament (en aquest cas un verb) mou la Nancy a suggerir (produeix amb entonació ascendent un díctic)

quina pot ser la segona carta. En la secció dedicada a la construcció dels enunciats, estudiarem com la Nancy empra els díctics, per tant, ara no ens aturem a tractar aquest aspecte.

Només dues de les propostes que faran aquesta parella es formularan senceres per un dels seus membres (la Nancy), la resta es construiran entre tots dos, tal com s'ha fet en el fragment que acabem d'analitzar. Observem els dos casos en què la Nancy formula ella sola l'aparellament de dues cartes i la seva relació associativa:

Fragment 65. Universitat. tasca d'emparellar cartes:

- 25. Nancy: this and this\<3> the window is high you need a ladder to clean it\|
- 26. Joan: ok\| [riu]
- 27. Nancy: [riu]
- 28. Joan: the:n\<6>
- 29. Nancy: uh-<3>
- 30. Joan: {(PP) uh—| uh—| uh—} <3>
- 31. Nancy: this\| and this\|
- 32. Joan: uhu-|
- 33. Nancy: if you are well dressed you need an apron so you don't get dirty\| [riu]
- 34. Joan: uhu-| ok-<3> xxx the:n\<9> the bananas and the apples\|are together\<4> because all of them are are fruits\| no/|
- 35. Nancy: well <0> they can go with the yoghurt\<3> one of them\| because you can make yoghurt with them\|
- 36. Joan: uhu-| {(PP) I don't know\|} <3>

En el fragment 101 es formulen tres aparellaments. Per fer el primer d'ells, la Nancy fa servir dos díctics en comptes d'enumerar els objectes que es representen a les cartes i després formula la relació associativa que els uneix (torn 25). L'ús dels díctics no és un recurs discursiu en aquest moment atès que la noia en relacionar les cartes esmenta els objectes que s'hi representen i, per tant, ens mostra que coneix la paraula anglesa que els designa. Segurament s'acompanya del gest i assenyala les cartes, per tant, els díctics tenen un doble valor: designar un objecte i acompanyar una acció. El mateix fenomen s'observa en el tornos 31 i 33.

L'enunciat de la Nancy del torn 25 és acceptat explícitament pel Joan (torn 26), però com que el noi no fa cap proposta (observem les rialles, els silencis, l'ús del marcador discursiu “then”, entre els torns 27 i 30), la noia en formula un altre (torns 31 i 33). Després del torn 33, el Joan torna a dubtar (es produeixen més rialles, silencis i el noi torna a emprar el marcador discursiu “then”) però finalment formula la seva proposta (torn 34). La Nancy li assenyala que hi ha un altre possible aparellament d'una de les dues cartes (torn 35) i les dues propostes s'abandonen momentàniament.

La resolució de la tasca

Com hem vist, aquesta parella consensua les seves propostes i quan no hi ha consens passa a formular-ne una de nova. Quan ja tenen 5 parelles fetes, els queden les 6 cartes en què no s'han posat d'acord perquè en funció del seu camp semàntic es poden fer grups de tres (productes làctics: la llet, el iogurt i el formatge; fruites: la poma, els plàtans i el raïm). Observem com ho resolen:

Fragment 66. Universitat. Tasca d'emparellar cartes:

42. Joan: uhu-<3> what else\<3> it cannot be three\|
43. Nancy: [riu]
44. Joan: it's impossible\| ok\| ok\<3> uhu-|
45. Nancy: well\| we can't use these two\|
46. Joan: uhu-| both a:re make\|
47. Nancy: because we =make=
48. Joan: =of milk=
49. Nancy: cheese from milk\|
50. Joan: uhu-<8>
51. Nancy: and well\| banana\|
52. Joan: no\| =no\|=
53. Nancy: ={(P)(?) juice }=
54. Joan: the apple with the yoghurts\| because they are\| you make
yoghurts of apple\| {(F) and then } and the bananas\| and the\|
how do you say it\|
55. Nancy: grapes\|
56. Joan: are both\|
57. Nancy: fruit\|
58. Joan: yellow\| so\|
59. Nancy: [riu]
60. Joan: they go\| =in pairs\|=
61. Nancy: =in pairs\|= [riu]

En els torns 42, 43 i 44 podem observar que el fet que les parelles formin dos grups de tres elements els dificulta la tasca de formar-ne. En el torn 45, la Nancy reprèn la proposta que havia fet en el torn 16 d'emparellar la llet amb el formatge en comptes d'acceptar la proposta del Joan d'emparellar la llet i el iogurt. En aquest cas, el Joan subscriu el suggeriment de la seva companya en iniciar la formulació de la relació associativa entre els dos objectes (torn 46) i que conclouran tots dos a partir d'una coenunciació (torns 47 i 48).

En el torn 51 la Nancy inicia la formulació d'una nova parella, però el seu company l'interromp per resoldre ell sol la tasca (torn 54), fet que la Nancy accepta en completar l'enunciat que formula l'associació de les dues últimes cartes (torn 57) i que el Joan també complementa (torn 58)

Així doncs, aquesta parella aconsegueix resoldre la tasca gràcies al seu treball cooperatiu.

La construcció dels enunciats: les tries lèxiques, les tries gramaticals, la distribució de la informació i la construcció dels esquemes enunciatius

Aquesta parella, com hem vist en la secció dedicada al desenvolupament de la tasca (vegeu fragment 65), emprà el díctic *this* com a recurs discursiu per acompanyar el gest d'assenyalar un dels objectes representats i evitar una doble redundància (el gest serveix per enumerar els objectes i els seus noms s'esmenten en expressar la relació d'associació entre ells). No obstant això, el recurs als díctics també els serveix per fer el seu discurs més fluït i dur-lo a terme en la llengua meta. Observem-ho en el fragment 67:

Fragment 67. Universitat. Tasca d'emparellar cartes:

9. Joan: uhu-| ok\\ then\\ the money <3> goes\\
10. Nancy: {(?) money} can go\\ here/|
11. Joan: uhu-<3> it was\\<3> here\\ is where it's put the money
after buying something/<3>
12. Nancy: yeah\\ we could put it here but we can't make a {(P) pair
with the purse }

Per fluïdesa entenem l'habilitat dels parlants per produir els seus enunciat sense vacil·lar. Per fer-ho, sovint empren procediments com ara la substitució, l'ús de formes mixtes o la perífrasi (Masats i Nussbaum 1999; Nussbaum, Tusón i Unamuno, 2002). En el torn 9 en Joan assenyala una de les cartes i a continuació la seva companya n'assenyala una altra amb què agrupar-la (torn 10). En fer-ho, el noi anomena l'objecte i la noia emprà un díctic, que, a diferència dels casos anteriors (vegeu fragment 102), es tornarà a emprar en la formulació de la relació associativa entre els dos objectes (torn 11), i quan la noia exclou un altre possible aparellament (torn 12). Això, juntament amb el fet que en la primera tasca fa servir una perífrasi per designar el mateix objecte (la caixa registradora, vegeu secció 6.3.3.), ens permet d'afirmar que el Joan i la Nancy no en coneixen el nom anglès i recorren a la substitució per mantenir un discurs fluït. No hem tractat aquest cas en la secció de la superació d'obstacles perquè els aprenents no focalitzen aquesta forma i, per tant, no obren cap seqüència lateral per realitzar una activitat metalingüística. Aquest mateix cas es dona en una altra ocasió: el díctic “this one” s'empra en substitució del mot “notice”, que els nois també desconeixen.

Si ens fixem ara en com la Nancy i el Joan construeixen els seus enunciat, veurem que la relació associativa entre dues cartes es construeix sovint sense emprar el marcador discursiu que denota aquesta associació, però tots ells ho fan a partir del mateix pla de fons de significat (enumeració 1 + enumeració 2 + relació associativa). En el quadre 26 presentem quin és el primer pla de significació dels enunciat, no els presentem tal com s'han produït (amb pauses, en coenunciació) perquè això dificultaria la lectura

del quadre i perquè en les seccions anteriors ja hem analitzat la construcció del discurs.

	Enumeració 1		Enumeració 2			Relació associativa
1	This one 	goes with	the door		because	it is put on the door; it has to show if it's open or close
2	The money	can go	here 			it's where it's put the money after buying something
3	This 	and	this 			The window is high you need a ladder to clean it
4	This 	and	this 			if you are well dressed you need an apron so you don't get dirty
-	The bananas	and	the apples	are together	because	all of them are fruits
-	They	can go	with the yoghurt	one of them	because	you can make yoghurt with them.
5	The apple	with	the yoghurts		because	you make yoghurts of apple
6	The bananas	and	the grapes			are both fruit

	Relació associativa	Enumeració		Relació associativa
7	you need the basket for;	  they can go together then;		to go shopping; if you are going to buy you have to, you need both of them to go shopping
	Enumeració	Relació associativa		Relació associativa
8	we can't use these two	both are make	because	we make cheese from milk

Quadre 27. L'organització de la informació dels enunciats (Universitat)

Tots els enunciats es construeixen a partir de l'enumeració de dos objectes i la verbalització de la relació entre ells. La manera en què s'organitza

aquesta informació (el primer pla del significat) no és la mateixa i els alumnes opten per un procediment o per l'altre en interactuar per construir la tasca. També cal esmentar el fet que no sempre fan ús del marcador discursiu que denota la relació discursiva entre les cartes. Com hem assenyalat anteriorment, la seva absència, però, no indica que aquesta relació no existeixi (Scott i de Souza, 1990; Knott, 1995), només denota que el Joan i la Nancy empren un gran nombre de recursos discursius al llarg de la interacció.

7.3.4. Què observem?

L'anàlisi dels procediments que han emprat els aprenents per resoldre la tasca ens mostra que tots ells han entès com s'havia d'organitzar la informació en els enunciats que es generaven per tal de resoldre-la. En aquest sentit, és interessant veure que la parella d'adults, la qual no ha rebut del seu professor cap consigna explícita en aquest sentit, empra el mateix pla de fons de significat que utilitzen els alumnes de primària que segueixen la consigna de les seves mestres. D'alguna manera això ens indica que, tot i que els primers plans siguin variables, la resolució d'aquesta tasca té, en el seu disseny, un pla de fons clar (enumeració 1 + enumeració 2 + relació associativa), fet que constata que les consignes han servit de mediadores entre la tasca com a pla de treball i la tasca com a procés. En algunes ocasions hem observat que alguns alumnes, el Pau i la Bawna o l'Héctor, per exemple, realitzaven l'acció d'emparellar les cartes sense especificar la relació associativa entre els dos objectes, però o bé la mestra explícitament o bé el company a través de les seves activitats discursives, elicitava l'aparició d'aquesta relació per als següents aparellaments. En aquest sentit, la tasca és pautaada en el seu disseny (veure secció 4.2.4.2.) i també ho és, gràcies a la mediació de les consignes, en el seu procés de desenvolupament. No obstant això, hi ha dos tipus

d'elements que són més difícils de pautar: la construcció dels intercanvis i el contingut lèxic dels enunciats.

En primer lloc, si anem més enllà de l'anàlisi individual dels enunciats que es produeixen i n'analitzem la seva estructura veiem que els alumnes han fet servir dos procediments per desenvolupar la tasca. La Gemma, la Jana, el Pau i la Bawna han fet propostes d'aparellament de manera alternativa, fet que ens indica que no han participat de la tasca de manera col·laborativa. Cadascun d'ells ha fet una proposta d'aparellament que l'altre membre de la díade ha acceptat a partir de la proposició d'una nova parella. Per contrapartida, l'Álex, l'Eli, la Nancy i el Joan han construït majoritàriament les seves propostes en coenunciació, per tant, han interpretat que la realització d'una tasca en parelles és un treball cooperatiu.

La formulació d'enunciats que denotin relacions associatives, però, no implica que s'assoleixin els objectius de la tasca. Si estudiem tots els intercanvis generats en el marc de realització de la tasca veurem que una de les parelles, la formada pel Pau i la Bawna, han formulat un total de 16 enunciats i les parelles formades per l'Héctor i el Josep i la Nancy i el Joan n'han formulat 10. És a dir, han fet més d'una proposta d'aparellament per a una mateixa carta. Aquestes dues últimes parelles han reformulat dos dels seus enunciats però han acabat la tasca pactant les 8 parelles que necessiten per jugar al *memory*. L'Héctor i el Josep, en arribar al final de la tasca, han canviat una parella que ja havien fet i el Josep i la Nancy han tematitzat el fet que algunes parelles eren tríos i els costava decidir com s'havien d'agrupar. En aquest darrer cas, la tasca ha estat veritablement una tasca de resolució de problemes tal com l'havien plantejat les investigadores però no en el cas del Pau i la Bawna, els quals han acabat la tasca sense pactar quines de les 16 propostes d'aparellament serien les que els permetrien jugar. Com que no hi ha temps de fer el joc no podem analitzar què hauria fet aquesta parella però si observem la tasca semblant que havien fet aquell matí en català, observem que la Bawna no està

familiaritzada amb el joc i el Pau no ha relacionat la tasca d'emparellar amb la necessitat de pactar les parelles abans de jugar. El que ha fet aquesta díade en català és trobar diverses relacions associatives per alguns objectes i a l'hora de jugar se n'inventen de noves. Així doncs, en anglès tornen a reproduir el mateix procediment que ja havien emprat i tampoc no resolen la tasca.

En segon lloc, podem observar que en força ocasions els alumnes substitueixen els noms dels objectes representats a les cartes per díctics. En alguns casos és un recurs discursiu emprat per evitar la redundància, com seria el cas d'alguns dels enunciats produïts per la Nancy i el Joan, però en altres casos és un recurs per no tematitzar un obstacle lèxic⁸². El primer dels casos posa en qüestió la validesa de la consigna (nombrar els objectes) com a mitjà per generar un discurs autèntic. L'autenticitat del discurs generat per les tasques es mesura, segons van Lier (1996), en funció de tres paràmetres: el context en què es realitza la tasca, el resultat de la tasca i la interacció. Això implica que les tasques escolars han d'estar relacionades amb tasques que els aprenents puguin realitzar a la vida real (Hildén, 2008), és a dir, les tasques han de proporcionar als aprenents situacions autèntiques (*situational authenticity*, Bachman, 1990) en les quals puguin aprendre a usar la llengua. Paral·lelament, l'autenticitat també té a veure amb la possibilitat de generar una comunicació real, un discurs natural (*truthful communication*, Habermas, 1987). Carter (1998), per exemple, posa de relleu el fet que els aprenents tenen poques possibilitats de rebre ímput autèntic, exemples de converses reals, atès que els llibres de text presenten situacions comunicatives fictícies i Cox (2005) qüestiona el fet d'esperar que els alumnes facin servir formes gramaticals en contextos en què en un esdeveniment comunicatiu real no es farien servir. L'acció de designar els objectes pel seu nom quan els estàs

82 La categorització d'un enunciat com a problema lèxic sense que s'hagi tematitzat com a obstacle no prové d'una mirada ètica sobre les dades. En la interacció entre la Nancy i el Joan hem vist que en la tasca anterior han fet servir la perífrasi per designar alguns objectes, fet que indica que cap membre d'aquesta parella coneix la paraula en anglès. En aquesta segona tasca, aquestes mateixos objectes es designen a partir dels díctics.

assenyalant no genera una activitat discursiva autèntica perquè és redundant. En aquest cas, la consigna de la tasca elicitava un discurs poc autèntic. Aquest fet contrasta, per exemple, amb el procediment que emprava la mestra del CEIP Metropolità per realitzar la pretasca de repàs de vocabulari. Tot i que el discurs que es genera està molt controlat és autèntic en el sentit que els tres moviments de l'estructura IRE no es realitzen verbalment si l'acció que es realitza en aquell moment no ho fa necessari. En aquesta mateixa línia, el fet que alguns dels enunciats dels aprenents no continguin el nexa "because" per introduir la relació associativa, no sempre s'ha d'analitzar com una mostra de manca de competència dels aprenents. Com hem vist, que no es realitzi verbalment no implica que no hi sigui i, en canvi, esperar que els aprenents el facin servir, a vegades, implica esperar que produeixin un discurs poc autèntic.

Accions i activitats transversals

Aquest capítol té un doble objectiu. En primer lloc s'analitza el tercer marc secundari que s'insereix en el marc de la construcció interactiva d'una tasca i, en segon lloc, aborda qüestions generals vinculades al desenvolupament de la competència interactiva dels aprenents en la interacció.

En el capítol cinquè hem argumentat que en el marc de la construcció interactiva d'una tasca s'hi insereixen tres marcs d'ordre secundari: el marc de la direcció de la tasca, el marc de l'execució de la tasca i el marc del monitoratge de l'acció. En aquest capítol examinarem amb detall aquest tercer marc atès que les accions i les activitats que s'hi realitzen quan un dels participants perifèrics (veure capítol 5) l'abandona incideixen i reconfiguren les accions que els participants de ple dret realitzen quan adopten els de director, actor o executor. D'altra banda, tant en el marc de la direcció de la tasca com en el marc de l'execució de la tasca s'hi insereixen altres marcs d'ordre inferior. En els dos capítols anteriors hem analitzat els marcs terciaris vinculats a les macroaccions de dirigir la tasca i de realitzar-la, no obstant això, en algunes ocasions els participants en un esdeveniment comunicatiu poden realitzar accions relacionades amb la gestió de la tasca i la superació d'obstacles. Nussbaum i Unamuno (2006), en el seu estudi sobre els usos i

competències multilingües entre escolars d'origen immigrant, assenyalen que l'estudi de la gestió de l'activitat i de la superació d'obstacles són dos dels procediments que serveixen per mesurar la competència dels aprenents de llengua. Atès que l'enfocament per tasques defensa que en realitzar-les els aprenents desenvolupen la seva competència interactiva, estudiar les activitats discursives que es duen a terme per realitzar aquestes accions ens sembla important per descriure com els aprenents construeixen interactivament aquestes tasques.

Per últim, hi ha una qüestió que va més enllà de les accions i activitats que s'insereixen en el marc primari de la construcció d'una tasca i que té a veure amb el context en què es realitzen les tasques, l'estudi del qual permet entendre quins són els elements que configuren i cohesionen una comunitat de pràctica. D'entre ells, i atès que el nostre treball s'interessa per l'estudi de l'aprenentatge d'una llengua estrangera, ens centrarem en l'anàlisi dels usos lingüístics dels aprenents i els seus mestres.

Hem optat per analitzar aquestes qüestions de manera global, sense fer distincions entre una tasca i una altra, per tal d'evitar redundàncies en el detall de la nostra anàlisi. No obstant això, quan observem diferents maneres de procedir en funció de la tasca, ho assenyalem.

En primer lloc estudiarem el marc del monitoratge de l'acció. Tot seguit abordarem l'estudi del marc de la gestió i del marc de la superació d'obstacles. Per últim, analitzarem els usos lingüístics de cada comunitat de pràctica.

8.1. El marc del monitoratge de l'acció

El pas del marc de la direcció de la tasca al de la seva resolució implica, entre altres coses, un canvi en la organització de la participació i de la presa de rols. Com hem vist en els capítols sisè i setè, en el primer d'ells, el docent adopta el rol de director i dirigeix l'acció. Els alumnes adopten el rol d'actors i participen en les accions que construeixen plegats director i actors. En el segon, el docent no participa de l'acció i els aprenents, que adopten el rol simètric d'executors de la tasca, són qui dirigeixen l'acció. Quan els alumnes es situen en el marc de la resolució de la tasca, el docent es posiciona en el del monitoratge i està amatent a les accions de cada díade.

Les accions que realitzen els docents quan se situen en el marc del monitoratge no es poden estudiar emprant dades orals atès que aquestes no recullen els moviments de les mestres quan estan en silenci. No obstant això, el que sí podem analitzar és el resultat d'aquestes accions a partir d'observar les accions i les activitats discursives que se'n deriven, les quals es duen a terme quan els docents esdevenen participants de ple dret en el discurs que els seus alumnes produeixen dins el marc de la realització de la tasca. Si analitzem les dades de les tres escoles, veiem que els docents només abandonen el marc del monitoratge de l'acció per realitzar tres accions: tematitzar un enunciat, tematitzar el procediment que els aprenents realitzen per desenvolupar la tasca o gestionar el temps. També és cert que, en ocasions, els mestres abandonen el rol de participant perifèric per ajudar les díades a realitzar la tasca quan algun dels membres de la parella els ho demanen. Aquests casos, tal com argumentem en el capítol 5, els tractem en el marc de la superació d'obstacles.

En observar l'actuació dels docents quan abandonen el marc del monitoratge de l'acció veiem que el professor de la Universitat, llevat dels

casos en què assenyala la fi d'una tasca, no abandona en cap moment el seu rol de participant perifèric mentre el Joan i la Nancy realitzen la primera tasca i només ho fa en una ocasió quan executen la segona. Al CEIP BCN1 les investigadores abandonen molt sovint el marc del monitoratge de l'acció en ambdues tasques, però la majoria de vegades ho fan a petició dels alumnes i els casos en què ho fan espontàniament són pocs. La mestra del CEIP Metropolità la mestra del és la que més vegades intervé per iniciativa pròpia en el discurs dels aprenents, però hem de tenir present que en aquest cas hem estudiat tres parelles i no una.

A continuació analitzarem amb major detall les accions que es realitzen quan els docents abandonen el marc de la monitorització de l'acció.

Tematitzar un enunciat

En les nostres dades, l'abandó del marc del monitoratge per recalar un enunciat produït pels alumnes es produeix amb tres finalitats. La primera d'elles seria per heteroreparar el discurs dels aprenents i corregir la forma (lèxica, fonètica o sintàctica) emprada. Vegem-ho en el fragment 68.

Fragment 68. CEIP BCN1. Tasca de trobar diferències

- 63. Bawna: no | <3> er <3> er the [amb entonació anglesa] melon
[+malón+] _/|
- 64. Pau: eh/|
- 65. Bawna: melon [+malón+] \|
- 66. Pau: melon [+melón+] no/|
- 67. Bawna: ah\ melon_
- 68. Martina: melon\|
- 69. Bawna: yes | the melon i_ en basket\ for it's for for melon/|

En el fragment 68 els aprenents experimenten amb la pronunciació de la paraula “*melon*” perquè la Bawna, en el torn 63, la produeix com una forma híbrida. La mestra els sent i decideix intervenir (torn 68).

