

**Anàlisi dels processos d'interacció mediatitzats per una
WebQuest de C.Naturals en l'ensenyament i
l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera a
l'etapa secundària**

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura UB
PROGRAMA DE DOCTORAT ENSENYAMENT DE LENGÜES I LITERATURA
BIENNI 2004-2006**

Director de tesi: Dr. Juli Palou Sangrà

Autor: Lauro Delgado Sánchez

III. MARC METODOLÒGIC

1. RECERCA ETNOGRÀFICA

Començarem aquest apartat fent una referència a les paraules que Neil Mercer i Peter Scrimshaw usaven per parlar dels mètodes d'investigació necessaris en un entorn d'aprenentatge amb suport informàtic: “Cada plantejament té els seus propis punts forts i febles i nosaltres creiem que cadascun d'ells aporta alguna cosa” (Scrimshaw, P. 1993c: 187).

Dins el pluralisme metodològic existent en l'actualitat per a dur a terme qualsevol tipus d'investigació vam considerar l'objectiu principal de la nostra recerca i vam optar per una opció metodològica especialment basada en el mètode qualitatiu i interpretatiu de recerca. En sintonia amb els autors esmentats, creiem també que abans d'elaborar qüestionaris i altres tipus d'eines per obtenir dades dins d'una línia més experimental de recerca el que necessitem primer de tot és saber “què està passant a l'aula”, és a dir necessitem una pregunta inicial a partir de la qual seleccionarem la metodologia més adequada per a la investigació prevista. En el nostre cas aquesta gran pregunta ja s'ha especificat al segon capítol d'aquesta tesi. En paraules de Valerie J. Janesick:

Regardless of point of view, and quite often because of our point of view, we construct and frame a question for inquiry. After this question is clear, we select the most appropriate methodology to proceed with the research project (Janesick, V.J. 1994: 210).

Per a la mateixa autora el disseny qualitatiu es compon de 3 fases o estadis:

1. Warming Up: Design Decisions at the Beginning of the Study

The first set of design decisions has to do with what is studied, under what circumstances, for what duration of time, and with whom. (...). Once the researcher has a question, a site, a participant or number of participants, and a reasonable time period to undertake the study, he or she needs to decide on the most appropriate data collection strategies suited to the study. (...)

2. Exercises: The Pilot Study and Ongoing Design Decisions

The pilot study allows the researcher to focus on particular areas that may have been unclear previously. (...). Other decisions made during the study usually concern effective use of time, participants' issues and researcher issues. (...)

3. Writing the narrative

The qualitative researcher uses inductive analysis, which means that categories, themes, and patterns come from the data.

(ibíd. 1994: 211-215)

La complexitat de la realitat educativa i el desconeixement dels processos d'aprenentatge en contextos informatitzats van fer que decidíssim centrar-nos, especialment, en l'observació i l'anàlisi. Aquesta metodologia està, doncs, més orientada a la comprensió i la seva exemplificació més representativa és l'etnogràfica. Segons aquesta perspectiva qualitativa les observacions i les anàlisis no produeixen cap tipus de dades numèriques. Això no vol dir que en algun moment no traiem conclusions analítiques fent referències informals a aspectes quantitius de les nostres dades. Seguim, doncs, els plantejaments de l'etnometodologia abandonant els mètodes quantitius i parem la nostra atenció en l'anàlisi microsociològica i qualitativa de les interaccions de la vida diària en l'àmbit escolar. Aquest mètode d'investigació consisteix a usar el corpus dels intercanvis comunicatius observats com a dades, i analitzar aquestes dades per extreure conclusions sobre la naturalesa i la qualitat del procés educatiu que està tenint lloc. S'aborda una realitat dinàmica i múltiple en el sentit que cada situació condiona la següent i la reflexió serveix per anar adequant la metodologia de la investigació no només als objectius inicials sinó també a les circumstàncies de cada moment. Debra Hoven (2006) es refereix als paradigmes ecològics com a noves línies d'investigació que tenen en compte les interdependències dinàmiques entre la interactivitat i els medis dels quals deriva. En paraules seves:

Such qualitative paradigms may be the most appropriate approaches currently available to us for investigating the learning environment as a whole. (...) it should then be possible to identify those aspects of the communicative context (among learners, among learners and teachers, and among learners, teacher, and the mediating technology) and learner perceptions that represent the essential or desirable features of effective technology-mediated learning environments (Hoven, D. 2006: 243).