La segona de les finalitats és la de proporcionar als alumnes una paraula que ells desconeixen però que es creu que els pot ser útil per realitzar la tasca. Vegem-ho en el fragment 69.

Fragment 69. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

53. Eli: in my picture there are_ eh—| a cos_ costumer\| mmm—|
five fruits\|[+fruits+]|
54. Àlex: five/|
55. Eli: five fruits\|[+fruits+]|
56. Àlex: in the_ | in the/|| five fruits in the_ [compta] | one two
three four five\| sí\| eh—| lettuce\<3>
57. Maria: {(PP) basket \|
58. Eli: in the basket\|
59. Àlex: ah ah \| no the-the apple or_ o_ the apples\| the_|| the
lettuce the milk and_ and the bananas\| umm no\|| what it
is the other?|
60. Eli: eh—| two apples\|
61. Àlex: two apples\|
62. Eli: one le_ lettuce [+letuz+] =one milk=
63. Àlex: =one milk= and three bananas\|
64. Eli: sí\|

La parella formada per l'Eli i l'Àlex estan intentant descriure el cistell que hi ha al terra, al costat de la compradora, i que conté 2 pomes, 1 enciam, 1 manat de plàtans i un objecte que pot semblar un cartró de llet, però com que la noia només esmenta la clienta i no el cistell (torn 53), l'Àlex necessita ubicar-los. Ell no sap anomenar el cistell, per tant, primer compta (torn 56) i després enumera un dels productes que hi ha al cistell (l'enciam) per assegurar-se que parlin del mateix (torn 56). La mestra els sent i els proporciona la paraula que necessiten (torn 57). El fet que els digui la paraula en veu baixa denota que no els vol interrompre i, per tant, s'està identificant com a parlant perifèric. En aquest punt, l'Eli recull l'aportació de la mestra (torn 58) i la conversa prossegueix i els nois s'adonen que tenen maneres diferents de comptabilitzar els objectes representats dins el cistell (torns 63-64) però que en realitat els dos dibuixos són iguals.

El tercer objectiu pel qual les mestres abandonen el marc del monitoratge de l'acció té a veure amb la voluntat de fer adonar els alumnes que el seu repertori és més ampli del que els sembla. Observem el fragment 70:

Fragment 70. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

2. Eli: {(DC)}in my<3> picture\ mmmm|| there are <3> gre- green
 a:nd <3> and white apron\|
3. Álex: a white/|
4. Eli: and white apron\ <4>
5. Álex: what is apron?|
6. María: [mostrant sorpresa] what's an apron?|
7. Álex: ah| *val val val*\| ah: what color?|
8. Eli: green and—<3> and white\||

En el torn 4 l'Eli empra una paraula (“apron”) que el seu company no reconeix (torn 5). La mestra, en sentir la demanda d'ajut de l'Álex, repeteix la pregunta del noi (torn 6) –corregint-ne la forma-, per fer-lo adonar que la paraula que ha fet servir l'Eli no li és desconeguda. El noi ho admet i procedeix a fer una demanda d'informació respecte a la representació d'aquest objecte en el dibuix de la seva companya (torn 7).

Tematitzar el procediment que els aprenents empren per desenvolupar la tasca

Un dels reptes que es plantegen les dues parelles que reformulen alguns dels seus aparellaments és el fet d'inventar-se una relació associativa entre les dues últimes cartes (en el cas de l'Héctor i el Josep) o perquè consideren que hi ha cartes que formarien grups de tres (en el cas de la Nancy i el Joan). En ambdós casos, els docents abandonen el marc del monitoratge de l'acció per convidar-los a canviar alguna de les parelles fetes o per confirmar als alumnes el fet que les parelles no són unívokes. A continuació il·lustrem el primer d'aquests casos:

Fragment 71. CEIP BCN1. Tasca d'emparellar cartes:

65. Josep: the windows and the ladder with pair_ with the wood\<20> the_ the:: apron and the apple _||{(PP) què pot ser?}|
66. María: XX
67. Héctor: {(P) sí, per això els vaig posar\}|eh/|
68. María: yes\|because_ because eh—| sink of one\| the ladder and the apple and the apron—|you can change it\| you can change it\| if for example the apple_ the banana and the apple\|think about it\|
69. Héctor: the banana and the grapes is a fruit\|
70. Josep: and the apple\| the apple\||
71. Hector: the apron_ and the money and the cash register_ | {(P) pues\}| the apple and cash register is green\|
72. María: so—| here you have a problem\|
73. Hector: =yes=
74. Josep: =yes=
75. María: you have a problem with these\| now—||
76. Josep: {(P) ponemos esto así y dejamos la banana\}|
77. Hector: yes\|
78. Josep: {(PP) cómo se dice compramos?}|the money with_ the money_
79. Hector: the money_ the money with the money —||
80. Josep: with the money_
81. Hector: buy—<0>
82. Josep: buy apple\|
83. Hector: finish\| finish\|

En el torn 65, el Josep reclama l'atenció de la mestra per demanar-li si està d'acord amb un dels aparellaments i més endavant, la María diu als nois que poden canviar d'opinió (torn 68). En aquestes casos, la intervenció dels docents és rellevant perquè origina que les parelles es qüestionin les associacions que han formulat, tal com veiem en el fragment anterior (torn 71; 79-82).

En l'apartat dedicat a la resolució de la tasca hem argumentat que al Joan i a la Nancy no els ha estat fàcil aparellar les cartes que, segons el seu valor semàntic, poden formar grups de tres, en el moment en què estan focalitzant aquesta qüestió, que no s'havia formulat explícitament en les instruccions, el professor decideix intervenir, tal com mostrem a continuació:

Fragment 72. Universitat: Tasca d'emparellar cartes

11. Joan: uhu—<3> it was\<3> here\| is where it's put the money after buying something/<3>
 12. Nancy: yeah\| we could put it here but we can't make a {(P) pair with the purse }|
 13. Joan: uhu—| what's else\<4>
 14. Nancy: uh-<5>
 15. Joan: {(PP) uh-| uh-| uh-| } <12> the milk goes with the:: yoghurts/| no/|
 16. Nancy: yeah\| {(?) but} it can come with the cheese\|
 17. Joan: ok\| [@ it's true\|]
 18. Nancy: [riu] <5> uh-<4> they have to be pairs\| [riu] <5>
 19. Joan: and all are in with another pair\| all of them\|
 20. Teacher: {(PP) xxx xxx there are different ways of doing it}
 21. Joan: =uhu=
 22. Nancy: =uhu=
 23. Teacher: {(PP) (?) you have to find out xxx xxx}
 24. Joan: uhu-<6>

En el torn 11 i 15 el Joan fa una proposta d'aparellament que la seva companya accepta alhora que li assenyala que s'exclou una altra possible parella (torn 12) o bé proposa una alternativa (torn 16). El torn 13 del Joan serveix per donar la raó a la seva companya però també per mantenir la parella que ell ha suggerit. Després del silenci de la noia és quan ell fa una nova proposta. El torn 17 del Joan també serveix per acceptar el suggeriment de la Nancy, però a continuació ella intervé per recordar-li que han de fer parelles (torn 18). El Joan llavors s'adona que totes les cartes que els queden per aparellar formen grups de tres (torn 19). En aquest moment el mestre decideix intervenir per confirmar-los aquest fet (torn 20), atès que aquesta informació no l'havia proporcionada en donar la consigna. La seqüència que s'inicia en el torn 18 i es conclou en el torn 24 pertany al marc de la gestió de la tasca atès que els alumnes en interactuar no realitzen una acció encaminada a la resolució de la tasca (com ho seria negociar les parelles o proposar aparellaments alternatius) sinó que la finalitat del discurs és parlar de com realitzar-la.

Gestionar el temps

Els tres mestres coincideixen en interrompre el discurs dels aprenents per marcar la fi de l'activitat. En no tenir dades visuals no podem saber si en realitat l'acció la realitzen els alumnes de manera no verbal. Observem què passa en el fragment 73:

Fragment 73. Universitat: Tasca d'emparellar cartes

- 60. Joan: they go\| =in pairs\=
- 61. Nancy: =in pairs\= [riu]
- 62. Teacher: ok\| finished/|
- 63. Nancy: ok\|
- 64. Teacher: you were quicker this time\| [riu]
- 65. Joan: =[riu]=
- 66. Nancy: =[riu]=
- 67. Teacher: practice\| ok\|

En aquest fragment veiem que el professor està amatent a l'acció perquè després que la Nancy i el Joan formulin l'última parella en els torns 60 i 61 del fragment anterior immediatament comprova si la seva percepció és correcta en demanar als estudiants si han acabat (torn 62). També és interessant observar que després de rebre la confirmació que li indica que els alumnes han acabat la tasca (torn 63) ell decideix fer un comentari distès (riu) que valora la rapidesa amb què les alumnes han resolt la tasca (torn 64), fet que ens reafirma l'anàlisi que hem fet del primer enunciat que produeix aquest mestre en aquesta tasca: la intenció de minimitzar el fet que els alumnes no hagin pogut completar la tasca anterior. La rialla de els alumnes (torns 65 i 66) l'anima a suggerir-ne una explicació (torn 67).

El ritme de realització de la tasca no sempre és el mateix per a totes les parelles. La mestra del CEIP Metropolità quan detecta que una parella ha acabat, en comptes d'interrompre les altres (com fa el mestre de la Universitat en el fragment 70), obre un nou marc de participació (el de la revisió de la tasca) en el qual torna a ser un participant de ple dret, com podem observar en el fragment 74:

Fragment 74. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

124. Álex: ah—| seven\| [s'adreça a la mestra] María\|| in my picture
the_the windows are closed_ are open\|| [s'adreça a la
mestra] María\|
125. María: have you finished?|
126. Álex: yes\|
127. María: good\| now you have to check the differences\| right/| say to
me\ please\| right/|
128. Álex: the win=dows=
129. Eli: =the window=
130. Al the door the—|
131. Eli: the door/|
132. Álex: sí\| the door\|
133. Eli: **ah vale**\|
134. Álex: the windows the door the grapes\| the apples—|
135. Eli: the apples/|
136. Álex: the yog_ the windows\| the door | the grapes | the apple\|
the orange\| the cashregister\| and the—|
137. Eli: yoghurts\| yoghurts\|
138. María: excelent\| it's great\| right\| just wait a minute\|

En el torn 124, després de constatar que han trobat les set diferències, l'Àlex crida la mestra. Ella intueix que els dos nois han acabat la tasca i així els ho demana (torn 125). En rebre la confirmació (i en veure que les altres parelles segueixen fent la tasca), la mestra demana als alumnes que li enumerin quines són les diferències que han trobat (torn 127). La mestra no torna a intervenir fins que els nois han acomplert l'activitat que els ha proposat (torn 138). Entre els torns 128 i 137 la mestra no participa verbalment en la interacció però els nois la consideren un parlant de ple dret perquè, a diferència del què passa quan la mestra es situa en el marc del monitoratge de l'acció, els nois es dirigeixen a ella.

Per concloure només ens cal assenyalar que el marc de la revisió de la tasca només es construeix en el CEIP Metropolità entre una parella i la mestra, en el cas de les altres parelles d'aquesta escola i dels altres dos centres, les mestres interrompen l'activitat de realització de la tasca per iniciar la següent immediatament.

8.1.1. Què observem?

L'anàlisi del marc del monitoratge de l'acció ens permet reconstruir com es configura la participació en l'acció dins d'una comunitat de pràctica. Per a Wenger (1998) una comunitat de pràctica es constitueix a partir de tres eixos: el domini, la comunitat i la pràctica.

La comunitat existeix si els seus membres realitzen activitats conjuntes. La pràctica permet als membres d'una comunitat desenvolupar un repertori de recursos compartits que els serveixen de mitjans per realitzar les activitats conjuntes que els són pròpies, les quals els permeten posar en joc les competències compartides a través de les quals s'afilien com a membres al domini en què actua la comunitat.

En els dos capítols anteriors hem vist que l'organització de participació varia en funció de si els participants es situen en el marc de la direcció de la tasca o en el marc de la seva execució. A través de l'anàlisi del marc de la monitorització de l'acció veiem que l'estructura de participació pròpia d'aquests dos marcs es pot veure alterada quan un participant perifèric decideix intervenir i la seva actuació té la finalitat o bé d'alterar les accions que els altres membres realitzen (en assenyalar un canvi d'activitat) o bé de transformar-les (en corregir un procediment per realitzar la tasca o en corregir una forma lingüística). El que és interessant d'observar és que qui es situa en aquesta posició perifèrica ho fa per voluntat pròpia (en atorgar el torn i la responsabilitat de construir l'acció als altres membres) i també per voluntat pròpia l'abandona sense que els altres participants s'hi oposin. Aquest procediment ens permet dibuixar quins són els coneixements compartits per tots els membres de la comunitat sobre com s'organitza la pràctica en aquest domini i quines són les accions i activitats pròpies de la comunitat, però també dels seus membres en funció de la posició que ocupen dins la comunitat. Cap dels canvis de participació s'han negociat sinó que s'han desenvolupat en la pràctica. Cap dels canvis i dels

solapaments entre els marcs i les macroaccions que hi estan derivades i que han sorgit de la interacció entre els participants ha estat pactat o discutit, fet que indica que hi ha uns coneixements compartits sobre què vol dir participar i com es participa. D'altra banda, com veurem en la secció 8.5. d'aquest capítol, els usos lingüístics tampoc no es negocien perquè són recursos compartits sobre com es participa. Aquests usos no han de ser els mateixos en una aula que en una altra perquè si els membres d'una classe no es comuniquen amb els membres d'una altra classe amb l'objectiu de realitzar activitats conjuntes no podem considerar que formin part de la mateixa comunitat. És a dir, les tres aules que hem analitzat són exemples de tres comunitats de pràctica diferents en les quals s'hi realitzen activitats d'ordre semblant (per exemple, la finalitat per la qual els mestres abandonen el marc del monitoratge de l'acció és la mateixa, i són coneixements compartits a través de la participació en comunitats de pràctica més grans, l'escola, per exemple) però els procediments d'actuació són diversos i propis de cada comunitat.

8.2. El marc de la gestió de la tasca

Dirigir una tasca, com hem vist en la nostra anàlisi del marc de la direcció de la tasca també implica realitzar accions i activitats de gestió, de regulació de l'acció. Totes elles les hem assenyalades quan estudiàvem aquest marc en ambdues tasques (veure seccions 6.2 i 7.2), per tant, en aquest apartat només analitzarem el marc de la gestió de la tasca en aquells moments en què se solapa amb el marc de l'execució de la tasca. Les nostres dades, i estudis anteriors (veure, per exemple, Nussbaum i Unamuno, 2006), ens permeten afirmar que resoldre una tasca no implica només situar-se en el marc de la seva execució perquè en desenvolupar-la, els aprenents acostumen a realitzar activitats discursives encaminades a regular les seves accions (Nussbaum, 1999). Així, creiem que l'estudi de la construcció interactiva d'una tasca no és complet si no es té en compte què passa en aquest marc.

La nostra anàlisi, doncs, ha intentat identificar i categoritzar les accions que realitzen els nostres informants en aquest marc i com es manifesten a través d'activitats discursives. De manera general, podem afirmar que les accions que es realitzen en aquest marc tenen a veure amb la distribució dels torns, amb fer adonar al company que s'ha proporcionat la mateixa informació dos cops, amb l'avaluació de la tasca o de la pròpia acció, amb la recapitulació del discurs que s'ha construït per saber quantes diferències s'han trobat o amb assenyalar la fi d'una activitat. Observem-ho en el següent fragment, en el qual la Gemma i la Jana realitzen quatre d'aquestes accions: avaluar els enunciats de la companya en funció del discurs que ja s'ha produït (torn 60), cedir el torn (torns 58 i 60), marcar la fi d'una activitat (torn 63) i avaluar la pròpia acció (torn 65):

Fragment 75. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

58. Gemma: mmm||in my picture| are::shop-assistant\<4> you\|
 59. Jana: a: my picture are customers\|in my picture are cheese\| in my picture a: lettuce [+le'tuz+]\|in my picture um_ | are oranges\| in my picture are lettuce\| in my picture_ lettuce [+le'tuz+] **ya las has dicho**\| **otra**\|
 60. Gemma: lettuce [+le'tuz+] **ya las has dicho**\| **otra**\|
 61. Jana: in my picture are grapes\| in my picture a: skirt\ [+skals+]| in my_
 62. Gemma: {(P) **qué?**}|
 63. Jana: in my picture are XX\| XX\< 2> in my picture are: sausages\ [+sau'soges+]| in my picture are purse [+purs+]\| **ya está**\|
 64. Gemma: {(F) end\}| <3> **el asunto es que no XX**\|
 65. Jana: [crida a la mestra] {(F) María\}<3> {(P) XX}

Després d'una intervenció de la mestra, cada noia s'embarca en l'acció de comptar els enunciats que ha produït. Aquesta acció es concreta en l'activitat de repetir un darrere l'altre els enunciats previs. En el torn 58, un cop la Gemma conclou la seva enumeració, es crea un moment de silenci, després del qual ella, explícitament mitjançant l'ús del pronom, cedeix el torn a la seva companya. Llavors la Jana enumera un a un els objectes que havia assenyalat abans de la intervenció de la mestra (torns 59, 61 i 63). En aquest moment la Gemma decideix actuar com a receptora de la descripció i es situa en el marc de la gestió de la tasca per interrompre la Jana i fer-li adonar que ha esmentat dos cops el mateix

objecte (torn 60), o en el de la superació d'obstacles per demanar-li que repeteixi un enunciat perquè no l'ha entès (torn 62). En el torn 63, la Jana, en concloure l'enumeració es situa en el marc de la gestió i afirma que ja han fet la feina que els ha manat la mestra. La Gemma sembla conscient que alguna cosa no rutlla prou bé (64) i tot seguit la Jana torna a cridar la mestra.

El nombre d'enunciats que s'insereixen en el marc de la gestió de la tasca i la finalitat de les accions que s'hi realitzen varien d'una tasca a l'altra i d'una parella a una altra. Amb el quadre 28 pretenem il·lustrar-ho:

	Tasca de trobar diferències					Tasca d'emparellar				
	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan
Distribuir els torns	1	1	1	1	2				2	2
Assenyalar que ja s'ha donat una informació	2		1						1	
Avaluar la tasca	1		2							1
Avaluar la pròpia acció	1		2		9					
Recapitular	2	1	0	1		2				
Assenyalar la fi de la tasca o gestionar el temps	1	0	3			1	1	1	2	
Assenyalar o comptar les diferències o les parelles	7	6	2	2	5				1	
Recordar la consigna										2
Manipular els materials									4	
Categoritzar el company d'expert o no expert				1					2	

Quadre 28. Accions vinculades a la gestió de la tasca

8.2.1. Què observem?

El quadre 28 ens mostra que la tasca de trobar diferències genera més accions vinculades a la gestió de la tasca que no pas la d'emparellar cartes, però hem de tenir en compte dos factors. D'una banda, totes les parelles fan servir un major volum de parla per resoldre la primera tasca i, per tant,

és lògic que sigui en aquesta tasca on també es realitzin més accions de gestió. En segon lloc, en la tasca de trobar diferències els aprenents han de compartir informació, fet que implica desenvolupar accions de regulació com ara recapitular (recordar les parelles que ja s'han trobat), o comptar les diferències, les quals no són necessàries quan per emparellar cartes els aprenents acompanyen les seves accions verbals amb moviments cinètics com ara el de disposar les cartes damunt la taula i ajuntar les que constitueixen una parella. Així doncs, podem afirmar que un grup d'activitats de gestió estan vinculades a les característiques de la tasca que no depenen de com els aprenents interpreten el pla de treball però hi ha un altre grup que està relacionat amb el volum de parla que han produït els alumnes. En aquest sentit, només podem dir que a major volum de parla s'hi associa un major nombre d'accions de regulació, algunes de les quals deixen entreveure que els aprenents tenen dificultat per resoldre la tasca. Per exemple, moltes de les intervencions del Joan en la tasca de trobar diferències contenen l'enunciat "I don't know", el qual classifiquem com acció vinculada a la gestió perquè el noi explicita que no sap què més preguntar per trobar una diferència (recordem que aquesta parella només troba 5 diferències). En altres ocasions, aquesta dificultat es tematitza, com podem observar en el fragment següent:

Fragment 76. Intercanvis seixantè i seixanta tercer.

255. Joan: we've got six six difference/| =six differences=
 256. Nancy: =[@ I can't find the other one]=
 257. Joan: sure\| not seven\| ok\<11> I don't know\<6> the man\| the
 the shirt of the man\<3> there are uh-| vertical lines\| on the:
 bottom\<3> and then they're-|

 264. Nancy: what colour are the steps of the stair of the ladder\|
 265. Joan: they are yellow\|
 266. Nancy: yeah\<3>
 267. Joan: a:nd\<9>
 268. Nancy: I cannot find this\| the seventh one\<5> where is the hand of
 the man\<3>

Aquesta parella ja ha intercanviat molta informació quan es produeixen aquests intercanvis (en aquest punt han descrit 58 objectes) i segueixen sense trobar la setena diferència. El Joan no sap què més preguntar i, en el torn 255, opta per realitzar una acció de gestió de la tasca: demana a la seva companya que li confirmi que n'han trobat 6. La Nancy ho fa rient i constatant que no sap trobar l'última (torn 256). El Joan es resigna i després d'una pausa significativament llarga, i d'agafar el torn mitjançant l'ús de l'enunciat "I don't know", el qual fa de marcador discursiu per minimitzar l'estona de silenci, torna a aturar-se durant sis segons abans de situar-se de nou en el marc de la realització de la tasca per formular un nou enunciat descriptiu. Més endavant (torn 268) serà la Nancy qui realitzarà el mateix tipus d'acció de gestió abans de prendre-li el torn al Joan, que no sembla que vulgui formular un nou enunciat. En el torn 267, el Joan pren la paraula perquè li toca formular el seu enunciat, com que no sap què descriure o preguntar, empra un marcador discursiu (*and*) pronunciat amb un allargament vocàlic, acció que assenyala que el noi necessita temps per pensar. No obstant això, s'atura de seguida i, després d'una pausa molt llarga, la Nancy pren la paraula realitzant una acció vinculada a la gestió de la tasca (268). L'acció de la seva companya junt amb un període de silenci, l'ajuden a pensar un nou enunciat. Així doncs, per aquesta parella, les activitats de gestió també els serveixen per guanyar temps per planificar el seu discurs.

En aquesta mateixa línia, el Joan i la Nancy són els únics que han desenvolupat una tasca de resolució de problemes en el cas de la tasca d'emparellar, i aquest fet els ha empès a tematitzar la instrucció en el seu discurs. Aquests exemples ens permeten afirmar que les activitats de gestió ens mostren quines són les accions no lingüístiques que acompanyen les activitats discursives dels alumnes en cada tasca (comptabilitzar les diferències, reclamar veure millor les cartes, etc.), si els nois l'aconsegueixen acabar abans que els docents realitzin una acció per assenyalar el pas d'una tasca a una altra, però també ens deixen reconstruir el grau de dificultat de la tasca per a cada parella i el seu grau

d'afiliació com a membres al domini en què actua la comunitat. En el primer cas, és interessant assenyalar que, a diferència del que postulen molts estudis realitzats des d'una perspectiva cognitivista, la dificultat d'una tasca no es controla alterant-ne elements del seu disseny ni depèn exclusivament de la competència lingüística dels aprenents; una tasca esdevé o no difícil en funció de com es construeix en la interacció i de la voluntat dels aprenents de realitzar les accions cognitives necessàries per complir les demandes explicitades en la consigna.

Per últim, també ens cal assenyalar que tots els alumnes de primària realitzen les activitats de gestió en castellà en comptes d'anglès. Aquest fenomen coincideix amb els resultats d'altres estudis (per exemple, Hobbs, 2005) i ens interessa especialment perquè demostra que els aprenents no categoritzen de la mateixa manera les activitats discursives de gestió i les que no ho són i, per tant, recolzen la idea que els canvis de marc es solen assenyalar amb canvis de codi. Els usos lingüístics dels membres de les diverses comunitats de pràctica, però, els tractarem més abastament en la secció 8.5. d'aquest capítol.

8.3. El marc de la superació d'obstacles

Segons les perspectives interactivistes, la superació d'obstacles constitueix una font important d'adquisició d'expertesa comunicativa (Kasper, 2004; Hall, Cheng i Carlson, 2006) en el sentit que és una font de pràctica de procediments o de mètodes d'actuació social i no només una font d'accés a les formes de les llengües.

Com en la conversa ordinària, en tasques realitzades en parella, la reparació és una acció discursiva que sorgeix de la realització de la tasca i es tematitza a través de l'obertura d'una seqüència lateral (Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007b). És a dir, dins el marc de l'execució de la

tasca, els aprenents abandonen momentàniament el marc del desenvolupament de la tasca per situar-se en el marc de la superació d'obstacles per realitzar una acció reparadora, és a dir, per superar un obstacle vinculat a la producció o recepció del discurs. Un cop s'ha reparat aquest discurs, els interlocutors es tornen a situar en el marc del desenvolupament de la tasca i reprenen l'acció o l'activitat discursiva que duïen a terme abans de trobar l'obstacle. En aquest sentit, i per tal d'entendre millor el procés de construcció d'una tasca en la interacció, ens interessa observar quins elements són a la base del procés de reparació, és a dir, quins són els obstacles que els aprenents consideren que han de superar quan decideixen interrompre les activitats discursives que realitzen en el marc del desenvolupament de la tasca i quins procediments empren per superar-los.

Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher (2002) assenyalen tres aspectes de la reparació que ens semblen importants per al nostre propòsit:

- a. iniciar una reparació és un moviment interactiu que indica que els interlocutors han tematitzat un obstacle per superar-lo.
- b. la reparació obliga a aturar l'acció en curs i a reemprendre-la, un cop s'ha completat la reparació (amb èxit o no).
- c. en la interacció, el procés reparador sorgeix de l'activitat, cosa diferent del que passa moltes vegades en la interacció entre docent i alumnes, en la qual el procés reparador és "the main line of the activity and not a departure from it" (Schegloff, Koshik, Jacoby i Olsher (2002:7).

L'acceptació d'aquestes tres premisses ens porta, novament, a analitzar les dades des d'una perspectiva èmica. És a dir, si els enunciats que produeixen els aprenents no són correctes des d'un punt de vista formal respecte a la norma, no els podem categoritzar com a obstacles si no hi ha hagut una acció reparadora que ha implicat un canvi de marc d'actuació.

A continuació presentem l'anàlisi de les accions que s'insereixen en el marc de la superació d'obstacles fent referència a la categorització de les reparacions establerta, com hem assenyalat en el capítol 5, en un treball anterior (veure Masats, 1999) i tenint en compte la importància de descriure els procediments que s'empren en reparar (Masats, Nussbaum i Unamuno 2007b), els quals tenen a veure amb qui inicia la seqüència reparadora i qui la clou. En aquest sentit, podem distingir quatre procediments: la reparació la inicia i la clou el parlant que ha trobat l'obstacle (*self-initiated self-repair*; SS); l'obstacle l'assenyala i el clou el parlant que no ha produït l'enunciat on es produeix (*other-initiated other-repair*; OO); la reparació la inicia el parlant que ha trobat l'obstacle però la clou un altre participant (*self-initiated other-repair*; SO); l'obstacle l'assenyala el parlant que no ha produït l'enunciat on es produeix però la reparació la resol qui ha generat l'obstacle (*other-initiated self-repair*; OS).

Per facilitar la lectura de la nostra anàlisi, en primer lloc exemplificarem els objectes de la reparació i, en segon lloc, mostrarem un quadre que reculli totes les accions que en cada tasca i en el discurs de cada parella s'insereixen en el marc de la superació d'obstacles, així com els procediments emprats en reparar el discurs.

Reparacions orientades cap al codi

Les reparacions orientades cap al codi poden aparèixer en dos moments: quan un parlant no disposa de recursos formals per produir l'enunciat que vol o quan un parlant no disposa de recursos formals per entendre l'enunciat produït per un company. Ens ha semblat pertinent distingir si la reparació es produeix en la recepció o en la producció d'un enunciat. A continuació mostrem quatre exemples de reparacions orientades cap al codi en les quals l'obstacle apareix en el moment de formular els enunciats:

Fragment 77. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

76. Álex: in_ in my picture there are—| two_ there are {[compta] one two three four five}| five yoghurts\| five yoghurts in the—| the_ <4> [s'adreça a la mestra] what's this?|
77. María: this XX/|
78. Álex: sí \|
79. María: the counter\|
80. Álex: in my picture in the counter there are_ there are five_ five yoghurts\|
81. Eli: in my picture em—| four|| yougurts\||
82. Álex: five\| in my picture| in_|| in the bowl\|| no/|| {(P) **qué es esto/**} <26> in my picture there are {[compta] one two three four_}| four melons in the bowl\||
83. Eli: eh—| in my picture there are two XX_\|
84. Álex: there are/<0>
85. Eli: in my picture there are mm—| **cómo se llama?**| {(PP) XX} <14> {(PP) **la camisa**\}| <3>
86. Álex: the shirt\ [+short+]| shirt\ [+short+]|
87. María: shirt\|
88. Álex: =shirt=
89. Eli: =shirt=| in my picture there are shirt_ em—| shop assitant [+a'ssisten+] eh—| is red and blue\||

En el torn 76 l'Álex necessita emprar la paraula “mostrador” i com que no la coneix s'adreça a la mestra per preguntar-li. La seqüència lateral que s'inicia en aquest torn (*self-initiated other-repair*) es tanca en el torn 79. En el 80, l'Álex reprèn l'enunciat que havia iniciat al torn 76 i hi incorpora la paraula que li ha suggerit la mestra. En el torn 82 l'Álex sembla mostrar problemes per reconèixer quin és l'objecte que hi ha dins el cubell de fusta que hi ha al fons de la botiga (és difícil de saber si són síndries o melons) i li formula una pregunta a la seva companya, la qual no li respon i el força a acabar tot sol l'enunciat (*self-initiated self-repair*), després d'un llarg silenci. Finalment, en el torn 85 hi ha un altre obstacle a superar, aquest cop és l'Eli qui desconeix el mot que vol utilitzar i demana ajut al seu company (*self-initiated other-repair*). L'Álex li proposa la solució (torn 86), però la María els sent i els corregeix la pronunciació (torn 87; *other-initiated other-repair*). L'Álex corregeix la seva pronunciació al mateix temps que l'Eli reprèn el seu enunciat. El que és interessant d'aquest fragment és que els nois formulen les seves peticions d'ajut en anglès si s'adrecen a la mestra i en castellà si es dirigeixen al company.

En el nostre corpus el nombre de reparacions orientades cap al codi apareixen majoritàriament en el moment en què un dels participants ha de formular un enunciat, no obstant això, ens sembla pertinent mostrar un dels casos en què la reparació la produeix qui rep la informació:

Fragment 78. Universitat. Tasca de trobar diferències

247. Joan: uhu-<5> {(PP) I don't know\} <7> what's the o-| the order of the fruit\| xxx that do you have\|
248. Nancy: pears\|
249. Joan: uhu-|
250. Nancy: grapes\|
251. Joan: uhu-|
252. Nancy: apples\| bananas\| {(PP) and melon\}
253. Joan: grapes is a thing you make wine\| no/| grapes\| is the thing you make wine\| wine from\|
254. Nancy: yeah\<5> uh-<5>

En el torn 247, després de respondre una de les preguntes de la Nancy, el Joan resta en silenci durant 5 segons i li indica a la seva companya que no sap què preguntar. Com que ella no pren el torn, després d'un altre silenci formula una pregunta que la Nancy respondrà en els torns 248, 250 i 252. El torn 250 de la Nancy conté un obstacle lèxic per al Joan, que obre una seqüència lateral (torns 253) per assegurar-se que comprèn el significat d'aquest mot, per fer-ho, parafraseja el que ell creu que és. La Nancy li ho confirma en el torn 254 i amb aquesta intervenció tanca la seqüència lateral que conté la reparació (*self-initiated other-repair*).

Reparacions orientades cap a la tasca

Les reparacions orientades cap a la tasca són aquelles en què els aprenents tematitzen el fet de no saber resoldre la tasca i demanen ajut. Es distingeixen de les accions que s'insereixen en el marc de la gestió de la tasca perquè aquestes últimes serveixen per avaluar la tasca (no per

resoldre-la) o per tematitzar les instruccions a fi de prendre un acord respecte a com s'ha de realitzar la tasca (vegeu secció 8.2) .

Per entendre el fragment que proposem per il·lustrar aquest tipus de reparacions hem de recordar que la Gemma i la Jana, a banda d'enumerar alternativament objectes representats en els respectius dibuixos (25 en el moment anterior a la petició d'ajut), compten les seves intervencions, és a dir, el nombre de frases que poden construir per designar els objectes representats als dibuixos i no pas les diferències que hi ha entre ells. Aquest fet queda palès quan reclamen l'ajuda de la mestra (*self-initiated other-repair*):

Fragment 79. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

26. Jana: [crida la mestra] María\| María\| [impacient] María\| <3>
no sabem quantes portem\|
27. María: eh:
28. Jana: no no sabem quantes =portem|=
29. Gemma: =portem=
30. María: no les heu comptat/|
31. Gemma: no\|
32. María: intenteu-les comptar\ **venga**\|
33. Gemma: [riu]
34. Jana: [riu] **no =sé=**
35. María: =one= two—|
36. Jana: one two three for five six seven =eight nine ten\=
37. Gemma: =nine ten eleven=
38. María: no pot ser\ no pot ser ten\| si només hi ha 7 diferències\|
39. Gemma: **yo llevo** the one
40. Jana: [riu]
41. María: a veure\ torneu a recordar-ho \| però si tu dius que n'has trobat una| torna-ho a recordar\| en anglès i llavors vas comptant| vale/| [s'adreça a una altra persona] això diga-li amb ella però assegura't que XX

La presència de la mestra genera un diàleg farcit de malentesos deguts a que ella i les seves alumnes no comparteixen la mateixa configuració de la tasca i no se n'adonen. D'una banda, quan en els torns 26 i 28 la Jana manifesta que no saben quantes en porten, s'està referint al fet que no han comptat els enunciats que han formulat; però quan la mestra li demana si no les han comptades (torn 30) aquesta última s'està referint a les

diferències. L'ús dels pronoms per part de totes dues fa que el malentès no es resolgui. D'altra banda, quan en el torn 32 la mestra els demana que les comptin, els està dient que recapitulin i pensin en quines són les diferències que han trobat i les comptabilitzin. El riure de les alumnes i la verbalització que no ho saben fer (és impossible que puguin recordar quants o quins enunciats han construït), també és malinterpretada per la mestra, ja que es pensa que el problema és lingüístic i els indica (torn 35) que han de dir els números en anglès, tal com ho havia manifestat en donar la consigna, quan va respondre la pregunta de l'Álex (vegeu capítol 6). Tot seguit, la Jana i la Gemma comencen a comptar plegades en anglès i no s'aturen en arribar al 7 perquè elles saben que han produït més enunciats (torns 36 i 37). Aquest fet sorprèn la mestra, que ara sí fa explícit el tema del seu enunciat: les diferències (torn 38). Tot seguit la Gemma barreja dos codis, castellà i anglès, per produir un fragment incomplet (torn 39) que no sabem analitzar, però que com que conté un numeral, la mestra interpreta, erròniament, que la Gemma recorda haver trobat una diferència i les torna a animar a recordar allò que han dit i a comptar les diferències (torn 40). La intervenció de la mestra s'acaba en aquest punt perquè una altra alumna reclama la seva atenció.

La interacció amb la mestra no els ha solucionat el problema però sí que fa que les noies es replantegin els procediments que adopten per duu a terme la tasca, com mostrem a continuació:

Fragment 80. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

- 46. Gemma: in my picture are windows\| {(A)oh—|closed\|
- 47. Jana: in my picture are bananas\|
- 48. Gemma: in my picture are melons\|
- 49. Jana: yes\|

El primer enunciat que formula la Gemma després de parlar amb la mestra (torn 42) ens mostra com l'alumna canvia l'esquema semàntic del seu missatge, i per primer cop, produeix una oració que assenyala un objecte i

el descriu (l'única en aquestes dades). Recordem que en aquest moment les noies estan tornant a enumerar els objectes que ja havien assenyalat. El fet que la Gemma produeixi la informació rellevant a l'objecte amb un to més alt del que ha emprat per designar-lo, ens fa pensar que, a través de la pràctica, ha entès què s'havia de fer. La Jana, però, que no s'ha adonat del canvi en l'estructura de l'enunciat de la seva companya, no es fixa en la informació que rep i que li permetria trobar una diferència. Ella el que fa és recordar un altre dels enunciats que ja havien produït (torn 43) i el discurs que produeixen torna a tenir l'objectiu de recordar els enunciats previs. En aquest cas, doncs, la reparació no s'ha resolt satisfactòriament.

Reparacions orientades cap al missatge

Les reparacions orientades cap al missatge són aquelles en què un dels membres d'una parella qüestiona el contingut d'un enunciat perquè contradiu la informació que ha rebut anteriorment. Observem-ne un exemple:

Fragment 81. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

36. Héctor: {(F)ah\|}four\|| in my picture_| eh—| the apples| are| a hundred **pesetas**\||
 37. Josep: the apples/|
 38. Héctor: a:y the pears\|

L'Héctor formula l'enunciat del torn 36 després que en l'intercanvi anterior la parella hagi identificat que les pomes no costen igual en els dos dibuixos. L'Héctor s'equivoca i torna a adoptar el nom d'aquesta fruita per seguir descrivint el dibuix. La petició de confirmació que el Josep formula en el torn 37 fa que l'Héctor s'adoni d'aquest error i el corregeixi en el torn següent (torn 38). L'enunciat del Josep en el torn 37, doncs, origina una autoreparació orientada cap al missatge (*other-initiated self-repair*), ja que qüestiona la coherència de l'enunciat que ha produït el seu company en funció de la informació de la qual ja es disposava.

De nou, cal assenyalar que les reparacions d'aquest tipus tampoc no es resolten sempre favorablement. Si analitzem el discurs que es genera quan la Gemma i la Jana tornem a reclamar l'atenció de la mestra (la primera vegada l'hem analitzada en el fragment 79), aquest cop per indicar-li que ja han acabat, veurem que es produeix un mou malentès.

Fragment 82. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

69. María: are you finished/|
70. Gemma: yes\\|
[s'atura la gravadora]
71. María: in English\\|
72. Gemma: **sí**\\|
73. María: so count\\|| grapes—|
74. Gemma: the grapes apple eh: pears [+piers+]—|
75. María: pears or grapes/|
76. Gemma: pears\\|
77. María: no| this is the same\\|
78. Gemma: um_ <1>
79. María: grapes\\|
80. Gemma: grapes\\| banana_| melons\\|
81. María: what's the problem with the bananas?|
82. Gemma: [riu]
83. María: there's no difference/|
84. Gemma: no\\|
85. María: yes—||

En aquesta ocasió, quan la mestra s'apropa a les noies perquè l'han cridada, els pregunta si ja han acabat (torn 69). Com que la Gemma respon afirmativament (torn 70), la mestra els demana que comptin en anglès (torn 71) les diferències que han trobat (torn 73), i ho fa amb el verb “count”, però també enumerant un dels objectes que és diferent en els dos dibuixos. Aquesta segona part de l'enunciat pretén iniciar l'enumeració que vol que facin les noies. La Gemma entén el significat de les paraules de la mestra però no l'acció que els demana, atès que mestra i alumnes encara treballen amb dues agendas diferents, la mestra vol saber quines diferències han trobat i la noia creu que li ha de dir quins enunciats han construït. Després de la intervenció de la Maria, la Gemma comença a enumerar els objectes que han assenyalat en els dibuixos, i ho fa repetint primer la paraula que els ha proporcionat la mestra i, com que és una

fruita, enumera les fruites que han citat (torn 74). Les dues primeres paraules, el raïm i la poma, fan referència a dues diferències, per tant, la mestra (torn 75) no interromp la Gemma fins que aquesta no anomena una tercera fruita. La pregunta disjuntiva de la mestra és una reparació que genera un nou malentès, ella vol saber si s'ha equivocat en nombrar les peres i torna a preguntar pel raïm, però la Gemma, en el torn 76 repeteix l'última fruita que ha dit per si la mestra no l'havia comprès. La Gemma al torn 78, no sembla entendre l'observació que li fa la mestra quan li assenyala, en el torn 77, que les peres són iguals en els dos dibuixos i, quan en el torn 79 la mestra li torna a proporcionar la paraula raïm per assenyalar-li que torni a començar l'enumeració de diferències, la Gemma prossegueix la seva activitat de nombrar les altres fruites que les dues noies han assenyalat en el dibuix (torn 80). En els torns 81 i 83 la mestra torna a reparar l'enunciat de la Gemma per assenyalar que no hi ha cap diferència relacionada amb la nova peça de fruita que esmenta la noia, els plàtans. Com que ella sembla que hi estigui d'acord, ja que primer riu (torn 82) i després respon amb l'adverbi negatiu a la pregunta de la mestra de si els plàtans són diferents (torn 84), la mestra amb la formulació de l'adverbi afirmatiu conclou aquí aquest intercanvi, sense que cap dels participants s'hagi adonat dels malentesos que s'han originat.

Reparacions orientades cap als materials

Les reparacions orientades cap als materials són les que es donen en aquells casos en què als aprenents els és difícil de descriure o d'interpretar algun element del material de suport (els objectes representats en les il·lustracions, en aquest cas) per a la realització de la tasca. El fragment 82, per exemple, ens permet d'observar que el Josep es mostra meticulós amb les descripcions dels colors dels objectes representats en el seu dibuix i genera una autoreparació (*other-initiated self-repair*):

Fragment 83. CEIP Metropolità. Tasca de trobar diferències

140. Josep: [a la mestra] **cómo** es deia bolso? <3>
 141. María: bag\ <3>
 142. Héctor: in my picture the bag| is| red|| and brown\|
 143. Josep: red and *què?*|
 144. Héctor: brown\|
 145. Josep: red and brown/|| [mostrant sorpresa] my is red| and orange\
 146. Héctor: **bueno**\|brown orange\|

A vegades el Josep no pot adoptar la identitat de descriptor perquè quan es troba amb un entrebanc lèxic, l'Héctor aprofita per agafar el torn de paraula, com veiem en el torn 142. Així, l'enunciat que formula l'Héctor al torn 142 conté l'objecte del dibuix que anomena el Josep en el torn 140 i la seva descripció. En el torn 143, el Josep li demana que repeteixi el segon color que ha dit. L'Héctor ho fa en el torn 144, i tot seguit el Josep qüestiona l'apreciació d'aquest color en el torn 145 (reparació originada pels materials), primer tornant a pronunciar els dos colors amb entonació ascendent i després formulant la seva alternativa amb una entonació que denota sorpresa. En el torn següent, torn 146, l'Héctor accepta corregir la seva apreciació del color (accepta que la bossa té un color indefinit que seria una barreja de marró i carbassa).

El quadre 29 recull cap on s'han orientat les accions destinades a reparar el discurs en cada tasca i els procediments (SS, SO, OO i OS) emprats per cada parella en realitzar aquestes accions. No ens aturem a analitzar les activitats discursives que han permès fer les reparacions (formular una pregunta, repetir amb entonació ascendent un enunciat, traduir una paraula, etc.) perquè aquest detall d'anàlisi no aportaria informació rellevant per entendre com es construeix interactivament una tasca.