Així mateix, s'intenta comprendre i interpretar la realitat educativa des dels significats i les intencions de les persones implicades sense estar condicionats per definicions conceptuals, operatives i per escales prèviament estructurades. En aquesta mateixa línia també és el mateix observador qui analitza aquesta realitat tot compartint el mateix marc de referència que les persones investigades per poder explorar la realitat des de dins.

Segons el model triat i tot seguint les àrees de decisió en la investigació etnogràfica de Denzin (1978) en la present investigació s'ha intentat donar resposta als següents apartats:

1. Focus, finalitat de l'estudi i qüestions que aborda (problema i objectius).
2. Model o disseny d'investigació utilitzats i raons de l'elecció.
3. Participants de l'estudi, escenari i context investigat.
4. Experiència de l'investigador i actuacions en l'estudi.
5. Estratègia de recollida de dades.
6. Tècniques per a analitzar les dades.
7. Descobriments de l'estudi i interpretacions i aplicacions posteriors.

(Denzin, 1978, citat per Del Rincón, D. 2000: 17)

A partir d'aquests punts volem explicitar una mica més el 5 i el 6. Dins aquest model d'investigació se solen combinar diferents estratègies de recollida de dades o informació (Jorgensen 1989). Així doncs, hem procurat dur a terme una observació directa participativa, entrevistes formals i semi-formals, enregistraments sistemàtics de diverses sessions amb alumnes i professors i recollida de documents i materials. L'observació participativa està caracteritzada per una implicació parcial de l'observador, observació oberta, explicació parcial de l'experiència als subjectes, múltiples observacions, observació sistemàtica i un enfocament descriptiu, focalitzat i selectiu alhora. Aquesta observació participativa serveix per proporcionar informació sobre la manera d'optimitzar, conscienciar, perfeccionar o introduir innovacions en l'àmbit educatiu estudiat.

La lògica d'investigació que apliquem en aquesta tesi per investigar els processos d'aprenentatge col·laboratiu està influenciada pel treball de Barnes i Todd (1995) i per etnògrafes de la interacció. Els mètodes d'anàlisi també han estat influenciats per una sèrie d'investigadors de la interacció i aprenentatge a l'aula com, per exemple, Barnes i Todd (1995), Mercer (1996; 2001) i Kumpulainen i Wray (2002).

2. MÈTODES DE RECERCA

2.1. ESTUDI DE CAS. OBSERVACIÓ PARTICIPATIVA

L'estudi de cas, considerat un mètode qualitatiu d'investigació, emfasitza l'anàlisi contextual detallat d'un nombre limitat d'esdeveniments o condicions i les seves relacions. L'investigador Robert K. Yin defineix el mètode d'investigació de l'estudi de cas com:

an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used (Yin, 1984: 23, citat per S.K. Soy, 1997).

Alguns investigadors han escrit sobre el tipus d'investigació anomenada estudi de cas i han suggerit diverses tècniques per organitzar i conduir aquest tipus de recerca de manera exitosa. Soy (1997), basant-se en aquests autors proposa sis passes que s'haurien de tenir en compte per aconseguir-ho i que en certa manera desenvolupen les fases proposades per Valerie J. Janesick (1994):

1. Determinar i definir les preguntes d'investigació.
2. Seleccionar els casos i determinar l'obtenció de dades i les tècniques d'anàlisi.
3. Preparar i limitar l'obtenció de dades.
4. Recollir dades sobre el camp d'estudi.
5. Avaluar i analitzar les dades.
6. Preparar l'informe.

En aquest primer estudi d'una parella d'alumnes treballant amb una WQ vàrem començar fent-nos les preguntes que hem especificat al segon capítol per determinar el propòsit de la investigació, la qual cosa ens va conduir cap a l'ús de diversos mètodes de recollida de dades. Els canvis que s'han anat produint durant la recollida de dades també s'han intentat justificar i documentar de manera sistemàtica. També vam examinar les dades usant diferents interpretacions per tal de trobar les relacions entre l'objecte de la investigació i els resultats segons les preguntes originals.