Objecte de la reparació	Tasca de trobar diferències					Tasca d'emparellar				
	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan
EL CODI										
Producció										
SS	2	4	1	1	0	0	0		0	0
SO	5	4	0	6	1	2	1	1	4	1
OO	1	0	0	0	0	0	0		0	0
OS	1	0	1	1	2	1	0		0	0
Recepció										
SS	0	1		0	0					
SO	1	0		4	2					
EL MISSATGE										
SO	1	1							0	
OS	1	0							1	
LA TASCA			2							
ELS MATERIALS										
OS	1									

Quadre 29. Accions realitzades en el marc de la superació d'obstacles

8.3.1. Què observem?

En totes dues tasques les reparacions orientades cap al codi, el missatge o els materials només s'han tematitzat elements lèxics⁸³. Això ens mostra també com es construeix la representació de les dues tasques en la interacció. Per als aprenents, formular enunciats gramaticalment correctes en funció d'una norma no els sembla preocupar. El seu interès rau en conèixer les paraules que necessiten. D'altra banda, si recordem l'anàlisi de la construcció dels enunciats que hem proporcionat en els capítols 6 i 7, veiem que la correcció gramatical no és necessària per a la resolució de la tasca si els aprenents són capaços de produir sintagmes lèxics (*lexical phrases* o *chunks*) que els permetin desenvolupar-les. Aquest fet ens permet constatar un dels principis que defensen els precursors de

⁸³ En el fragment 77, la Maria repara la pronunciació d'una paraula que ha pronunciat l'Àlex. En una ocasió la Martina i en una altra el Pau reparen la pronunciació d'una paraula formulada per la Bawna. Són les úniques reparacions orientada cap al codi que no és una reparació lèxica.

l'enfocament lèxic en l'aprenentatge de llengües (*the lexical approach*) i que contradiu la perspectiva Chomskiana sobre com s'aprèn: el domini de la gramàtica no és un prerrequisit perquè la comunicació sigui efectiva (Lewis, 1993:95) atès que la base del llenguatge és el lèxic, el lèxic gramaticalitzat més que no pas la gramàtica lexicalitzada.

També podem constatar que la major presència de reparacions orientades al codi, en el cas dels aprenents que no posseeixen un alt domini de la llengua meta està lligada a la possibilitat de resoldre la tasca. Per exemple, l'Héctor i el Josep, d'una banda, i l'Álex i l'Eli, de l'altra, són les parelles que han realitzat més reparacions orientades al codi, però també les que han resolt millor la tasca en trobar 7 i 6 diferències respectivament. Això demostra que els aprenents, com hem assenyalat en el capítol 5, poden estar amatents tant al discurs que produeixen com a les formes que empren, el que Bange (1992) anomena bifocalització. La Nancy i el Joan no es situen en el marc de la superació d'obstacles en gaires ocasions perquè el desconeixement del lèxic necessari per realitzar les tasques no els planteja problemes, ja que poden descriure els objectes que no saben enumerar (vegeu fragment 87). Ja hem vist que són qui millor resolen la tasca d'emparellar cartes i que el fet de no ser capaços de trobar totes les diferències en la primera tasca no és per culpa de problemes lingüístics sinó que està relacionat amb el procediment emprat per desenvolupar la tasca (vegeu capítol 6).

Per últim, el quadre 29 també ens mostra que la tasca de trobar diferències ha generat més reparacions que la tasca d'emparellar, independentment de l'ordre en què s'han realitzat. En aquest cas, la realització d'una pretasca per repassar el vocabulari i el recurs als deíctics expliquen aquest fenomen i demostren que la superació d'obstacles és un procediment interactiu situat que no es pot deslligar del context en què es produeix i de les accions que els interlocutors han realitzat prèviament.

8.4. Rols i identitats en el marc de la construcció interactiva d'una tasca

En el capítol 5 hem justificat i il·lustrat la importància de tenir en compte els rols i les identitats discursives que adopten els aprenents per resoldre les tasques. En aquest apartat volem complementar la informació que ja hem aportat a partir de reflexionar sobre com la presa d'aquests rols i identitats contribueix positivament a la resolució de la tasca.

Si analitzem el discurs de l'única parella que ha resolt la tasca de trobar diferències veurem que no hi ha un equilibri en l'alternança de la presa de rols. Al llarg de la realització d'aquesta tasca, l'Héctor adopta la identitat de descriptor un total de 29 vegades mentre que el Josep només ho fa en 16 ocasions. Això semblaria indicar que és l'Héctor qui assumeix un paper més actiu en la interacció. Però no és així, ja que el Josep juga un paper clau com a receptor, atès que inicia força seqüències laterals amb la finalitat que l'Héctor es replantegi (repari) els enunciats que formula (vegeu fragments 81 i 83). En altres ocasions, el Josep, quan adopta la identitat de receptor, repeteix la informació que ha rebut per assegurar-se que han detectat una diferència, per confirmar allò que ha sentit o per demanar més informació. Aquesta actuació posa de manifest que la identitat de receptor és tant important per assolir l'objectiu de la tasca com la d'informant. En el capítol 6 també hem assenyalat que un dels fenòmens que explica per què la Gemma i la Jana no realitzen una tasca quan descriuen els seus dibuixos té a veure amb la no adopció de la identitat de receptor. Així doncs, podem afirmar que les identitats situades d'informant i de receptor o d'indagador i informant (vegeu capítol 6) en la tasca de trobar diferències estan lligades a l'adopció del rol d'executor. L'adopció del rol d'executor en aquesta tasca té repercussions per a la construcció dels esquemes interactius que es generen per desenvolupar la tasca. Per norma general, els nostres informants estructuren la interacció

en aquesta tasca a partir de parells adjacents: pregunta / resposta (vegeu fragment 84); descripció / confirmació (vegeu fragment 85).

Fragment 84: CEIP BCN1: Tasca de trobar diferències:

- 44. Bawna: the door\ is open/|
- 45. Pau: yes | a a girl is in the basket/|
- 46. Bawna: eh/|
- 47. Pau: a boy a_ a girl is_ a girl is in the basket/|
- 48. Bawna: no\| [a la investigadora] *com es diu això?*| <3>

En el torn 44, la Bawna adopta la identitat discursiva d'indagadora per formular una pregunta al seu company. El noi, en el torn següent, respon a aquesta pregunta, abans de formular-ne ell una altra. El canvi d'identitat discursiva, d'informant a indagador, es marca amb una breu pausa. En ocasions, en els parells adjacents s'hi insereixen altres parells adjacents perquè els aprenents formulen una demanda de confirmació, per exemple. Així doncs, el primer intercanvi que veiem en el fragment 84 es construeix a partir d'un parell adjacent (torns 44-45) mentre que el segon està format per dos parells adjacents (torns 45-48 i 46-47).

En el fragment 85 podem observar que els intercanvis que es construeixen alternant les identitats discursives de descriptor i receptor també s'articulen a partir de parells adjacents:

Fragment 85. CEIP Metropolità: Tasca de trobar diferències

- 92. Álex: in my picture_ in my picture in the_ in the counter there are two two cheese\<3>
- 93. Eli: um <14> in my picture there are_ || um—| shirt\| eh—| no\| <1> in my picture em—| there are_ eh—| <3> woman eh—<3> two thousand\||
- 94. Álex: **sí**\ yes\|
- 95. Eli: **sí**\ yes\|

En el torn 92 l'Álex adopta la identitat discursiva de descriptor i la seva companya respon a aquest enunciat amb un marcador discursiu (um) i una llarga pausa, després de la qual, s'intercanvien les identitats. L'Álex en el torn 94, actua com a receptor quan confirma (en castellà i en anglès) la informació que ha rebut de la companya, la qual també la repeteix.

Aquests exemples, junt amb els que hem presentat en el capítol 6, ens permeten assenyalar que una tasca només es pot considerar com a tal quan el seu procés de desenvolupament es coconstrueix en la interacció entre els dos parlants. En canvi, no podem parlar de tasca en el cas de la Gemma i la Jana, atès que el discurs de les noies no és coconstruït: s'alternen la presa dels torns de parla però no participen conjuntament en el procés de construcció d'una tasca, més aviat realitzen un exercici d'enumerar objectes en un dibuix.

L'anàlisi del desenvolupament de la tasca d'emparellar cartes (vegeu capítol 7) també ens permet afirmar que només han realitzat una tasca de resolució de problemes aquelles parelles que l'han realitzat cooperativament ja sigui a través del mecanisme de la coenunciació o bé a través de tematitzar les instruccions i reconsiderar les parelles fetes. Les altres parelles han fet també un exercici de pràctica de la formulació d'una relació associativa, però no han construït una tasca interactivament.

En primer lloc, volem constatar que aquestes observacions ens permeten afirmar que la tasca entesa com a pla de treball no sempre es desenvolupa com a veritable tasca al llarg de la parla interactiva (*talk-in-interaction*), si els aprenents no la reconfiguren com a tal.

En segon lloc, volem assenyalar que els rols i les identitats no es mantenen inalterables al llarg del procés de desenvolupament de les tasques sinó que estan supeditats a les accions que els parlants realitzen. Per exemple, en el marc de la superació d'obstacles l'acció canvia i, com a conseqüència, un dels parlants adopta el rol d'aprenent i l'altre d'instructor. Això implica que es posen en joc dues identitats asimètriques: la de parlant expert i

parlant no expert (veure capítol 5). Aquestes identitats són intercanviables al llarg de la interacció en aquells casos en què els aprenents tenen un domini semblant de la llengua meta, com és el cas dels informants d'aquest estudi.

Per últim, volem deixar palès que en les nostres dades, les identitats transportables dels participants en ocasions es posen en relleu a través dels canvis de codi. En apartats anteriors també hem assenyalat que els nois de primària que hem observat empren el castellà quan realitzen activitats discursives vinculades al marc de la superació d'obstacles o al marc de la gestió de la tasca perquè les categoritzen de manera diferent a les que han de realitzar en el marc de l'execució de la tasca. No obstant això, cal assenyalar que en aquells casos en què demanen la intervenció de la mestra, li formulen la demanda d'ajut en anglès (vegeu fragment 77) o en català (vegeu fragment 83), però mai en castellà. Aquesta manera de procedir ens dóna dues informacions. D'una banda ens assenyala que les alternances multilingües (Nussbaum, 1992; Py 1994) estan motivades per les accions que realitzen els participants (en funció dels marcs en què es situen), i d'altra banda, ens indica que els aprenents no categoritzen la mestra i els seus companys de la mateixa manera (Masats i Nussbaum; 2004, Masats, 2005; Nussbaum i Unamuno, 2006), és a dir, no els reconeixen la mateixa identitat transportable. El català i l'anglès és la llengua pertinent per adreçar-se a l'adult mentre que el castellà és la llengua d'ús habitual entre iguals.

8.5. Els usos lingüístics

Masats, Nussbaum i Unamuno (2007a) defensen que el paper que desenvolupen les tres llengües objecte d'estudi a l'escola (anglès, castellà i català) es configura en l'acció i, per tant, la presència de canvis de codi o de barreges de codi en el discurs dels aprenents no es pot etiquetar com a

manca de competència, com es sol fer en els estudis realitzats des d'una perspectiva cognitivista, sinó que s'ha d'estudiar a partir de com els parlants categoritzen allò que fan i les persones amb qui interactuen. Aquest fet, els porta a suggerir que les classes d'anglès a les escoles catalanes s'haurien de considerar comunitats de pràctica diferents a les classes d'altres assignatures pel fet que la presència d'una tercera llengua reconfigura els règims interactius (Blommaert, Collins i Slembrouck 2005) que es donen en altres espais dins l'escola. En parlar de règim interactiu ens referim al comportament físic i verbal compartit que s'espera que exhibeixin els membres d'una mateixa comunitat com a tret de pertinença, el qual només es pot adquirir a través de la pràctica. Així doncs, en l'apartat anterior, quan hem afirmat que les identitats transportables dels parlants es posen en relleu a través dels canvis de codi, estem il·lustrant una de les normes d'actuació vigents en les comunitats de pràctica que hem observat: el castellà és la llengua que s'emptra en la interacció entre iguals mentre que el català és la llengua per adreçar-se als adults o als companys en presència del adults.

No obstant això, no ens podem quedar només amb aquesta observació atès que hi ha una tercera llengua en joc. A partir de l'observació de la relació entre les tres llengües, podem extreure una altra norma social vinculada als usos lingüístics que, en aquest cas, és diferent en cada aula, atès que cada aula forma una comunitat de pràctica per ella mateixa. Com és d'esperar, en totes tres aules l'anglès és la llengua legitimada en el marc de la realització de la tasca, però només ho és en tots els altres marcs a la Universitat. En el CEIP Metropolità, el català i el castellà, junt amb l'anglès, són les llengües legitimades per a la realització d'accions que s'insereixen en el marc de la gestió de la tasca i de la superació d'obstacles; mentre que en el CEIP BCN1 en aquests marcs només hi trobem la presència del castellà i del català però no de l'anglès (llevat de l'enunciat "one" que produeix el Pau per comptar la primera diferència).

Si tornem a examinar quines són les llengües presents a l'aula quan els participants es situen en el marc de la direcció de la tasca, veurem que el professor de la Universitat només s'adreça als seus alumnes en anglès, tant per donar-los la consigna com per socialitzar amb ells en acabar una tasca i començar-ne una altra. La mestra del CEIP Metropolità s'adreça als seus alumnes en anglès per realitzar totes les accions i activitats que porta a terme en aquest marc, tot i que permet que els seus alumnes li formulin preguntes en català. Cal assenyalar també que ella realitza la pretasca de repàs de vocabulari en anglès i només en una ocasió tradueix la seva consigna al català, en la tasca d'emparellar cartes, quan creu que les preguntes que li formulen els seus alumnes semblen indicar que no han entès del tot la informació que ella els ha proporcionat sobre com realitzar la tasca. En aquest cas, doncs, el canvi de llengua que fa la professora té una finalitat comunicativa. Per últim, cal recordar que les dues investigadores que implementen les tasques al CEIP BCN1 empen majoritàriament el català, i en alguns casos, el castellà, quan es situen amb els alumnes en el marc de la direcció de la tasca.

Aquestes pràctiques ens permeten constatar que la nostra anàlisi dels usos lingüístics dels alumnes que observem ha de tenir en compte l'escenari en què es situa la interacció, i, en aquest cas, en tenim tres. A la Universitat es construeix un escenari que podríem qualificar de monolingüe atès que la presència d'altres llengües és pràcticament inexistent. Al CEIP BCN1 es configura un escenari clarament plurilingüe perquè hi trobem una forta presència de les tres llengües escolars. L'escenari que es dibuixa al CEIP Metropolità estaria en un punt intermedi. És a dir, els parlants intenten recrear un escenari monolingüe però no dubten a recórrer a altres llengües si la situació ho requereix. Aquesta decisió sovint fluctua perquè un mateix parlant pot adreçar una demanda d'ajut a la mestra tant en anglès com en català, o pot fer servir tant el castellà com el català per comptar algunes de les diferències que troba. Aquest fet no ens indica que el canvi de llengua estigui associat a una manca de competència sinó que la norma que regeix

els usos lingüístics dels membres d'aquesta comunitat és encara inestable i, per tant, variable.

El quadre 30 ens mostra la variabilitat dels usos lingüístics que cada parella d'alumnes ha exhibit en les dues tasques en el marc de la gestió de la tasca i en el marc de la superació d'obstacles. La suma dels procediments emprats pels alumnes per salvar un obstacle que mostrem en el quadre 30 no sempre és equivalent al nombre d'intercanvis que hem assenyalat en el quadre 29 com a pertanyents als intercanvis que s'insereixen en el marc de la superació d'obstacles. Aquest fet s'explica perquè, en alguns casos, els participants empren més d'un procediment per resoldre un problema.

Usos lingüístics	Tasca de trobar diferències					Tasca d'emparellar				
	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan	Héctor Josep	Eli Àlex	Gemma Jana	Pau Bawna	Nancy Joan
Gestió TASCA										
En la llengua meta	2	6	1	1	16	1	1	-	-	5
Canvi de codi	13	2	10	4	-	2	-	1	12	-
Superació OBSTACLES										
En la llengua meta	2	3	-	-	-	1	1	-	-	1
Parafrasejar o substituir	1	1	-	-	5 (1)	-	-	-	-	(3)
Barreja de codis	2 (1)	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Canvi de codi	12	6	2	11	1	2	-	1	5	-

Quadre 30. Usos lingüístics en els intercanvis vinculats als marcs de la gestió de la tasca i la superació d'obstacles

També volem assenyalat que, en algunes ocasions, aquests mateixos procediments han estat emprats dins el marc de la resolució de la tasca. És

a dir, no els podem classificar com a problemes perquè els parlants no els problematitzen com a tals, però els hem volgut assenyalar entre parèntesi perquè l'estudi de la seva presència en el marc de la resolució de la tasca és pertinent per a la nostra anàlisi. Observem un d'aquests casos:

Fragment 86. CEIP Metropolità: Tasca de trobar diferències

140. Josep: [a la mestra] *cómo es deia bolso?* <3>
 141. Maria: bag\ <3>
 142. Hector: in my picture the bag| is| red|| and brown\<|
 143. Josep: red and *què?*|
 144. Hector: brown\<|
 145. Josep: red and brown/|| [mostrant sorpresa] my is red| and orange\<|
 146. Hector: **bueno**\|brown orange\<|
 147. Josep: and_ the *nans* [nansa = handle] is brown\<|
 148. Hector: **sí**\||
 149. Josep: and_ yellow\<|
 150. Hector: in my picture_
 151. Josep: {(P) yellow\|}
 152. Hector: {(P) **sí**\|} the bag\| the_ door is brown\<|

El Josep al torn 140 es troba davant d'un entrebanc lèxic i decideix formular, en català, una demanda d'ajut a la mestra. Un cop ha estat salvat aquest obstacle, el Josep no pot formular el seu enunciat perquè el seu company pren el torn de paraula (torn 142). A partir d'aquest punt s'inicia una seqüència lateral en la qual els dos nois intenten posar-se d'acord sobre el color de la bossa de la dona que està comprant (torns 143-146).



Dibuix de l'Héctor



Dibuix del Josep

Un cop resolta aquesta qüestió el Josep pot agafar el torn per formular un nou enunciat, en aquest cas, recorre a l'ús d'una forma híbrida (*code-mixing*) “nans” per no perdre de nou el torn. L'enunciat del Josep del torn 147 no es situa dins el marc de la superació d'obstacles perquè l'ús de la paraula “nans” no es problematitza per cap dels participants, a diferència del que observem en el fragment 87:

Fragment 87: Universitat: Tasca de trobar diferències

8. Joan: who starts/|
9. Nancy: how many oranges uh—| have you got on your escape
[escaparate = shop window]\|
10. Joan: oranges/<5>
11. Nancy: on the escape\| I think they are oranges\ [riu]<4>
12. Joan: they're on the floor\|
13. Nancy: no\| on the escape\| where you wait to see\| you wait to
see\|
14. Joan: uhu—| there is no\| no oranges on the escape\|
15. Nancy: no oranges/|
16. Joan: no\<3> there's anything\<5> I do=n't=
17. Nancy: =so= that's one of the difference then/|
18. Joan: I don't have anything {(PP) on the escape}\|
19. Nancy: ok\<3>

El primer enunciat que produeix la Nancy en la primera tasca conté una forma híbrida que origina l'obertura d'una seqüència lateral en què aquesta forma es tematitza. Els torns 3 i 5 del Joan fan pensar a la Nancy que el noi no comprèn la paraula que s'ha inventat barrejant el castellà i l'anglès i, per aquest motiu, decideix explicar què vol dir (torn 6). Després de l'ús de la perífrasi, el Joan pot descriure el seu dibuix (torn 7) i aquesta parella troba la seva primera diferència (torns 8-10). L'enunciat del torn 11 ens mostra que el noi accepta la paraula híbrida que proposa la seva companya, tot i que reconeix que no és correcta (la pronuncia en un to baix). Els torns compresos entre el 3 i el 6 constitueixen una seqüència lateral en la qual es tematitza l'enunciat de la Nancy i, per tant, creiem que, a diferència del que passava en l'exemple anterior en què el Josep barrejava dos codis, en aquest cas els parlants es situen en el marc de la superació d'obstacles.

8.5.1. Què observem?

A continuació volem examinar amb detall el paper que desenvolupen els procediments que representem en el quadre 30 tant en el procés de construcció d'una tasca com en el procés d'adquisició d'una llengua.

Els canvis de codi

Els canvis de codi en les nostres dades no es problematitzen quan es duen a terme en el marc de la gestió de la tasca o de la superació d'obstacles, en el sentit que es permet que els aprenents usin el català o el castellà quan les seves accions es situen en un d'aquests marcs. Aquest fet ens indica que els participants entenen l'aula com una comunitat de pràctica en la qual el recurs al canvi de codi és una pràctica legitimada i compartida pels membres de la comunitat (Pekarek Doehler, 1999; Liebscher i Dailey-O'Cain, 2005; Unamuno, 2008), la qual aconsegueix diferents funcions: pot ser un mecanisme discursiu per marcar les fronteres entre dos marcs de participació; pot ser un recurs per reafirmar la pròpia identitat transportada; o pot ser una eina a favor de l'aprenentatge. Les seqüències laterals en què els canvis de llengua donen pas a la reflexió sobre les formes de la llengua o aporten coneixements sobre aquestes formes es consideren seqüències d'adquisició en potència (*PSA: Potential Sequences of Acquisition*; De Pietro, Matthey i Py, 1989) i, per tant, juguen un paper clau en l'adquisició de la llengua meta (Py, 1991; Lüdi, 1999; Vasseur, 1991; Nussbaum i Unamuno, 2001; Unamuno, 2008).

La barreja de codis

Quan els parlants decideixen canviar de codi per superar algun tipus d'obstacle, aquests canvis de codi s'insereixen, com hem vist, en seqüències d'adquisició en potència. Això no passa, però, quan els aprenents barregen codis en els seus enuncisats. L'ús de formes híbrides en

les nostres dades és un mecanisme al servei de la fluïdesa del discurs més que no pas al servei de la correcció o de l'aprenentatge de les formes, però al mateix temps posa de relleu els coneixements que els aprenents posseeixen sobre la fonètica o la morfologia de la llengua meta. Per norma general, construir les formes híbrides en base al castellà (balans = balanza, escape = escaparate) o al català (nans = nansa) és una decisió personal i no una norma social d'una comunitat de pràctica concreta.

La perífrasi o la substitució

La perífrasi (la descripció d'un objecte que no es sap nombrar) o la substitució (l'ús de paraules genèriques *-fridge* per referir-se al mostrador on es guarden els productes refrigerats-; l'ús de díctics amb una finalitat no discursiva –veure capítol 7) són dos mecanismes que els aprenents tenen al seu abast per poder mantenir el discurs en la llengua meta quan no posseeixen els coneixements de les formes lèxiques que necessiten. En aquest cas, només hi ha aprenentatge si un dels participants coneix la informació i la comparteix. Per exemple, en el cas que hem mostrat en el fragment 87, ni el Joan ni la Nancy coneixen la paraula que necessiten, però ambdós estan satisfets de primar la fluïdesa sobre la correcció i, un cop han negociat el sentit de l'enunciat de la Nancy, la conversa es reprèn. Ara bé, en el fragment 88, podem afirmar que la perífrasi s'insereix en una seqüència d'adquisició en potència i permet al Joan adquirir coneixements nous gràcies a la seva companya:

Fragment 88. Universitat: Tasca de trobar diferències.

- 204. Nancy: is the is the ladder open or closed\|
- 205. Joan: the machine of the money/|
- 206. Nancy: no\| the ladder is: like a stair\| the stair\| what you call stair\|
- 207. Joan: yeah\| {(PP) it's open\}

El Joan no comprèn l'enunciat que formula la Nancy en el torn 204 perquè conté una paraula (*ladder*) que el noi desconeix. Per esbrinar el seu

significat, el Joan formula una perífrasi per descriure l'objecte (la caixa registradora) al qual creu que s'està referint la noia, i el nom del qual també desconeix (torn 205). A continuació, la Nancy descriu l'objecte (torn 2006) i permet que el Joan conegui el significat d'aquesta paraula, fet que li permetrà respondre la pregunta que la Nancy li havia formulat al torn 204.

L'ús de la llengua meta en el marc de la gestió de la tasca o de la superació d'obstacles

Per últim, només ens cal assenyalar que la categorització de les llengües no és un fet extern a les pràctiques concretes en les quals participen els parlants ni als contextos interactius concrets on s'insereixen aquestes pràctiques (Unamuno, 2008). Per això, també ens cal observar els usos lingüístics des d'una altra perspectiva, la de l'escenari que es dibuixa en la comunitat de pràctica a la qual pertanyen els participants.

Hem assenyalat anteriorment que en el marc de la direcció de la tasca, a la Universitat es dibuixa un escenari monolingüe i això explica per què el Joan i la Nancy realitzen en la llengua meta totes les activitats vinculades al marc de la gestió de la tasca o perquè majoritàriament empren procediments monolingües (perífrasi, substitució lèxica) per superar els obstacles que els plantegen les tasques. Al CEIP Metropolità es dibuixa un escenari que tendeix cap al monolingüisme però on l'ús d'altres llengües en moments puntuals està legitimat. Això explica també per què alguns aprenents de l'aula que observem realitzen algunes accions vinculades a la gestió de la tasca o formulen demandes d'ajut en anglès i altres alumnes, o els mateixos nois en altres ocasions, empren el castellà o el català per dur a terme el mateix tipus d'accions. Per últim, al CEIP BCN¹ es dibuixa un escenari clarament plurilingüe on cada llengua té una funció: l'anglès és la llengua del marc de l'execució de la tasca, mentre que el català i el castellà són les llengües del marc de la direcció, la gestió i la superació d'obstacles.

Per últim, i en línia amb el que defensen Masats, Nussbaum i Unamuno (2007a), les pràctiques multilingües permeten als aprenents construir bastides entre allò que saben i allò que han d'aprendre. Atès que només s'aprèn una llengua a partir de la participació en esdeveniments comunicatius, es lògic afirmar que, tal com ens mostren les nostres dades, els canvis de codi són imprescindibles per fer possible aquesta pràctica. Tot seguit, quan els alumnes comencen a conèixer el codi de la llengua meta, poden produir enunciats o formes híbrides i, finalment, són capaços d'emprar procediments monolingües per superar els obstacles que es troben o són capaços de realitzar en la llengua meta totes les accions vinculades a la gestió de la tasca que necessiten realitzar. Cal recalcar, però, que ser capaç de fer-ho no implica fer-ho. Per exemple, tots els alumnes fan servir l'anglès per comptar o assenyalar, com a mínim, una de les diferències entre els dos dibuixos, però només dues parelles (les formades per la Nancy i el Joan i l'Álex i l'Eli) les comptaran totes en aquesta llengua, la resta de les parelles es passarà al castellà, perquè en la comunitat de pràctica en la qual actuen, l'ús d'aquesta llengua en el marc de la gestió de la tasca està legitimat.

9 Conclusions

Aquest capítol serveix de cloenda al nostre estudi, per tant, hi intentarem donar respostes a les preguntes de recerca que ens havíem formulat. No cal dir, però, que les respostes generaran, alhora, noves preguntes, perquè en això consisteix fer ciència.

La nostra recerca s'insereix en el camp de l'estudi de l'adquisició de llengües segones i estrangeres en un context formal. Aprendre una llengua a l'escola no és el mateix que aprendre una llengua en un àmbit natural perquè un dels participants en els esdeveniments comunicatius que es donen a l'aula, el docent, té l'objectiu d'ensenyar llengua i, per aquest motiu, la majoria de les accions que els participants realitzen van encaminades a aconseguir aquesta fita. La llengua, doncs, es converteix tant en el vehicle com en el mitjà de l'aprenentatge, fet que no es produeix en cap altre escenari.

Estudiar la parla interactiva (*talk-in-interaction*) implica tenir en compte els aspectes socials lligats a l'ús i a l'adquisició del llenguatge. En la recerca feta en aquest camp, hi ha una tensió, a bastament documentada des de l'aparició del revolucionari article de Firth i Wagner (1997), entorn la relació entre l'ús i l'adquisició d'una llengua. Per a nosaltres, en la línia del que defensen Firth i Wagner (1998), no es poden establir fronteres entre aquests dos fenòmens (veure capítol 2), per això, el nostre treball és un estudi de caire qualitatiu que s'adscriu als estudis fets des de l'anomenada perspectiva sociocultural. Així doncs, partim de la premissa que

l'aprenentatge té lloc en la interacció. És a dir, creiem que els aprenents adquireixen coneixements i expertesa comunicativa a través de la seva participació en activitats socialment situades que es duen a terme en contextos d'ús concrets. Alguns dels sistemes d'organització de la participació en contextos formals són propis de les institucions educatives, d'altres són particulars de cada aula; estudiar la interacció implica analitzar des d'una perspectiva èmica com es fan visibles tant aquests sistemes de participació com la gestió dels recursos lingüístics que estan a l'abast dels participants.

L'anàlisi de les nostres dades ens ha mostrat que la pràctica no és un procés d'interiorització de coneixements lingüístics ni una activitat cognitiva individual, sinó que és un procés de participació progressiva en la comunitat de pràctica (Lave i Wenger, 1991) en la qual s'actua junt amb altres individus (González *et al*, 2008). A través d'aquesta pràctica s'adquireixen tant els coneixements lingüístics com els coneixements socials que identifiquen les persones com a membres de la comunitat en què es desenvolupa l'aprenentatge (*learning as belonging*; Wenger, 1998). També hem vist que la pràctica dona sentit a les accions i les activitats discursives dels parlants (*learning as a experience*; Wenger, 1998) i és mitjançant la construcció del significat que el llenguatge i la cognició esdevenen el motor de l'aprenentatge.

A diferència del que es defensa en els estudis realitzats des de la perspectiva cognitivista, per a nosaltres l'aprenent no és un parlant deficient que no té la competència d'un nadiu, sinó que és un usuari (Cook, 1991, 2003, 2007) capaç de fer servir els recursos lingüístics que posseeix, la seva multicompetència (Cook, 1991), per participar, des d'un primer moment, en esdeveniments comunicatius diversos. Per comprendre com es duu a terme l'aprenentatge d'una llengua, necessitem descriure el seu ús contextualitzat, i això només ho podem fer mitjançant una anàlisi èmica i detallada de la interacció que es genera en un esdeveniment comunicatiu concret. En el nostre cas, ens hem interessat per com es construeix en la

interacció una tasca comunicativa. En el nostre treball les tasques esdevenen instruments pedagògics però també instruments de recollida de dades i, per tant, són objectes per fer recerca però també objectes d'aquesta recerca. Aquest valor dual de les tasques (veure capítol 3) ens permet unir els interessos del camp de la didàctica (*SLA pedagogy*) i de la recerca entorn l'adquisició de llengües (*SLA research*).

Seguint les recomanacions de Samuda (2001) i Seedhouse (2005b), hem recollit les nostres dades en aules naturals, hem documentat les condicions i el procés de recollida d'aquestes dades i hem descrit com a pla de treball (*task-as-workplan*; Breen, 1989) les tasques que hem fet servir per obtenir-les (veure capítol 4) i les hem comparat amb el que veritablement fan mestres i alumnes durant el procés de la seva implementació (*task-as-process*; Breen, 1989). Així doncs, el corpus del nostre estudi el configuren, d'una banda, les instruccions que l'equip d'investigació va redactar en dissenyar com a pla de treball una tasca de trobar diferències entre dos dibuixos (*information-gap task*) i una tasca d'emparellar cartes (*problem solving task*) i, d'altra banda, els enregistraments de cinc parelles d'aprenents de dos centres de primària i d'una universitat, els quals, juntament amb els seus mestres realitzen aquestes dues tasques. Els enregistraments s'han transcrit i les transcripcions s'han analitzat minuciosament des d'una perspectiva èmica i seguint els procediments de l'anàlisi de la conversa.

El primer objectiu que ens vàrem plantejar va ser el de crear un únic model d'anàlisi, sorgit de les dades (*data-driven model*), que ens permetés d'estudiar, des de la perspectiva dels participants, fenòmens d'ordre divers (construccions de torns, estructuració de la informació, organització de la participació, canvis de llengua, reparacions, etc.). En interessar-nos per com es construeixen socialment les tasques en la interacció, hem cregut pertinent partir de la noció goffmaniana de marc de participació (*participation frames*; Goffman, 1981). Com hem assenyalat en el capítol 5, un marc és un constructe dinàmic i multimodal atès que els marcs

poden inserir-se o estar inserits en d'altres marcs (*a frame within a frame*; Goffman, 1974) i alhora poden encavalcar-se o no aparèixer en un esdeveniment comunicatiu concret.

En el nostre estudi hem observat que, en funció de l'organització de la participació, podem afirmar que dins del que hem anomenat “marc de la construcció interactiva d'una tasca” s'hi insereixen tres marcs d'ordre secundari: el marc de la direcció de la tasca, el marc de l'execució de la tasca i el marc del monitoratge de l'acció. En el primer d'ells, el docent controla el discurs i la participació i l'objectiu de la interacció és la de donar les consignes pertinents perquè els aprenents puguin executar la tasca. En el segon d'ells, els alumnes, en parelles, autogestionen la seva participació, que, en les nostres dades és equilibrada, fet que ens indica que tots els alumnes que estudiem s'involucren en el procés de resolució de les tasques, que és l'objectiu principal de la interacció que es genera en aquest marc. Quan la mestra no participa en el discurs que construeixen les parelles diem que es situa en el tercer marc que hem assenyalat. Atès que no disposem de dades visuals no podem analitzar quines són les accions que realitza, però sí que podem reconstruir-les a partir d'observar quines accions realitza quan abandona aquest marc per interactuar amb una parella d'aprenents o amb tot el grup-classe.

Creiem que hem assolit aquest objectiu perquè hem pogut analitzar, amb un únic aparell descriptiu, fenòmens i accions que tradicionalment s'han tractat de manera aïllada. Per exemple, els canvis de llengua o les accions lligades a les accions de gestió es solen explicar a partir de la dicotomia “fer la tasca” versus “no fer la tasca” (*on task versus off task*), però nosaltres creiem, i hem demostrat que, les activitats discursives lligades a la gestió d'una tasca són pertinents i necessàries per assolir-ne els objectius. No fer la tasca, per exemple, seria parlar de temes personals (com en les dades que presenta Seedhouse 1996-2005b) o barallar-se (com en el fragment 55 que hem mostrat en el capítol 7); però distribuir els torns per organitzar la participació o recordar la consigna o les intervencions que ja s'han realitzat

són, entre d'altres, accions lligades a la gestió de la tasca però que formen part del procés de fer la tasca. El nostre model ens permet, doncs, d'englobar aquests i d'altres fenòmens en l'estudi del procés de construcció de la tasca.

El segon objectiu que ens plantejàvem era el d'observar si la representació de les tasques que els aprenents construeixen interactivament en el moment de realitzar-les els permet concloure-les amb èxit. Per assolir aquest objectiu hem comptabilitzat el nombre de diferències que cada parella troba i el nombre d'aparellaments que proposen. Aquest fet ens permet de tenir en compte un aspecte que sovint queda al marge en la recerca entorn el concepte de tasca i és el resultat final (*task-as-an-outcome*; Breen, 1989). Els estudis realitzats des de la perspectiva cognitivista tradicionalment s'han centrat en identificar i quantificar les modificacions del discurs (*interactional adjustments*) que tenen el seu origen en problemes de comprensió i producció (verificacions de la comprensió -*comprehension checks*-; demandes d'aclariment -*clarification requests*- o proves de confirmació -*confirmation checks*); i en l'actualitat l'objecte d'estudi acostuma a ser les repeticions modificades (*recasts*) dels enunciats agramaticals dels aprenents. Des de la perspectiva sociocultural s'estudien les reparacions, la construcció dels torns, com es pot facilitar la participació dels aprenents, els mecanismes de bastida que els docents posen a l'abast dels seus alumnes, etc. Malgrat això, cap estudi dels que hem llegit ens dona informació sobre si s'han assolit o no els objectius finals de les tasques. Aquesta informació, però, és pertinent per vetllar per la validesa ontològica dels resultats de l'estudi. En el nostre cas, si analitzem la parella d'universitaris veiem, per exemple, que són capaços de construir enunciats complexos i correctes des del punt de vista de la norma i saben mantenir un discurs fluid emprant únicament la llengua meta; no obstant això, no aconsegueixen trobar les set diferències entre els dos dibuixos. En contrapartida, una parella d'alumnes de primària, l'Álex i l'Eli, amb un discurs menys complex i amb un menor volum de parla aconsegueixen trobar-les totes. Aquest fet posa en qüestió els resultats

entorn el concepte de dificultat en les tasques. No hi ha cap tret en el disseny de la tasca que pugui explicar el fet que una mateixa tasca sigui més difícil de resoldre per una parella amb un major grau d'expertesa en la llengua meta que una altra. L'explicació s'ha de trobar en quines consignes han rebut aquestes parelles (als universitaris se'ls ha demanat que formulin preguntes mentre que als alumnes de primària se'ls han ofert dos possibles mecanismes de resolució: la descripció del dibuix i la formulació de preguntes), com aquestes parelles han interpretat les consignes i com han construït la representació de la tasca al llarg del discurs. Per exemple, la parella d'adults, en la formulació de les seves preguntes, cerca el mateix tipus d'informació que els ha permès trobar les primeres diferències (la Nancy, per exemple, indaga sobre la quantitat d'objectes a partir de la pregunta *how many?* en nou ocasions). Aquest fet ens indica com representen ells les possibles diferències que hi ha als dibuixos. També hem vist que una altra parella del mateix grup que l'Álex i l'Eli, la formada per la Gemma i la Jana, no troben cap diferència perquè el que realitzen és un exercici de pràctica repetitiva (*drill*) d'una estructura gramatical a partir de l'enunciat *In my picture there is*. L'explicació, en aquest cas, es troba en la interpretació que aquestes dues noies en fan de la instrucció rebuda (de l'exemplificació d'un dels procediments proposats per la mestra per resoldre la tasca). En el cas de la segona tasca, només dues de les tres parelles realitzen una tasca de resolució de problemes tot i que totes elles són capaces de formular relacions associatives entre les cartes. L'anàlisi del resultat final de la tasca juntament amb l'anàlisi seqüencial de la interacció ens permet saber si la tasca com a procés és veritablement una tasca o si en la seva execució s'ha convertit en un exercici.

Per poder assolir els dos objectius que acabem d'assenyalar ens calia descriure com es construeix el discurs i esbrinar si les accions que els alumnes realitzen i les identitats que adopten depenen, en certa mesura, de com han interpretat les consignes rebudes o del grau i tipus d'intervenció que realitzen els docents un cop els aprenents ja han

començat a interactuar en parelles. Amb aquesta finalitat, ens plantejarem les següents preguntes que respondrem a continuació:

- 1.- Com ha de ser el model d'anàlisi que ens permeti estudiar des d'una perspectiva èmica com es construeix interactivament una tasca comunicativa?
- 2.- Quines accions i activitats discursives realitzen els docents en donar les instruccions d'una tasca comunicativa? Incideix la interpretació que fan els alumnes d'aquestes accions i activitats discursives en la consecució dels objectius de la tasca i en la construcció del discurs que es genera per resoldre-la?
- 3.- Quines accions i activitats discursives realitzen els aprenents quan interactuen amb el docent o en parelles? Com i en quin moment es duen a terme aquestes accions i activitats discursives? Aquestes accions i activitats discursives faciliten o dificulten la consecució dels objectius de la tasca?
- 4.- Quins coneixements pot aportar la nostra anàlisi als camps de la didàctica i de l'adquisició de llengües?

9.1. El model d'anàlisi

Hem volgut apropar-nos a l'estudi de la interacció a l'aula (*talk-in-interaction*) des de l'anàlisi de la conversa (*CA for SLA*) perquè, tal com assenyala Morton (2005), aquest corrent teòric i metodològic ens permet descriure la parla interactiva a l'aula (*talk-in-interaction*) a tres nivells:

At the micro-level, it can explicate the unique sequential environment of any stretch of classroom interaction, showing how participants create the context on a turn-by-turn basis. At what might be called a 'mezzo' level, it can describe the interaction as an instance of one of the four classroom contexts and investigate what it might have in common with other examples of this context from the same or a different data set. At the more macro-level, any piece of L2 classroom interaction will display what Seedhouse describes as the three 'interactional properties' deriving from the institutional goal, which is that 'the teacher will teach the learners the L2' (p.183). These three properties are:

1. Language is both the vehicle and object of instruction.
2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction, and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction.
3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way. (Morton, 2005: 152)

En el nivell micro de la nostra anàlisi ens centrem en la descripció de com els aprenents construeixen els seus torns i els seus intercanvis i observem que les accions i les activitats discursives que duen a terme depenen de com interpreten les consignes rebudes. En aquest nivell, també analitzem si aquestes accions i activitats ajuden els aprenents a assolir els objectius de la tasca i, com hem assenyalat anteriorment, els nostres resultats qüestionen la validesa dels estudis entorn el concepte de dificultat de les tasques. Les tasques no esdevenen més o menys difícils en funció del seu disseny sinó que la dificultat és inherent a com interpreten els aprenents allò que han de fer, inherent a com es construeix la tasca com una activitat social situada.

Posicionar-nos en la perspectiva sociocultural i apropar-nos a les dades des de l'anàlisi de la conversa ens porta a projectar una mirada èmica de

les dades i a construir, a partir del que ens mostren aquestes dades, un aparell descriptiu per documentar la llengua en ús. Partim de la teoria dels marcs de Goffman (1974), però no realitzem un estudi de caire etnogràfic. Estudiem la parla interactiva a partir de l'anàlisi seqüencial dels torns que generen els participants i estudiem l'ús en el seu context perquè volem respondre les preguntes que ens formula Sacks (1975): "per què això ara i d'aquesta manera?".

Com hem assenyalat en l'apartat anterior, l'aparell descriptiu que hem creat ens permet analitzar conjuntament com a activitats vinculades a fer la tasca totes aquelles accions i activitats discursives que realitzen els parlants encara que siguin d'ordre diferent. Per exemple, la reparació ha estat un dels fenòmens que interessa als investigadors i que es considera que forma part de l'activitat de fer la tasca, però les accions vinculades a la gestió d'aquestes tasques, sempre s'havien considerat com a marginals. La nostra anàlisi documenta que això no és així i el nostre aparell descriptiu ens permet d'analitzar tant les activitats de gestió com les de reparació com parts integrals de l'activitat de fer la tasca.

D'altra banda, el nostre model també ens permet de recollir les aportacions teòriques de més d'un corrent sociocultural. Com hem vist, partim del corrent que s'interessa per l'aprenentatge com a canvi en la pràctica situada però el nostre constructe de marc també es recolza en la teoria de l'activitat (Leontiev, 1978; Wertsch, 1981) i ens permet d'explicar per què una mateixa activitat discursiva, per exemple, una demanda d'informació no realitza sempre una mateixa acció i, per tant, no aconsegueix sempre la mateixa funció. En il·lustrar aquest fet en el nostre estudi, no estem aportant cap troballa nova; Seedhouse (2005b), per exemple, assenyala que les repeticions modificades (*recasts*) que Long *et al.* (1998) documenten són exemples de fenòmens d'ordre diferent, però aquesta constatació no es pot recollir de manera sistemàtica. El que aportem, doncs, és un model per sistematitzar aquest tipus d'observacions per poder entendre millor l'aprenentatge en l'ús. Per últim, l'estudi de la

participació en l'acció també ens ajuda a tenir presents fenòmens pels quals s'han interessats els sociòlegs,, com ara la construcció de la identitat i l'adopció de rols. Les finalitats que els parlants construeixen al llarg de la parla interactiva els empenyen, d'una banda, a adoptar uns rols concrets que es fan visibles en les accions que duen a terme i, d'altra banda, a construir unes identitats supeditades a aquests rols que es poden rastrejar a partir de l'observació de les activitats discursives que es duen a terme i dels règims lingüístics que prevalen en realitzar aquestes activitats (vegeu secció 9.3.).