2.1.1. Categories d'anàlisi

a) Introducció

Tot intentant ser conseqüents amb els objectius que ens havíem proposat, les dimensions d'estudi que han ocupat la nostra atenció durant aquesta investigació es centren bàsicament en dos aspectes fonamentals dins el camp de la investigació de la parla i la interacció en contextos planificats per aprendre: dimensió social i dimensió cognitiva. Aquestes dimensions centren el nostre estudi, a través de l'anàlisi de les transcripcions, en l'examen de la relació entre aspectes de la interacció social d'una parella d'alumnes i les estratègies cognitives generades durant el curs d'aquesta interacció. En el nostre cas, a més, pren una especial rellevància la presència i la relació dels alumnes amb l'ordinador. És per aquest motiu que vam decidir enregistrar la interacció amb vídeo per tenir accés al treball amb aquesta eina així com també capturar tota l'activitat amb l'ordinador que es reflectia amb el que anava passant a la pantalla.

Les perspectives teòriques que hem presentat dins el cos teòric constitueixen l'ampli marc en què s'inscriu la nostra anàlisi discursiva. Les característiques, però, peculiars del corpus transcrit així com la mateixa aproximació etnogràfica ens han dut a fer un recorregut per diferents vies i eines d'anàlisi en funció de les categories emergents en la transcripció i dels objectius proposats. Tot seguint, doncs, els consells de Barnes & Todd (1995) vàrem fer algunes petites excursions dins l'estadi de prova pilot, implementada durant la realització del projecte del DEA, per experimentar amb diferents models d'anàlisi. D'aquesta manera hem pogut comprovar l'adequació d'aquests models a les convencions usades en la transcripcions i a les dades emergents en funció de les preguntes d'investigació.

En un primer estudi –desenvolupat al projecte del DEA–, i després de consultar diferents investigacions amb un objecte d'estudi similar, vàrem aplicar inicialment dos models d'anàlisi a la transcripció d'un episodi del tercer Segment d'interactivitat -3SI- de la primera sessió de treball -S1- (torns 193 a 241): anàlisi del discurs i anàlisi del tipus de conversa. En aquesta primera aproximació el nostre estudi es centrava bàsicament en la interacció entre una parella d'alumnes de 2n d'ESO treballant col·laborativament amb una Webquest de Ciències Naturals en llengua anglesa.

b) Anàlisi de la conversa

En aquesta primera aproximació amb una mostra del corpus de dades vam optar per aplicar el model anomenat “anàlisi de la conversa”. Suposàvem que aquest model derivat de l’etnometodologia i centrat en l’estudi de la conversa quotidiana ens ajudaria a descobrir i entendre de quina manera els alumnes organitzaven els torns de parla i els tònics dins una situació interactiva específica. Vam veure, llavors, l’organització textual i discursiva dels dos alumnes a través del seu discurs dialogal organitzat en torns de paraula. Així, després de considerar la gestió dels torns i l’ús de les màximes de cortesia positiva (Tusón, 1995: 39), vam decidir que la proposta de Calsamiglia et al. (1997) analitzant les dimensions interlocutiva, temàtica i enunciativa ens ajudaria a comprendre millor l’abast i la complexitat dels diàlegs analitzats. Hem de dir, però, que per a l’anàlisi de la dimensió temàtica vam utilitzar les categories descrites dins l’apartat següent sota el títol “Anàlisi del tipus de conversa a partir del projecte SLANT”. Aquest sistema de categories de conversa ens va semblar força interessant perquè ens obria un camí d’anàlisi que ens hauria d’ajudar a comprendre millor el diàleg dels alumnes en relació amb la tasca que feien en cadascuna de les situacions interactives.

En quant a la dimensió “interlocutiva” vàrem constatar com la simetria inicial tendeix vers el domini del capital verbal d’un dels interlocutors mesurat en una major quantitat de nombre de paraules i d’actes de parla en els seus moviments. La presa de paraula també va anar tendint cap a una autoselecció, en especial per part del mateix alumne a què hem fet referència. La manera recurrent de transició entre torns era bàsicament la pausa i la interrupció. En quant als papers comunicatius hi havia assercions, pregunta- resposta, validació d’acord i desacord i demanda de validació.

La dimensió “enunciativa” estava marcada per l’aparició de les modalitats apel·latives “jo, nosaltres “ i la modalitat elocutiva “tu”. Hi havia una escassa aparició de dítics, la qual cosa atribuïm a l’escassa familiaritat encara amb els nou context i els elements presents durant la interacció. Tot i treballar sota unes condicions contextuais formals clarament definides pel professor-investigador (espai, Webquest, temps limitat, etc.) ja vam constatar que en la conversa analitzada hi havia un alt grau d’expotaneïtat doncs reflectia moltes de les característiques interlocutives de les converses espontànies senyalades per Sacks, Schegloff i Jefferson (Calsamiglia, 2004: 32). Una prova d’això era l’alt grau d’improvisació, indefinició i espontaneïtat de les aportacions dels alumnes. També apareixen el que Jean-Michel Adam anomena seqüències explicatives (Calsamiglia, 2004: 308) tot i que sense gaire èxit en les seves conclusions finals.