Hem vist, per exemple, que en el marc de l'execució de la tasca, l'adopció del rol de receptor de la informació al llarg del procés de resolució de la primera tasca és important per a la consecució del seu objectiu final. La presa d'aquest rol implica focalitzar l'acció de resoldre la tasca i la realització d'activitats discursives com ara, confirmar la informació rebuda o bé fer demandes de confirmació per verificar si el company ha comès una errada en descriure el seu dibuix o si, al contrari, s'ha trobat una de les diferències. Els rols d'informant i receptor de la informació s'adopten de manera alternant perquè en el marc de la realització de la tasca els participants adopten identitats situades simètriques. Per contra, en el marc de la superació d'obstacles, els interlocutors adopten identitats situades asimètriques per realitzar una acció de reparació del discurs. En aquest marc, doncs, l'activitat discursiva de formular una demanada de confirmació apleix una finalitat diferent a la que aquest tipus d'activitat tenia en el marc de l'execució. Un model d'anàlisi que ens permeti recollir tots aquests fenòmens i interrelacionar àmbits i objectes d'estudi diversos és, al nostre parer, una contribució important per a la recerca en el camp de l'adquisició de llengües realitzada des de la perspectiva sociocultural.

9.2. L'actuació dels docents

Com hem assenyalat a l'inici d'aquest capítol, en aquest estudi l'aula es conceptualitza com un entorn on es duen a terme pràctiques discursives situades, en les quals s'hi entreveuen les empremtes que hi ha deixat l'experiència de participació en esdeveniments comunicatius previs. La interacció a l'aula està mediada per la relació de poder que s'estableix entre els membres d'aquesta comunitat de pràctica i per les rutines i dinàmiques en l'ús del llenguatge i l'organització del discurs que són pròpies de l'entorn social, l'escola, al qual pertany la comunitat. En paraules de Hildén (en premsa), una aula representa un escenari on hi ha múltiples veus, les quals formen una sola entitat però alhora determinen les dinàmiques dels seus constituents:

Formal classroom instruction represents an activity system with established historical features and conventions (Säljö, 2000, p. 138). Both schools and classrooms host pedagogic activities in the processes of teaching, studying and learning aimed to facilitate the students in acquiring certain curricular content through interaction between all parties involved (Kansanen, 2004, pp. 37 – 44). Sociocultural theories view the classroom as a locus of situated discourses carrying traces of previous phases and routines of language use, impregnated during the history of institutionalized forms of education. Classroom interaction is shaped by ideologies, beliefs and values of participants and their background communities, as well as mutual power relations. A classroom represents a setting that features multiple voices (Hawkins, 2005; Lantolf, 2005)., and in a classroom all the units form an entity that in turn determines the dynamics of its constituents. (Hilden, en premsa).

Quan els docents i els seus alumnes es situen en el marc de la direcció de la tasca, la participació està controlada i dirigida per l'adult, qui genera també un major volum de parla per realitzar accions, d'ordre divers,

pròpies de l'exercici de la docència (captar l'atenció dels alumnes, assenyalar el pas d'una tasca a una altra, gestionar la participació, verbalitzar les seves accions, etc.). Aquestes accions s'encavalquen amb les accions derivades de la implementació d'una tasca comunicativa, les quals deixen entreveure com interpreta el docent allò que han de fer els seus alumnes. Hem vist que el docent, a través de la consigna que dóna i de com aquesta és reinterpretada pels seus alumnes, actua de mediador entre la tasca com a pla de treball i la tasca com a procés. Així, una tasca com la de trobar diferències, que es dissenya com a no pautaada, es converteix en una tasca pautaada a la Universitat perquè el docent demana als alumnes que la resolguin mitjançant la formulació de preguntes i respostes. Al CEIP Metropolità, però, la mestra exemplifica dos procediments per resoldre la tasca, fet que no altera el tret "no pautaada" que s'havia atorgat a la tasca en el seu disseny. No obstant això, i en línia amb els resultats d'altres treballs (Coughlan i Duff, 1994; Duff, 1993; Kumaravadivelu, 1991; Ohta, 2001 o Mori, 2002, entre d'altres), hem pogut observar que diferents estudiants interpreten una mateixa consigna de manera diferent i, per tant, realitzen accions i activitats d'ordre divers.

Les instruccions, quan contenen exemples de com es pot realitzar la tasca, es converteixen en un model sobre l'ús d'unes determinades formes lingüístiques, per exemple, gairebé tots els enunciats que els alumnes del CEIP Metropolità formulen en la tasca de trobar diferències comencen amb l'enunciat "in my picture (there) is", perquè així començaven els enunciats proposats per la mestra en l'exemplificació de la consigna o, tant al CEIP Metropolità com al CEIP BCN1, les relacions associatives de les cartes es fan a partir dels colors dels objectes perquè aquest era l'exemple de les mestres. La Gemma i la Jana, en la tasca de trobar diferències, interpreten que l'objectiu de la tasca és el de practicar l'estructura que ha proposat la mestra, i així ho fan. La tasca com a pla de treball, doncs, no es converteix en tasca durant el procés sinó en un exercici repetitiu (*drill*). Per a les altres dues parelles d'aquest centre, l'exemple constitueix un model sobre com es poden construir els esquemes interactius que faran

possible l'execució i el desenvolupament de la tasca. En totes dues tasques, els alumnes capten l'estructura del pla de fons (*background*; von Heusinger, 2002) que proposa la mestra i són creatius en com el tradueixen a diversos primers plans (*foreground*; von Heusinger, 2002). En aquest sentit, la tasca esdevé, igual que en el disseny, una tasca no pautaada només si entenem que la creativitat dels alumnes es troba en com s'estructura el primer pla de la informació. També hem vist que el Josep realitza l'aprenentatge de com s'ha de construir la interacció a partir de participar amb el company en aquesta interacció.

Aquestes dues parelles, tot i no tenir un domini de la llengua meta major que els alumnes de la Universitat han aconseguit trobar més diferències que aquests últims. L'èxit en la consecució dels objectius d'aquesta tasca, doncs, no està lligat a la competència en la llengua meta sinó als procediments emprats per resoldre la tasca (la formulació de preguntes pertinents no sembla ser tan productiva com la descripció dels dibuixos) i a les habilitats cognitivolingüístiques que cada parella ha posat en joc.

En el cas de la segona tasca, a excepció del Pau i la Bawna, que no semblen haver entès la finalitat de la tasca, tots els alumnes aconsegueixen assolir l'objectiu que se'ls ha proposat (formar 8 parelles de cartes). No obstant això, només en el cas dels alumnes de la Universitat i, en certa mesura, en el cas de la parella formada per l'Héctor i el Josep, la tasca esdevé una tasca de resolució de problemes. En els altres casos, es converteix en una activitat en la qual es practica la formulació de relacions associatives. Hem vist que, per a la majoria de parelles, la tasca s'ha construït a partir de l'alternança de torns per formular aparellaments, però, a diferència del que passa en les converses ordinàries, els torns no es construeixen mitjançant la informació del torn precedent. D'alguna manera podem afirmar que els alumnes “parlaven” però no “interactuaven”. Cap docent en la seva consigna ha aportat informació que permetés als alumnes poder negociar les parelles atès que l'exemplificació, quan n'hi ha hagut, s'ha

quedat al nivell del torn, i, a diferència del que passava en la tasca anterior, no s'ha il·lustrat un intercanvi.

Aquestes observacions ens permeten fer aportacions als camps de la didàctica i de l'adquisició.

Des del punt de vista de la intervenció pedagògica podem afirmar que el nostre estudi ens demostra que és important que el disseny de les tasques comunicatives que plantegem als nostres alumnes contempli com donarem les instruccions. No es tracta de dissenyar consignes com les que hem formulat com a investigadores, perquè sovint perseguíem una finalitat diferent a la d'ensenyar (volíem vetllar per la qualitat dels enregistraments), sinó que ens cal reflexionar sobre com es pot exemplificar el tipus de discurs (els procediments possibles per estructurar la participació i la informació) que poden produir els alumnes de manera que l'exemple constitueixi una bastida i no un entrebanc per a l'execució de la tasca sense que aquest exemple impliqui l'elicitació d'un discurs poc natural. En l'anàlisi de la tasca d'emparellar, per exemple, hem vist que la consigna demana als alumnes que realitzin l'acció d'enumerar els objectes representats en les cartes que es volen aparellar abans de realitzar l'acció de formular la relació associativa entre ells i explicita que l'activitat discursiva que s'ha de dur a terme és la d'anomenar-los. No obstant això, la tasca com a procés no exigeix que l'acció enumerativa es tradueixi en la formulació dels noms dels objectes (es pot recórrer a l'ús dels díctics), ni tan sols és necessària la realització d'una activitat discursiva verbal (es poden assenyalar les cartes). Així doncs, és necessari que l'exemplificació faciliti l'articulació del discurs sense anar en detriment de l'ús creatiu i autèntic de la llengua.

Des del camp de l'adquisició, el nostre estudi posa de manifest que és necessari contemplar el paper de l'actuació del docent en la construcció del discurs entre iguals. Com hem vist, moltes de les decisions que prenen els alumnes respecte a com duen a terme la tasca depenen de com han

interpretat les consignes. Per tant, una anàlisi de la parla interactiva que genera una díade no és completa si no es té en compte el discurs dels docents i altres aspectes contextuals vinculats a l'aprenentatge com a pràctica social.

9.3. L'actuació dels aprenents

Si contrastem com es construeix la interacció i s'organitza la participació en els marcs de la direcció de la tasca i en el marc de la seva execució, veiem que en el primer d'ells⁸⁴ o bé s'estableix un diàleg no cooperatiu (els alumnes participen en la construcció del discurs sense realitzar cap activitat verbal) o bé els intercanvis s'estructuren a partir de l'estructura *IRE*, mentre que en el segon, el volum de parla és proporcionat entre els dos participants, però no sempre es genera un discurs cooperatiu.

En les dues aules en què es realitza una pretasca de repàs de vocabulari abans de realitzar la tasca d'emparellar podem observar que els alumnes no tenen problemes per entendre els canvis en el marc de la participació que fa la mestra (saben interpretar la finalitat de les accions de la mestra i decidir en quins moments el seu discurs es dirigeix a tot el grup i en quins moments es dirigeix només a un alumne). També sabem que saben participar en un esdeveniment comunicatiu que s'estructura a partir de l'estructura *IRE* encara que la participació de la mestra no sigui verbal. No obstant això, en realitzar la tasca, no sembla que la majoria de les parelles sigui capaç de construir un discurs cooperatiu. A excepció de la parella d'adults i d'una de les díades del CEIP Metropolità, que formulen els aparellaments en coenunciació o que renegocien les parelles que es proposen, la resta d'alumnes formulen propostes associatives de manera

⁸⁴ Les postres dades no recullen activitats que es situarien fora del marc de la construcció interactiva d'una tasca, com per exemple, socialitzar i, per tant, les nostres observacions només contemplan accions vinculades a l'activitat de fer la tasca.

individual, i, en el cas de la parella del CEIP BCN1, sense tenir en compte els enunciats previs (les cartes que ja s'han aparellat).

D'alguna manera, el que estem observant és que els aprenents han adquirit l'expertesa de participar en esdeveniments comunicatius en què el mestre controla la participació però els costa construir un discurs en què la participació és simètrica. El fet que la majoria del discurs que es genera entre els mestres i els seus alumnes s'articula a partir de seqüències *IRE*, juntament amb la constatació que els diàlegs presents en els llibres de text solen ser poc naturals (Martín Peris, 1999; Hobbs, 2005), posa de manifest que els aprenents tenen poques oportunitats d'observar com es construeix i s'articula una conversa ordinària i, per tant, no tenen prou recursos per conversar. És a dir, saben adoptar els rols d'informants o indagadors però els costa més actuar com a receptors de la informació o respondents; saben formular relacions associatives però els costa renegociar-les. Això, al nostre parer, és pot millorar si les pràctiques d'aula contempen com a objectiu el fet de vetllar perquè els alumnes aprenguin a conversar.

Una altra aportació del nostre estudi té a veure amb la documentació de les pràctiques multilingües a l'aula d'anglès a Catalunya. En els capítols 6 i 7 hem argumentat que el discurs que generen els docents en el marc de la direcció de la tasca, a banda de mediar entre la tasca com a pla de treball i la tasca com a procés serveix per institucionalitzar pràctiques socials vinculades a les tries lingüístiques. Hem vist que les nostres tres aules constitueixen tres exemples d'escenaris que podríem col·locar en un continu que aniria des d'un escenari de pràctiques totalment plurilingüe (el CEIP BCN1) a un escenari de pràctiques monolingüe en la llengua meta (la Universitat) passant per un escenari que tendeix cap a l'ús majoritari de la llengua meta (el CEIP Metropolità) però que accepta l'ús d'altres llengües per aconseguir alguna finalitat comunicativa (com ara superar un entrebanc).

En els escenaris de pràctiques monolingües o majoritàriament monolingües, hem vist que els alumnes s'esforcen per realitzar la tasca en anglès, per realitzar en aquesta llengua les accions vinculades al marc de l'execució de la tasca. Aquest fet, fa que despleguin diversos mecanismes com ara el recurs als dítics, l'ús de sinònims o perífrasis i l'ús de formes lèxiques mixtes que fan que el seu discurs sigui fluid i, alhora, ric i exploratori. D'altra banda, els alumnes de la Universitat també fan servir la llengua meta per realitzar accions que s'insereixen en els marcs de la gestió de la tasca o el de la superació d'obstacles mentre que els del CEIP Metropolità mostren variabilitat (tant poden fer servir l'anglès com el català o el castellà). Per contra, els alumnes del CEIP BCN1, que es situen en un escenari de pràctiques plurilingües tenen menys oportunitats per desplegar el tipus de recursos que hem esmentat i menys oportunitats d'emprar la llengua meta atès que solen recórrer sovint als canvis de llengua.

El recurs del canvi de codi té, però, una finalitat comunicativa atès que marca el pas d'un marc a un altre. Quan es passa del marc de l'execució de la tasca al marc de la gestió de la tasca és un mecanisme discursiu força comú però poc afavoridor de l'aprenentatge perquè redueix el volum de parla dels aprenents en la llengua meta. No obstant això, els canvis de codi, quan assenyalen el pas del marc de l'execució de la tasca al marc de la superació obstacles no suposen un entrebanc sinó que s'insereixen en seqüències potencials d'adquisició (*SPA*, de Pietro, Matthey i Py, 1989).

Les converses ordinàries entre parlants experts estan farcides de pauses, repeticions, malentesos i la interacció entre aprenents que no tingui aquests trets és poc real (Carter, 1998). En les nostres dades l'aparició d'aquests fenòmens dona peu, en la majoria de casos, a l'obertura de seqüències laterals en què es produeix un canvi de codi i els aprenents, o bé en català o bé en castellà, focalitzen formes lèxiques i sintàctiques de la llengua meta i es generen nous coneixements. La tria d'una de les dues llengües pròpies de la comunitat de pràctica de l'escola depèn de com els

participants categoritzen els seus interlocutors. El castellà en les aules que hem estudiat és la llengua per adreçar-se als companys mentre que el català és la llengua per adreçar-se als mestres o als companys en presència del docent. En aquest cas, aquesta norma d'ús no és pròpia només de les classes d'anglès del nostre estudi sinó que és compartida dins una comunitat de pràctica més gran que és la de les escoles a les quals pertanyen aquestes aules.

El nostre treball no pot explicar per què en alguns casos els aprenents prioritzen la fluïdesa per damunt de la correcció ni per què en altres casos és a l'inrevés. El que sí podem observar és que els parlants opten per canviar de codi quan estan amatents a la correcció dels seus enunciatos mentre que empren dítics, perífrasis o formes híbrides quan prioritzen la fluïdesa del missatge que es transmet. D'altra banda, també podem constatar que els parlants que es preocupen per la correcció dels seus enunciatos són els menys experts, els quals, en les nostres dades, també són els qui es situen en un escenari de pràctiques plurilingües. Els universitaris, en canvi, es situen en un escenari de pràctiques monolingües i focalitzen la seva atenció cap a la fluïdesa més que no pas cap a la correcció (o la precisió) del seu discurs.

D'altra banda, en situar-se en el marc de la superació d'obstacles, els aprenents menys experts acostumen a reclamar l'atenció del docent. En aquests casos, les aportacions dels mestres solen incorporar-se en el discurs dels aprenents, fet que és menys freqüent quan és el mateix docent qui abandona el marc del monitoratge per realitzar una acció reparadora del discurs dels aprenents. D'altra banda, quan només són els dos membres de la parella els participants que es situen en el marc de la superació d'obstacles, els alumnes posen en joc una major varietat d'itineraris de reparació que en els moments en què el docent per iniciativa pròpia abandona el marc del monitoratge de l'acció per reparar el discurs dels aprenents. En aquest darrer cas, les reparacions solen ser iniciades i closes per l'adult (*other-initiated other-repair*) mentre que si

són els alumnes qui reclamen l'atenció de l'adult, sovint aquest últim realitza activitats d'elicitació per ajudar els alumnes a resoldre ells mateixos l'entrebanc.

Les observacions que hem recollit en aquest apartat ens permeten fer dues aportacions rellevants. D'una banda, hem mostrat que l'aprenentatge és un procés d'evolució des de pràctiques plurilingües a pràctiques monolingües (Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007a) i, al llarg d'aquest procés les altres llengües de l'escola actuen com a bastida per a la construcció de la competència situada dels alumnes en la llengua meta. Aquesta troballa obre noves vies per a la recerca en el camp de l'adquisició de llengües i ens autoritza a formular una recomanació didàctica. Creiem que podem afirmar que, en els primers estadis d'aprenentatge d'una llengua, és necessari permetre als alumnes que emprin els seus recursos plurilingües per participar en esdeveniments comunicatius en la llengua meta, en cas contrari, no els permetem actuar com a usuaris de la llengua meta des del principi i ningú qüestiona que això no sigui necessari atès que s'aprèn a participar participant. No obstant això, l'ús d'altres llengües que faci el docent no està justificat atès que si ho fa, no crea situacions en què els alumnes puguin estar exposats a pràctiques monolingües en la llengua meta i, per tant, serà més difícil que els alumnes puguin desenvolupar la seva competència comunicativa en la llengua meta. D'altra banda, aquesta pràctica contribueix a crear un escenari multilingüe en què els canvis de llengües són normes d'ús acceptades més que no pas recursos per bastir l'aprenentatge.

La segona aportació té a veure amb el fet que les activitats que s'insereixen en el marc de la superació d'obstacles són més significatives per a l'aprenentatge quan són generades i gestionades pels mateixos aprenents. Els parlants menys experts, els alumnes del CEIP BCN1, quan obren una seqüència lateral que es pot convertir en una SPA, acostumen a focalitzar aspectes vinculats amb el lèxic o amb la sintaxi de la llengua meta, mentre que els parlants una mica més experts, poden centrar la

seva atenció en la construcció del sentit (en l'estructura de la informació), fet que implica tractar conjuntament el lèxic i la gramàtica. El Josep, per exemple, en la tasca de trobar diferències aprèn quin és el pla de fons que li cal emprar per estructurar els seus missatges i així poder desenvolupar la tasca, a través de la participació en la tasca; gràcies a l'enunciat que formula l'Héctor quan adopta el rol de descriptor en els dos primers torns però també gràcies a la intervenció del company quan aquest adopta el rol de receptor de la informació que proporciona el Josep en el seu primer torn.

Aquest tipus d'aportacions no són presents en el discurs dels docents quan abandonen el marc del monitoratge de l'acció. La mestra del CEIP Metropolità només focalitza la forma dels missatges que produeixen els aprenents i les seves reparacions són, normalment, correccions. Tot i que en el marc de la direcció de la tasca s'ha preocupat per la construcció del discurs, aquest no sembla ser un tema que la preocupi un cop els aprenents ja s'han situat en el marc de l'execució de la tasca, i tampoc no sap reconèixer que el problema de la Gemma i la Jana té a veure en com les noies han interpretat la tasca. El mestre de la Universitat, d'altra banda, només abandona el marc de la superació d'obstacles per marcar el pas d'una tasca a una altra i, en la tasca dos, per recordar una informació que ja havia donat en la consigna: el fet que les parelles no són unívokes. Per últim, les mestres del CEIP BCN¹ demanen als alumnes que realitzin la tasca en anglès però per ajudar-los només focalitzen aspectes vinculats a la correcció lèxica i, en fer-ho, no empren la llengua meta. En aquest sentit, l'aportació que podem aportar al camp de la didàctica és la de fer adonar el mestre que ensenyar llengua no és només ensenyar un codi sinó ensenyar a usar-lo, i per aconseguir-ho el mateix mestre s'ha de convertir en usuari de la llengua meta a l'aula. En cas contrari, no es pot ensenyar a interactuar.

L'observació que les activitats i les accions de reparació més significatives per a l'aprenentatge són les generades i gestionades pels mateixos aprenents també té implicacions per al camp de l'adquisició de llengües,

perquè ens convida a ampliar l'estudi de la reparació a la interacció entre iguals en contextos d'aprenentatge formals. Atès que l'aprenentatge és situat, quan més escenaris de participació es pugin analitzar, millor es pot entendre com s'articula un fenomen tan important per a l'aprenentatge com és el de la reparació.

9.4. Les aportacions d'aquest estudi

Al llarg d'aquest capítol ja hem anat apuntant quines són les aportacions d'aquest estudi, per tant, en aquest apartat només les volem sintetitzar i reflexionar sobre quines són les limitacions del nostre treball i quines línies d'investigació obre.

Un dels objectius del nostre estudi era el de confeccionar un treball que fos útil tant per al camp de la didàctica de les llengües segones i estrangeres com per al camp de l'adquisició de llengües, fet que, com assenyala Mori (2002), no és una tasca fàcil. Creiem que el fet d'haver recolzat la nostra anàlisi en l'aplicació de l'aparell teòric i metodològic de l'anàlisi del discurs ha contribuït favorablement a aconseguir aquesta fita.

Així, el nostre estudi corrobora la validesa ontològica dels estudis realitzats en el camp de l'adquisició de segones llengües des de la perspectiva sociocultural i revalida algunes de les aportacions claus d'aquesta línia de recerca:

1. L'aprenentatge és situat i les tasques es configuren en la interacció i no en el procés de planificació. Una mateixa tasca (i una mateixa consigna) pot ser interpretada de manera diferent per alumnes d'un mateix grup.

2. Les tasques com a pla de treball no sempre es tradueixen com a tals en la interacció atès que en el seu procés d'implementació es reconfiguren en funció de com els docents les reinterpreten en donar les seves instruccions, de com els aprenents interpreten aquestes consignes i de com els participants avaluen les accions que duen a terme. Així doncs, les tasques com a pla de treball es poden convertir en activitats comunicatives o exercicis repetitius.
3. No es pot separar la cognició de la interacció atès que les habilitats que els alumnes posen en joc en desenvolupar la tasca són d'ordre cognitivolingüístic. Resoldre les tasques implica intuir quines són les preguntes o les descripcions pertinents per trobar les diferències o quins aparellaments són possibles i alhora saber construir aquests enunciats.
4. Per entendre com la negociació del significat contribueix a l'aprenentatge i a la resolució de la tasca, no n'hi ha prou amb comptabilitzar, per exemple, les demandes de confirmació o les repeticions sinó que cal analitzar-les en el context en què apareixen per veure quina és la funció que a compleixen, quin és el rol que adopta el parlant que les produeix i determinar si aquestes accions contribueixen a l'acompliment dels objectius de la tasca o no i per què. Hem vist, per exemple, que algunes d'aquestes demandes de confirmació s'insereixen en el marc de l'execució de la tasca mentre que d'altres sorgeixen en el marc de la superació d'obstacles i, per tant, tenen funcions diferents: les primeres ajuden a realitzar la tasca i les segones a construir enunciats correctes des del punt de vista formal.

Com a troballes genuïnes destacariem que:

1. El grau de domini de la llengua meta no és raó suficient per explicar per què una tasca es resol o no amb èxit. L'èxit rau en la participació cooperativa. Els alumnes que entenen que interactuar és un treball cooperatiu i construeixen els torns en coenunciació o a partir de l'avaluació de la informació que reben, contrastant-la amb la que ells posseeixen o la que ja s'ha compartit, són els qui aconsegueixen assolir l'objectiu final de cada tasca. La inexistència d'aquest treball explica tant per què les tasques com a pla de treball es converteixen en activitats o exercicis durant el seu desenvolupament i com per què l'objectiu final de la tasca només s'assoleix parcialment.
2. Les llengües que els alumnes ja coneixen els serveixen de bastida per iniciar-se com a usuaris en la llengua meta. En un primer estadi, els parlants fan servir els canvis de codi no només per adquirir coneixements (quan es situen en el marc de la superació d'obstacles, per exemple) sinó també per produir enunciats o fer entenedors els seus missatges. A mesura que adquireixen expertesa comunicativa en la nova llengua són capaços de crear formes híbrides o usar procediments discursius com ara l'ús de díctics per no tematitzar formes lèxiques que es desconeixen i mantenir el flux de la comunicació. En un estadi posterior, l'ús de sinònims o de perífrasis semblen ser els procediments més emprats per realitzar interacció de manera fluida únicament en la llengua meta.
3. La nostra aplicació de la teoria dels marcs ens ha permès de construir un aparell d'anàlisi que sorgeix de les dades però que permet apropar-se a elles des de les aportacions teòriques de diversos camps d'estudi que s'interessen per l'anàlisi de la conversa. Alguns dels resultats no són originals en el sentit que confirmen resultats d'estudis previs, però l'aparell analític sí que és genuí perquè a partir d'ell podem explicar fenòmens d'ordre divers i descriure el procés interactiu de la construcció d'una tasca

englobant-hi els tres agents que hi participen: els aprenents, els docents i les seves consignes i les mateixes tasques.

Per últim, l'anàlisi detallada de la interacció generada en el marc de la construcció interactiva d'una tasca pedagògica també ens permet fer aportacions al camp de la didàctica. Creiem que, tot i que la tasca no és un producte fix i determinat (Mondada i Pekarek Doehler, 2004) , sinó que es configura (o no) com a tal al llarg de la interacció, hi ha lloc possible per a la intervenció del docent:

1. En la nostra societat ningú no qüestiona el fet que el català sigui la llengua vehicular a les classes de llengua catalana, ni que el castellà ho sigui en les de llengua castellana. Malauradament, no sempre es qüestiona la pràctica força habitual de no emprar l' anglès com a llengua vehicular a les classes d'anglès. Els docents, com a membres experts dins de la comunitat de pràctica, tenen el poder per determinar quins són els usos lingüístics acceptats. Si creen un escenari plurilingüe difícilment aconseguiran, encara que així ho demanin en les seves consignes, que els seus alumnes intentin desenvolupar pràctiques que tendeixin cap al monolingüisme en la llengua meta. No es pot ensenyar a usar una llengua si no s'usa.
2. Els parlants bilingües (o plurilingües) fan servir els recursos lingüístics de què disposen per construir bastides que els permetin desenvolupar l'expertesa comunicativa (Kasper, 2004; Wenger 1998) necessària per participar en esdeveniments comunicatius en la nova llengua.
3. A banda de garantir que les pràctiques comunicatives de l'aula creïn el context adient perquè els aprenents participin en esdeveniments comunicatius en la llengua meta mitjançant l'activació dels seus repertoris comunicatius, els docents han de vetllar perquè les tasques que proposen als seus alumnes són activitats comunicatives

semblant a les que es duen a terme fora de l'aula i generen també un discurs autèntic. Això implica, com hem dit, la necessitat de planificar acuradament no només la tasca (per veure si allò que es dissenya es pot convertir veritablement en una tasca) sinó també el mateix discurs de la presentació de la consigna. L'exemplificació és necessària per als aprenents novells (no tant, com hem vist, per als aprenents més experts) i hauria de servir de bastida per a la construcció del discurs (com passa a la tasca de trobar diferències) en comptes de voler elicitar l'ús d'unes estructures lingüístiques determinades (com passa a la tasca d'emparellar).

4. Per últim, en les nostres dades es constata el fet que parlar i interactuar són destreses comunicatives diferents. Planificar tasques interactives no implica vetllar perquè es generi un discurs cooperatiu. Els alumnes necessiten models per saber parlar en la llengua meta però també per saber interactuar. Això vol dir que caldria que com a docents comprovéssim que els aprenents tenen accés a interaccions reals ja sigui en els llibres de text o en la comunicació a l'aula. De nou, aquest fet confirma la importància de l'ús de la llengua meta per part del docent com a llengua vehicular de les pràctiques d'aula, atès que el docent és el membre expert de la comunitat de pràctica on es realitza l'aprenentatge i té la labor de modelar aquesta pràctica.

En el capítol 4 hem teoritzat a favor de l'ús del vídeo com eina per recollir i documentar detalls de l'acció situada (Mondada, 2006a) que altrament serien imperceptibles i hem explicat perquè les nostres dades orals només provenen d'enregistraments audio, fet que origina que la nostra anàlisi no sigui completa. Mondada (2006b), per exemple, demostra com la interpretació d'un esdeveniment comunicatiu varia en funció de si només s'analitza la seva transcripció, de si des de la transcripció es retorna als enregistraments originals, en diferents moments i de si els enregistraments que s'analitzen són només els obtinguts a partir de

gravacions en àudio o els recollits mitjançant el vídeo. Per aquest motiu, creiem que és important que la nostra futura recerca es recolzi en dades audiovisuals.

Tot i aquest punt feble, creiem que el nostre treball obre noves línies de recerca. En primer lloc, hem vist que els aprenentatges que han realitzat els alumnes han estat majoritàriament relacionats amb el lèxic de la llengua meta. També hem pogut observar que és difícil explicar per què en un moment concret els aprenents focalitzen la forma dels seus enunciats i obren seqüències laterals per mirar de resoldre els entrebancs que es troben i en altres moments fan servir diferents procediments per mantenir la fluïdesa encara que això impliqui no realitzar un treball sobre les formes. En treballs anteriors (Masats i Caballero, 1999; Masats, 1999; Masats i Unamuno, 2001; Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007b) mostrem com el tipus de reparacions està, en certa mesura, determinat pel tipus de tasca comunicativa que es planteja als estudiants, però cal trobar la manera de sistematitzar aquestes observacions sense caure en el parany d'analitzar les tasques com a pla de treball a partir de dades recollides en el moment en què les tasques s'han convertit en processos.

En segon lloc, una altra observació que necessitaria ser constatada en treballs posteriors, té a veure amb la relació entre l'expertesa comunicativa dels parlants i els procediments per superar obstacles. Hem afirmat que de la nostra anàlisi podem deduir que els aprenents novells es preocupen pel treball sobre les formes, o si més no, entomen aquesta activitat com a pròpia, mentre que els aprenents més experts consideren que el que s'espera d'ells és que siguin capaços de mantenir una conversa fluida. Hobbs (2005) creu que aquest fenomen s'explica pel fet que els aprenents tenen poques oportunitats d'observar converses naturals on les interrupcions, les pauses, les reformulacions són activitats discursives habituals. Ens cal doncs, analitzar tasques realitzades per aprenents experts per veure si aquesta afirmació es compleix i pensar en mecanismes per vetllar perquè la realització d'una tasca comunicativa també generi

ahora un treball sobre les formes i sobre la construcció interactiva dels enunciats. Existeixen estudis centrats en el que s'anomena *form-focused tasks* o *form-focused instruction*, però els objectius d'aquests treballs i d'aquestes tasques és el de promoure la reflexió gramatical més que no pas la reflexió sobre formes d'articulació del discurs.

Per acabar, volem agrair al lector l'interès en aquest treball i esperem que les nostres aportacions aconseguixin generar una llavor que inspiri altres investigadors i docents a generar nous coneixements en els camps de l'adquisició i l'aprenentatge de llengües. Si és així, l'esforç esmerçat en l'elaboració d'aquest treball haurà valgut la pena.

IV Bibliografia

10 Bibliografia

En aquest capítol volem recollir els treballs que hem anat citant al llarg del text. Només documentem les cites directes, per tant, les referències de les obres que apareixen esmentades en els fragments de textos que hem reproduït s'hauran de consultar en les fonts originals.

A

- Ammann, H. (1928). *Die menschliche rede. Sprachphilosophische untersuchungen. 2. Teil: Der satz.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.[1962 Reimpressió: Lahr im Schwarzwald: Moritz Schauenburg]
- Antaki, C., i Widdicombe, S. (Eds.) (1998). *Identities in talk.* London: Sage.
- Anton, M., i DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3): 314-42.
- Ardity, J., i Vasseur, M. T. (Eds.). (1999). Interaction et langue étrangère. *Langages*, 134, 3-19.
- Arnó, E., Cots, J. M., i Nussbaum, L. (1997). Peer interaction and language awareness. A L. Díaz i C. Perez (Eds.), *Views on the acquisition and use of a foreign language. Eurosla'7 Proceedings* (p. 367-376). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86, 525-545.
- Atkinson, J. M., i Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. A L. Milroy i P. Muysken (Eds.), *One Speaker, Two Languages, Cross-disciplinary Perspectives*, 115–135. Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (2002). Projection in interaction and projection in grammar. InLiSt (*Interaction and Linguistic Structures*), 33, 1-43. Es pot consultar a: <http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/33/Inlist33.pdf>

Auer, P. (Ed.) (1998). *Code switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

B

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. A M. E. Holquist (Ed.). C. Emerson i M. Holquist (trans.). Austin: University of Texas Press.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère: AILE*, 1: 53-85.

Bange, P., i Kern, S. (1998). Algunos aspectos de la gestión del discurso en primera y segunda lengua. A M. Pujol, N. Nussbaum, i M. Llobera (Eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa* (p.81-97). Madrid: Edelsa

Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1-17.

Block, D. (1996). Not so fast: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics*, 17, 63-83.

Block, D. (2002). 'McCommunication' A problem in the frame for SLA. A D. Block i D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (p. 117-133). London/New York: Routledge.

Block, D. (2003). *The social turn in SLA*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Blommaert, J., Collins, J., i Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, 25, 197-216.

- Breen, M. P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. A C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Breen, M.P. (1987). Learner contribution to the task design. A C.N. Candlin i D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Volume 7, (p. 23–46). London: Prentice-Hall International.
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. A R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (p. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M.P. i Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1/2, 89-112.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.-T., Simonot, M., i Broeder, P. (1996). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Brooks, F. B., i Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Brooks, F. B., Donato, R, i McGlone, V. (1997). When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, 30 (4): 524-537.
- Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: Constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47 (5), 68–71.
- Brown, G. A., Anderson, R., Shilcock, R., i Yule, G. (1984). *Teaching talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. A J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (p. 21-34). New York: Cambridge university Press.
- Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *English Language Teaching Journal*, 56 (3), 280–88.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- Bucholtz, M. (2000). The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439–65
- Bygate, M. (1999). Task as context for the framing, reframing, and unframing of language. *System*, 27, 33–48.

- Bygate, M. (2001a). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. A M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- Bygate, M. (2001b). Speaking. A R. Carter i D. Nunan (Eds.), *Teaching english to speakers of other languages* (p. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M., Skehan, P., i Swain, M. (2001). (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.

C

- Candlin, C.N. (1984). Syllabus design as a critical process. A C.J. Brumfit (Ed.). *General english syllabus design*. ELT Documents No. 118. (p. 29-46). London: Pergamon Press i The British Council.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. A C. N. Candlin i D. Murphy (Eds.) *Language learning tasks* (p. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 (8), 33-53.
- Candlin, C. N., i Murphy, D. (Eds.). (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carter, R. (1998). Orders of reality: Speaking Englishes, speaking cultures. *English Language Teaching Journal*, 52, 1, 43-57..
- Cazden, C. B. (1988). Classroom discourse: *The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann. [Traducció. El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: PaidósMEC, 1991].
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, deniteness, subjects, topics, and point of view. A C. Li (Ed.), *Subject and Topic* (p. 25-55). New York: Academic Press.
- Chaiklin, S., i Lave, J. (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- Chen, G. (2000). The grammaticalization of concessive markers in Early Modern English. A O. Fischer, A. Rosench i D. Stein (Eds.). *Pathways of Change* (p. 85-110). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Clarke, D. F. (1991). The Negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12 (1), 13-27.
- Collier, P. A. (2001). A differentiated model of role identity acquisition. *Symbolic Interaction*, 24 (2), 217-235.
- Collins, R. 1988. Theoretical continuities in Goffman's work. A. P. Drew i A. Wootton (Eds.), *Erving Goffman: Exploring the interaction order* (p. 41-63). Boston: Northeastern University Press.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7 (2), 103-117.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2007). The nature of the L2 user. A L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar i L. Marti (Eds.), *EUROSLA Yearbook: Volume 7* (p. 205-220). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cots, J. (complador) (2006). Sis perfils d'aprenents de llengües, Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. A L. Nussbaum i V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (p. 101-133). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cots, J. M., i Nussbaum, L. (2003). Consciència lingüística i identitat. A J. Parera, L. Nussbaum i M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multilingües i multiculturals* (p.71-89). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Coughlan, P., i Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. A J. P. Lantolf i G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 173-194). Norwood, NJ: Ablex Press.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires France.
- Cox, D. (2005). Can we predict language items for open tasks? A C. Edwards i J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (p. 171-186). New York: Palgrave Macmillan.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review* (Technical Report No. 4). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-83.
- Crookes, G., i Long, M. H. (1987a). Task-based second language teaching: A brief report (Pt. 1). *Modern English Teacher*, 24(5), 26-28.

Crookes, G., i Long, M. H. (1987b). Task-based second language teaching: A brief report (Pt. 2). *Modern English Teacher*, 24(6), 20-23.

Crookes, G., i Rulon, K. (1985). *Incorporation of corrective feedback in native speaker/non-native speaker conversation*. Technical Report No. 3. Hawai'i: The Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i at Manoa.

Crookes, G., i Rulon, K. (1988). Topic continuation and corrective feedback in nativenonnative conversation. *TESOL Quarterly*, 22: 675-681.

D

Day, E. M. (2002). *Identity and the young English language learner*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

de Pietro, J.F.; Matthey, M., i Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. A D. Weil i H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. A C. J. Doughty i M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (p. 313-48). New York: Basil Blackwell.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. A J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 27-50). Oxford: Oxford University Press.

Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. A C. Doughty i M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (p. 256-310). New York: Basil Blackwell.

Doughty, C., i Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition?. *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-326.

Doughty, C., i Varela, E. (1998). Communicative focus on form. A C. Doughty i J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P., i Heritage, J. (Eds.) 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics* 1, 71-106.

Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. A R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (p. 147-181). Rowley, Mass.: Newbury House.

Duff, P. (1993). Tasks and interlanguage performance: An SLA perspective. A G. Crookes i S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (p. 57-95). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Duff, P. (1996). Different languages, different practices: Socialising of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary. A K. Kayley i D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (p. 407-433). Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

E

Ellis, G., i Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press. Holec.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 12-20.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2000a). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ellis, R. (2000b). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, 193-220.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., Basturkmen, H., i Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35 (3), 407-32.

Escobar, C. (1999). El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por pareja. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, 61-73.

Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Tesis de doctorat inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Escobar, C. (2001). Investigación en acción en al aula de lengua extranjera: La evaluación de la interacción mediante el portafolio oral. A. Camps (Ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 69-84). Barcelona: Graó.
- Escobar, C. (Ed.). (2006). Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe. A Nussbaum, L i Unamuno, V. (Eds.), *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant* (p. 135-166). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Estaire, S., i Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Oxford University Press.

F

- Fillmore, C. J. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. A *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistics Society, Institute of Human Learning* (p. 123-131). Los Angeles, CA: University of California, Berkeley.
- Firth, A., i Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., i Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing!. *The Modern Language Journal*, 82, 91-94.
- Firth, A., i Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language learning as a social accomplishment: Elaborations on a "reconceptualized" SLA [Focus issue]. *The Modern Language Journal*, 91 (5), 800-819.
- Firth, J.R. (1957). *Papers of linguistics 1939-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Foley, J. (1991). A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied Linguistics*, 12 (1), 62-75.
- Ford, C., Fox, B., i Thompson, S. (1996). Practices in the construction of turns: the "TCU" revisited. *Pragmatics*, 6(3), 427-454.
- Ford, C., i Thompson, S. (1996). Interactional units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. A. E. Ochs, E. Schegloff, i S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar* (p. 134-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, P., i Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), 299-324.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323-51.

- Fotos, S., i Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- Frawley, W., i Lantolf, J. P. (1984). Speaking as self-order: A critique of orthodox L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 143-159.
- Frawley, W., i Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Freiberg, J., i Freebody, P. (1995). Analysing literacy events in classrooms and homes: Conversation-analytic approaches. A P. Freebody, C. Ludwig, I S. Gunn (Eds.), *Everyday literacy practices in and out of schools in low socio-economic urban communities* (p. 185-372). Griffith University, Brisbane, Australia: Centre for Literacy Education Research.

G

- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Hatier.
- Gajo, L., i Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L., Koch, P., i Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 64, 61-86.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be. *The Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- Gilabert, R. (2005). *Task complexity and L2 narrative oral production*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organisation of experience*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- González, M. P., Llobet, L., Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2008). Tres en uno: Inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. A J.L. Barrio (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 107-133). Madrid: Ed. La Muralla.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. A G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (p. 97-121). New York: Irvington Publishers.

- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning." *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 272-302.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organisation of participation. A J. M. Atkinson i J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (p. 225-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, C. (1996). Transparent vision. A. E. Ochs, E. A. Schegloff i S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar* (p. 370-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000) Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-522.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as situated practice. A. S. Kita (Ed.) *Pointing: Where language, culture and cognition meet* (p. 217-41). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance, and affect in the organization of activities. *Discourse and Society*, 18(1), p. 53-73.
- Goodwin, C., i Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics* 1, 1-52.
- Goodwin, C., i Goodwin, M. H. (1992). Context, activity and participation. A P. Auer i A. di Luzio (Eds.), *The Contextualization of Language* (p. 77-99). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C., i Goodwin, M.H. (2004). Participation. A A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (p. 222-244). Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C., i Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Gower, R. i Walters, S. (1983). *Teaching practice handbook*. London: Heinemann Educational Books.
- Grice, H.P.(1975). Logic and conversation. A P. Cole i J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics Vol 3: Speech Acts* (p. 41-58) . Nueva York: Academic Press.
- Griggs, P. (1997). Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners. A L. Díaz i C. Pérez (Eds.), *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings* (p. 403-415.) Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Griggs, P. (1998). Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en treas comunicativas efectuadas en pareja. A M. Pujol, L. Nussbaum i M. Llobera (Eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa* (p. 207-217). Madrid: Edelsa.

Gumperz, J., i Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. A J. A. Edwards i M. D. Lampert (Eds.), *Talking Language: Transcription and Coding in Discourse Research* (p. 91-122). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Studies in interactional sociolinguistics, 1. Cambridge: University Press

H

Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa. Tomo I*. Madrid: Editorial Taurus.

Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.

Hall, J. K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88, 607-612 .

Hall, J. K., Cheng, A., i Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2): 220–240.

Halliday, M. A. K. (1967). Notes on Transitivity and Theme in English. Part 2. *Journal of Linguistics*, 3, 199-244.

Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2 (2), 159-183.