Les nostres conclusions eren, però, prou evidents. A l'episodi analitzat es donava una enunciació oral prototípica marcada per un baix grau de densitat lèxica i un alt grau de redundància. Com que els alumnes compartien context i van haver de construir conjuntament el sentit de la interacció es produïen repeticions, s'utilitzaven paraules comodí i frases inacabades. El tipus de conversa era semi-espontània doncs, a més de les raons ja esmentades, hi havia un canvi constant de parlant, no parlava més d'una persona alhora, l'ordre i la durada dels torns de paraula no era fix, etc. D'altra banda no hi havia una pugna pel control de l'espai discursiu, els canvis de torn es generaven per heteroselecció i autoselecció a través de l'ús de diferents mecanismes amb aquesta finalitat: preguntes, gestos, entonació descendent seguida de pausa, etc. En definitiva, tot i no haver de decidir quan iniciaven la conversa ni el tema, els alumnes van haver de negociar el manteniment o canvi d'activitat, de to i de rol. És a dir, van haver d'anar construint el desenvolupament del cos del diàleg.

c) Anàlisi del tipus de conversa a partir del projecte SLANT

Fa temps que els estudiosos dels processos d'ensenyament i aprenentatge han descobert en l'anàlisi del discurs i de la conversa un espai molt ric per a l'estudi de la construcció conjunta de significats. Això ha donat pas a diverses investigacions que, quasi sempre des d'una aproximació quantitativa, han cercat respondre moltes de les preguntes que van sorgint a l'hora de voler conèixer millor els processos d'aprenentatge a l'entorn educatiu. I no només en contextos de classe tradicionals, sinó també en d'altres més recents i innovadors com els de treball amb suport informàtic o senzillament de treball en grups al voltant de tasques o projectes. El projecte SLANT neix a partir de la combinació de diferents mètodes d'investigació dins la creença que l'objectiu de la investigació educativa aplicada a llarg termini s'ha de negociar entre professors i investigadors. Això és el que Neil Mercer i Peter Scrimshaw afirmen:

Quite how this is done will, amongst other things, depend upon the extent to which the research is intended to inform classroom practice. This is the kind of approach that we have tried to develop in the SLANT (Spoken Language and New Technology) project (...), in which research expertise in socio-linguistics, discourse analysis and educational evaluation is combined with an active teacher involvement in the selection of observational settings and the analysis of findings (Mercer, N. et al. 1993: 189).

D'aquest projecte hem pres el paradigma de "conversa exploratòria" com a referent de model desitjable de conversa que s'hauria de promoure per tal d'enriquir els

processos intermentals i intramentals d'adquisició de coneixement. Aquestes investigacions, tant a Europa com a països de parla hispana, s'han aplicat bàsicament a alumnes de primària i en especial amb la resolució de problemes matemàtics i de ciències o amb dilemes morals.

Neil Mercer (2001: 131) al seu llibre “Palabras y mentes” (*Words & Minds*) ens comenta que l'expressió “conversa exploratòria” es va fer servir per primera vegada pels investigadors educatius Douglas Barnes i Frankie Todd en la seva obra *Communication and Learning in Small Groups* (1977 & 1995). Aquest enfocament relativament recent d'anàlisi es va desenvolupar pels investigadors involucrats en el projecte SLANT⁶⁸ (*Spoken Language And New Technologies*) -Fisher, Mercer i Phillips- i ha contribuït en una millor comprensió de la conversa dels nens durant l'aprenentatge en petits grups (Kumpulainen & Wray, 2002). Rupert Wegerif i Peter Scrimshaw van descriure aquest projecte com:

A naturalistic study observing and recording the talk of groups of children engaged in normal activities at the computer using a range of educational software available in many schools (...) the project team sought to discover the main factors influencing the quality of children's talk around computers and so influencing the quality of their learning (Wegerif, 1997: 2).