Harley, B., i Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. A A. Davies, C. Criper i A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (p. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hauser, M. D., Chomsky, N., i Fitch, W. T. (2002), The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?. *Science* 22, 298 (5598), 1569 – 1579.

Have, P. ten (1997). *Methodological issues in conversational analysis*. Es pot consultar a: www2.fmg.uva.nl/emca/mica.htm [Actualitza Have, P. ten (1990). Methodological issues in conversational analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 27, 23-51.]

Have, P. ten (1999). *Doing Conversational Analysis: A practical guide*. London: Sage.

- Haviland, J. B. (1996). Text from talk in Tzotzil. A M. Silverstein i G. Urban (Eds.), *Natural histories of discourse* (p. 45-78). Chicago: University of Chicago Press.
- Hayashi, M. (1999). Where grammar and interaction meet: A study of co-participant completion in Japanese conversation. *Human Studies*, 22, 475-499.
- Heap, J. (1985). Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry*, 15, 3, 245 - 279.
- Heap, J. (1992). Seeing snubs: An introduction to sequential analysis of classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 2, pp 23 - 28.
- Heath, C. (1986). *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellerman, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 83-96.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hildén, R. (en premsa). Transforming language curricula through a research and development project: a case from Finland. A T. Autio i E. Ropo (Eds.), *Reframing Curriculum Discourses: Subject, Society and Curriculum* (títol provisional).
- Hildén, R. (2008). Making the future happen in language education – from type tasks to transformative activity. A J. Loima (Ed.), *Facing the future: developing teacher education* (p. 45 – 58). Helsinki: Viikki TTS Publications.
- Hobbs, J. (2005). Interactive lexical phrases in pair interview tasks. A C. Edwards i J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (p. 143-156). New York: Palgrave Macmillan.
- Hollway, W. (2005). Commentary on ‘Qualitative interviews in psychology’, *Qualitative Research in Psychology*, 2, 312-314.
- Hutchby, I., i Wooffitt, R. (1998). *Conversational analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I., i Wooffitt, R. (1998). *Conversational Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. A J. B. Pride i J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. A J.B. Pride i J.Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

J

- Jeanneret, T. (1999) *La coénunciation en français*. Bern: Peter Lang
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9, 47-96.
- Jefferson, G. (1984). Notes on some orderliness of overlap onset. A V. D'Urso i P. Leonardi (Eds.), *Discourse analysis and natural rhetorics* (p. 11-38). Padova: CLEUP.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. A T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3*. London: Academic Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. A G.H. Lerner (Ed), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (p. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (2), 137-162.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. (traducció S. Y. O. Bertelsen) London: George Allen i Unwin.
- Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Oxford: Oxford University Press.

K

- Kasper, G. (1997). 'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, 307-312.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88 (4): 551-67.
- Kendall, T., i French, A. (2006). Digital audio archives, computer-enhanced transcripts, and new methods in sociolinguistic analysis. *Digital Humanities*, 2006, 110-112.
- Knott, A. (1995). An empirical methodology for determining a set of coherence relations. A *Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Empirical Methods in Discourse Interpretation and Generation*, Stanford, CA (Estats Units, 27-29 març de 1995. Es pot consultar a: <http://www.cs.otago.ac.nz/staffpriv/alik/papers/stanford.pdf>

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), 99-110.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kuiken, F., Mos, M., i Vedder, I. (2005). Cognitive task complexity and second language writing performance. A S. Foster-Cohen i P. García-Mayo (Eds.) *EUROSLA Yearbook: Volume 5*. (p. 195-222). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45 (2), 98-107.
- Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *English Language Teaching Journal*, 47 (5), 12-21.
- L
- Lantolf, J. (1996). SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, 46, 713-749.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (1994). Sociocultural theory and second language learning [Special issue]. *The Modern Language Journal*, 78 (4).
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. A J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., i Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press.
- Lantolf, J. P., i Labarca, A. (Eds.). (1987). *Research on second language acquisition: Focus on the classroom*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P., i Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Lantolf, J., i Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

- Lapadat, J.C., i Lindsey, A.C. (1998). Examining transcription: A theory-laden methodology. Comunicació presentada al Annual Meeting of the American Educational Research association, San Diego, CA. Abril 13-17, 1998. Es pot consultar a: <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/lapadat98.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25, 315-350.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. A C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (p. 33-46). London: Continuum.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lett, J. W. (1996). Emic/ Etic Distinctions. *A Encyclopedia of cultural anthropology*. Vol. 2 (pp:281-183). New York: Henry Holt.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, D. M. (2003). Rhetorical motivations for the emergence of discourse particles, with special reference to English of course. A T. van der Wouden, A. Foolen i P. van de Craen (Eds.), *Particles* (p. 79-91). Belgian Journal of Linguistics vol. 16. Amsterdam, John Benjamins.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liebscher, G., i Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 234-247
- Long, M. H. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. A H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition*. *Annals of the New York academy of sciences*, 379: 259-78.

- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. A S. Gass i C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (p. 377-93). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. H. (1989). Task, group and task-group interaction. *University of Hawaii Working Paper in English as a Second Language*, 8, 1-26.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24, p. 649-666.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. A W. Richie i T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-467). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 318-323.
- Long, M. H. (1998). SLA: Breaking the siege. *University of Hawaii Working Paper in English as a Second Language*, 17, 79-129.
- Long, M. H., i Crookes, G. (1987). Intervention points in second language classroom. A B. Das (Ed.), *Patterns of interaction in classrooms in Southeast Asia* (p. 177-203). Singapore: Regional English Language Centre.
- Long, M. H., i Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26/1, 27-55.
- Long, M. H., i Doughty, C. J. (2003). SLA and cognitive science. A C. J. Doughty i M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (p. 866-871). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H., i Sato, C. J. (1984). Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. A A. Davies, C. Criper, i A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (p. 253-80). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Long, M. H., Inagaki, S., i Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82 (3), 357-371.
- Long, M.H., i Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Long, M.H., i Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Loschky, L., i Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. A G. Crookes i S.M. Gass (Eds.). (1993). *Tasks and language learning*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.

Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques: Regards nouveaux sur le bilinguisme. A *Devenir bilingüe - parler bilingüe. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme* (1-19). Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984. Tübingen: Niemeyer.

Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. A V. Castellotti i D. Moore (Eds.). *Cahiers du Français contemporain numéro 5: Alternances des langues et construction des savoirs* (p. 25-51). Fontenay /St-Cloud: E.N.S Editions.

Lüdi, G. , i Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Lyster, R., i Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.

M

Mackey, A., Gass, S., i McDonough, K. (2000). Do learners recognize implicit negative feedback as feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 471-97.

Malinowsky, B. (1935). *Coral gardens and their magic*. London: Allen & Unwin.

Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. A J. Zanón (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas* (p.25-59). Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E. (2001a). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (I). *Llengua i Ús*, 21, 55-66.

Martín Peris, E. (2001b). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (II). *Llengua i Ús*, 22, 50-60.

Masats, D. (1999). *La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estrangeres*. Tesina inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.

Masats, D. (2005). Language choice and learners' roles and identities. Comunicació presentada al *9th International Pragmatics Conference*, Riva del Garda (Itàlia), 10 - 15 juliol de 2005.

Masats, D., i Nussbaum, L. (1999). Fluidez, complejidad y corrección de la producción oral entre parejas de aprendices de lenguas extranjeras. Comunicació presentada al *III Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la L1 y L2*. Córdoba (España), 29 novembre - 3 desembre de 1999.

- Masats, D., i Nussbaum, L. (2004). Constructing utterance sequences in the interaction between expert and non-expert learners. Poster presentat a EUROSLA 14. Donostia-San Sebastián, 8-11 setembre de 2004.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007a). When the activity shapes the repertoire of second language learners. A L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar i L. Martí (Eds.), *EUROSLA Yearbook: Volume 7* (p. 121-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007b) Understanding how interactional dynamics structures acquisition. Comunicació presentada dins el pannel "What does CA can tell us about SLA?" organitzat per S. Pekarek Doehler a *EuroSLA 17*, New Castle (Regne Unit), 11- 14 setembre de 2007.
- Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A., i Unamuno, V. (2002). Entre simetría y complementariedad: La coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas. A M. D. Muñoz Núñez et al. (Eds.), *IV Congreso de Lingüística General: Cádiz, 3-6 de abril de 2000. Volumen IV* (p. 1763-1774). Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Masats, D., i Unamuno, V. (2001). Constructing social identities and discourse through repair activities. A S. Foster-Cohen i A. Nizegorodcew (Eds.), *Eurosla Yearbook, Volume I* (p. 239-254). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Masats, D., Unamuno, V., Nussbaum, L., i Cots, J.M. (2003). Exchanging glances in reception classrooms for migrant children in Catalonia, Spain. Comunicació presentada al *8th International Pragmatics Conference*, Toronto (Canadà), 13-18 juliol de 2003.
- Maykut, P., i Morehouse, R. (1995). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Maynard, D. (1989). On the ethnography and analysis of discourse in institutional settings. *Perspectives on Social Problems*, 1, 127-146.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McWhorter, J. H. (1997). *Towards a new model of creole genesis*. New York: Peter Lang.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, J. (2004). Social languages and schooling: The uptake of sociocultural perspectives in school. A M. R. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (p. 113-146). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño curricular base: Educación Primaria. Diseño curricular base: Educación secundaria obligatoria. Ejemplificaciones del diseño curricular base*. Madrid: MEC.

- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. A P. H. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision* (p. 211-277). New York: McGraw Hill.
- Mischler, E. (2005). Commentary on 'Qualitative interviews in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 2, 315-318.
- Mondada, L. (1998). Technologies et interaction sur le terrain du linguiste. Actes du Colloque Le travail du chercheur sur le terrain: Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête. Université de Lausanne, 13-14 décembre 1996. *Cahiers de l'ILSL*, 10:39-68.
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75.
- Mondada, L. (2003). Observer les activités de la classe dans leur diversité: Choix méthodologiques et enjeux théoriques. A J. Perera, L. Nussbaum i M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (p. 49-70). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Mondada, L. (2006a). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. A H. Knoblauch, J. Raab, H. G. Soeffner i B. Schnettler (Eds.), *Video analysis* (p. 1-18). Bern: Peter Lang.
- Mondada, L. (2006b) "Fabricació del corpus i anàlisi de dades interactives" Seminari de treball organitzat pel Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 31 gener – 23 febrer de 2006.
- Mondada, L. , i Pekarek Doehler , S. (2000). Interaction social et cognition située dans l'acquisition langagière. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère- AILE*, 12, 147-174.
- Mondada, L., i Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français dans le Monde*, juillet 2001, 107-142.
- Mondada, L., i Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Mori, J. (2002). Task design, plan and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.
- Morton, T. (2005), Paul Seedhouse: The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective (Review article). *Applied Linguistics*, 27 (1), 152-155.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, MS.: Newbury House.

N

- Nakahama, Y., Tyler, A., i van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35 (3), 377-405.
- Newton, J., i Kennedy, G. (1996). Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by the second language learners. *System*, 24 (3), 309-322.
- Nicolson, H. (2002). Interpreting teacher talk in culturally diverse schools: The significance of critical realist and social constructionist understandings. Comunicació presentada al *Annual meeting of the Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, Qld. Es pot consultar a: <http://www.aare.edu.au/o2pap/nic02194.htm>
- Niwa, Y. (2000). *Reasoning demands of L2 tasks and L2 narrative production: Effects of individual differences in working memory, intelligence, and aptitude*. Tesina inèdita, Aoyama Gakuin University, Tokyo.
- Nobuyushi, J., i Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *English Language Teaching Journal*, 47 (3), 203-10.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31, 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1998). Profit i risc del treball en parelles d'aprenents de llengües estrangeres. A F.J. Cantero et al. (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XX* (p. 651-654). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Nussbaum, L. (1992). Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 10, 99-123.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Nussbaum, L. (2006). La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas. A Y. Bürki i E. de Stefani (Eds.), *Trascrivere la lingua. Transcribir la lengua* (p. 195-218). Bern: Peter Lang.

- Nussbaum, L., Escobar, C., i Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. A A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 183-2004). Barcelona: Graó.
- Nussbaum, L., Tusón, A., i Unamuno, V. (2002). Procédures de contour des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants. A F. Cicourel i D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 143-197). Paris: Presses de Sorbonne la Nouvelle.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère- AILE*, 12, 27-49.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. A V. Castelloti (Dir.) *D'une langue à autre: Pratiques et représentations* (p. 59-80). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (Eds.). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- O
- O'Connell, D. C., i Kowal, S. (2000). Are transcripts reproducible? *Pragmatics* 10(2):247-269.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. A E. Ochs i B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (p. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E., i Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. A P. Fletcher i B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (p. 73-94). Oxford/Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in Child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 372-386.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiations of meaning in child interaction. *Modern Language Journal*, 86, 97-111.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-48.

P

- Palenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. A V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (p. 257-302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Payrató, Ll. (1995). Transcripción del discurso coloquial. A L. Cortés Rodríguez (Ed.), *El español coloquial. Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994 (p. 43-70). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Pekarek Doehler, S. (Ed.). (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère-AILE*, 12, 147-174.
- Pekarek Doehle, S. (1999). *Leçons de conversation: Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Switzerland: Editions Universitaires.
- Pekarek Doehle, S. (1999). *Leçons de conversation: Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Switzerland: Editions Universitaires.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.
- Pica, T. (1992). The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning. A C. Kramsch i S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study* (p. 98-137). Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?. *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research*, 1 (1), 48-72.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 339-352.
- Pica, T., i Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-248.
- Pica, T., i Doughty, C. (1988). Variations in classroom interaction as a function of participant pattern and task. A J. Fine (Ed.), *Second language discourse* (p. 41-55). Norwood, New Jersey: Ablex.

- Pica, T., Kanagy, R., i Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. A G. Crookes i S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Vol 1. (p. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pike, K. L. (1954, 1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. The Hague: Mouton.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: The new science of language and mind*. New York: William Morrow.
- Plough, I. & Gass, S. (1993). Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. A G. Crookes i S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Vol 1. (p. 35-56). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other: Input, interaction in task-centred discussions. A R. R. Day (Ed.) *Talking to learn: Conversation and second language acquisition* (p. 220-252). Rowley, MA: Newbury House.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Potter, J., i Hepburn, A. (2005a). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative research in Psychology*, 2, 281-307.
- Potter, J., i Hepburn, A. (2005b). Action, interaction and interviews: Some responses to Hollway, Mischler and Smith. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 319-325.
- Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. *The Modern Language Journal*, 81, 324-328.
- Poyatos, F. (1992). The audible-visual approach to speech as basic to nonverbal communication research. A F. Poyatos (Ed.), *Advances in non-verbal communication: Sociocultural, clinical, esthetic and literary perspectives* (41-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Poyatos, F. (2002). Nonverbal communication across disciplines, Volume 1: Culture, sensory interaction, speech, conversation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Poyatos, F. (2002). Nonverbal communication across disciplines, Volume 2: Paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Poyatos, F. (2002). Nonverbal communication across disciplines, Volume 3: narrative literature, theater, cinema, translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Prabhu, N. S. (1980). *Reactions and Predictions (Special issue)*. *Bulletin* 4(1). Bangalore: Regional Institute of English, South India.

- Prabhu, N. S. (1984). Procedural syllabuses. A T.E. Read (Ed.). *Trends in Language Syllabus Design* (p. 272-280). Singapore: Singapore University Press/RELC.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Psathas, G., i Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78, 75-99.
- Py, B. (1991) Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: Rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.
- Py, B. (1994). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *Cahiers de Praxématique*, 25, 79-95.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 495-503.

R

- Rampton, B. (1987). Stylistic variability and not speaking "normal" English: Some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. A R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (p. 47-58). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. (1997). Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81 (3), 329-333.
- Rampton, B., Roberts, C., Leung, C., i Harris, R. (2002). Methodology in the analysis of classroom discourse. *Applied Linguistics*, 23, 373-392.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. A L. B. Resnick, J. M. Levine i S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, J. C. (1984). Language curriculum development. *RELC Journal*, 15 (1), 1-29.
- Roberts, C. (2001). Language acquisition and language socialisation in and through discourse? Towards a redefinition of the domain of SLA. A C. Candlin i N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (p. 108-121). London: Routledge.
- Roberts, F., i Robinson, J. D. (2004). Interobserver agreement on first-stage conversation analytic transcription. *Human Communication Research* 30(3):376-410.

- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22 (1), 27-57.
- Robinson, P. (2003). The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.
- Rooney, K. (2000). Redesigning Non-Task-Based Materials to Fit a Task-Based Framework. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 12, December 2000. Es pot consultar a: <http://iteslj.org/Techniques/Rooney-Task-Based.html>

S

- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation, Volumes I and II*. Editats per G. Jefferson amb una introducció de E.A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. A M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing* (p.119-140). Harlow: Pearson.
- Sauro, S., Kang, H., i Pica, T. (2005). Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to Interaction Research Methodology. *Working Papers in Educational Linguistics*, 21(1), 1-34.
- Schank, R. C., i Abelson, R. P. (1975). Scripts, plans and knowledge. A *Advance papers of the Fourth International Joint Conference on Artificial Intelligence*, Tbilisi, Georgia, USSR (p. 151-157). Cambridge, MA: Artificial Intelligence Lab.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences. A D. Tannen (Ed.), *Georgetown University roundtable on languages and linguistics 1981; Analyzing discourse: Text and talk* (p. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Some sources of misunderstandings in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201-218.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. A E. Ochs, E. A. Schegloff i S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (p. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. A N. J. Enfield i S. C. Levinson (Eds.), *Roots of human sociality: culture, cognition, and interaction* (p. 70-96). Oxford: Berg.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., i Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., i Olsher, D. (2002). Conversational analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.
- chegloff, E. A., Ochs, E., i Thompson, S. A. (1996). Introduction. A E. Ochs, E. A. Schegloff i S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (p. 1-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., i Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, D., i de Souza, C. (1990). Getting the message across in RST-based text generation. A R. Dale, C. Mellish i M. Zock (Eds.), *Current research in natural language generation* (p. 47-73). San Diego, CA: AcademicPress.
- Sealey, A., i Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. London: Continuum.
- Seedhouse, P. (1996). Learning talk: A study of the interactional organisation of the L2 classroom from a CA institutional discourse perspective. Tesi doctoral inèdita. University of York, York, UK.
- Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organisation of repair in the L" classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 37 (1), 59-80.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005a). Conversational analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Seedhouse, P. (2005b). "Task" as research construct. *Language Learning*, 55 (3), 533-570.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Silverman, D. (1989). Telling convincing stories: A plea for cautious positivism in case-studies. A B. Glassner i J. Moreno (Eds.), *The Qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (p. 55-77). Dordrecht: Kluwer.

- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sinclair, J. i Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-186.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Skehan, P., i Foster, P. (1997). The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task based learning. *Language Teaching Research*, 1 (3).
- Skehan, P., i Foster, P. (2001). Cognition and tasks. A P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (p. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slimani-Rolls, A. (2005). Rethinking task-based language learning: What we can learn from the learners. *Language Teaching Research*, 9 (2), 195–218.
- Smith, J. (2005). Advocating pluralism. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 309-11.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. A S. Gass i C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (p. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. A G. Cook i B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. A J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., i Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., i Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. A M. Bygate, P. Skehan, i, M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (p. 99-118) . London: Longman.

T

- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.
- Tannen, D., i Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. A D. Tannen (Ed.) *Framing in discourse* (p. 57-76). New York: Oxford University Press.
- Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. A J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p.219–244). Oxford: Oxford University Press.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Trim, J. (2007). *Modern languages in the Council of Europe, 1954–1997*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Tusón, A. (2002), El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.

U

- Unamuno, V. (2008) Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19, 1-19.
- Unamuno, V., i Nussbaum, L. (2005). Pràctiques interactives entre aprenents de llengües segones i estrangeres. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 37, 57-69.

V

- van Avermaet, P., i S. Gysen (2006). From needs to tasks: language learning needs in a task-based perspective. A K. van den Branden (Ed.), *Task-based language education*, (p. 17-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1994). Forks and hope: Pursuing understanding in different ways. *Applied Linguistics*, 15 (3), 328-346.

- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language Curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L., i Matsuo, N. (2000). Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities. *Applied Language Learning*, 11, 265-287.
- Varonis, E. M., i Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Vasseur, M. T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). A C. Russier, H. Stoffel i D. Véronique (Eds.), *Interactions en langue étrangère*, 14. (p. 49-59). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Vignola, M. J., i Wesche, M. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de Linguistique Appliquée*, 82, 94-115.
- von der Gabelentz, G. (1869). Ideen zu einer vergleichenden syntax: Wort und satzstellung. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, 6, 376-384.
- von Heusinger, K. (2002). Information structure and the partition of sentence meaning. A E. Hajičová, P. Sgall, J. Hana i T. Hoskovec (Eds.), *Prague Linguistic Circle Papers* (p. 275-305). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- W
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, 331-350.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Traducció de A. M. Henderson i Talcott Parsons. New York: The Free Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (Ed). (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.]

- Wertsch, J. V. (1991a). A sociocultural approach to socially shared cognition. A L. B. Resnick, J. M. Levine i S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 85–100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wertsch, J. V. (1991b). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). The conditions of contextual meaning. A K. Malmkjaer i J. Williams, (Eds.), *Context in language learning and language understanding*, (p. 6–23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman Addison- Wesley.

Y

- Young, R. F., i Lee, J. (2004). Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations. *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 380-407.

Z

- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. A J. Zanón (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 13-23). Madrid: Editorial Edinumen.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. A C. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (p. 87-106). London: Sage.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. A V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Zuengler, J., Ford, C., i Fassnacht, C. (1998). Analyst eyes and camera eyes: Theoretical and technological considerations in 'seeing' the details of classroom interaction. *CELA Technical Report*. State University of New York, Albany: Center for English Learning and Achievement. Es pot consultar a: <http://cela.albany.edu/analysteyes/index.html>
- Zuengler, J., i Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?. *TESOL Quarterly*, 40, 35-58.

Els annexos es troben
en el CD que adjuntem