Eunice Fisher, al seu capítol *Educationally Important Types of Children's Talk* (Fisher, E. 1997) parla per primera vegada de 3 tipus de conversa durant el treball entre alumnes: disputativa, acumulativa, i exploratòria. Segons l'autora, el tipus de conversa exploratòria té un rol central en ser educativament més significativa que els altres tipus i oferir un major potencial per a l'aprenentatge. La definició que Mercer ens dona d'aquest tipus de conversa a partir del treball d'aquests altres autors és la següent:

La conversación exploratoria es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero dándose razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación. (Mercer, 2001: 131)

Per altra banda, malgrat que la conversa “acumulativa” és limitada des del punt de vista educatiu en no produir un coneixement fonamentat en la crítica, també és una conversa cooperativa i pot conduir a la construcció de coneixement a través del fet de

⁶⁸ Estudio conjunto de la Universidad of East Anglia y la Open University subvencionado por el Economic and Social Research Council (Mercer, 2001: 54).

compartir perspectives (Wegerif, 1997:56). Aquest és el cas, per exemple, dels alumnes quan es fan preguntes i fan servir el llenguatge per pensar conjuntament amb un suport mutu. A més, Mercer ens fa parar atenció en la manera com cadascun d'aquests tres tipus de conversa gestionen el control dins d'una conversa de l'espai discursiu. Així, doncs, a la conversa "acumulativa" els participants no s'esforcen per mantenir el control, a la "disputativa" sí que ho fan i a "l'explorativa" aquest control es negocia constantment (Mercer, 2001: 132).

Aquesta categorització també ha estat aplicada per altres investigadors que han analitzat el discurs oral d'alumnes treballant col·laborativament en contextos informatitzats. Aquest és el cas d'Eula Ewing Monroe (2003) qui en el seu estudi va afegir-ne una categoria més: la "tutorial". En aquest cas el control de la conversa pertany clarament al participant que exerceix el torn de paraula que acostuma a prendre mitjançant l'autoselecció.

Aquestes categories del discurs oral es poden utilitzar per descriure el tipus de discurs i de pensament social dels estudiants en situacions de treball entre iguals. Eula Ewing Monroe (2003) les va definir a la seva investigació de la següent manera:

Category	Description
EXPLORATORY	Discussion without animosity. Posing of hypotheses, counterhypotheses with justifications. Participants select one of the suggestions or modify a suggestion. Reasoning is more public. Teammates are mostly equal.
CUMULATIVE	Agreement: elaborations, confirmations, and repetitions build on the initiating statement. No real difference of opinions; ideas are accepted without debate. Teammates are mostly equal.
DISPUTATIONAL	Disagreement: following an initiating hypothesis or suggestion, a counterhypothesis or rejection of initiating hypothesis is offered by another teammate. Not progressing toward completing task; no resolution, or resolution requires a group member to "lose face".
TUTORIAL	Team members go from an equal relationship to an unequal one. One member becomes tutor; tutee(s) are willing to be taught.

Taula 13. Patterns of Classroom Discourse Using in Coding Data (Monroe, 2003: 9).

La mateixa autora també va codificar les interaccions com a “conceptuals” o “procedimentals”. Conceptuals quan els alumnes discuteixen sobre el contingut semàntic de les idees. Procedimentals quan discuteixin algun detall de la WebQuest que no tingui relació amb les idees del tema de l’estudi.

La primera vegada que vàrem aplicar aquest model d’anàlisi va ser en el nostre estudi inicial –desenvolupat al projecte del DEA- a partir de la transcripció d’un episodi del Quart Segment d’interactivitat -4SI- de la Primera Sessió –S1- de treball conjunt d’una parella d’alumnes amb la WQ “*Dangerous or endangered?*” (torns 193 a 241). A partir d’aquella anàlisi preteníem desenvolupar especialment la dimensió temàtica a què ens hem referit en l’apartat anterior. En aquella ocasió ja vam detectar com la naturalesa del discurs canviava al llarg de les dues subtasques amb un tipus d’activitat més conceptual en què els alumnes treballaven al llarg de l’episodi. A la primera, en què es tractava de crear el nom per a una hipotètica companyia ecoturística, l’activitat va generar un discurs més aviat del tipus “tutorial” i “acumulatiu”. A la segona, en la qual els alumnes havien de crear un eslògan per a la mateixa companyia, va aparèixer un treball més procedimental i una conversa especialment “tutorial” i “disputacional” amb més freqüència que en l’anterior. Per altra banda, la major aparició de la conversa del tipus “tutorial” en la segona subtasca també ens indicava una tendència vers una relació asimètrica amb un major lideratge i protagonisme d’un dels alumnes en concret. A cap de les subtasques analitzades no hi va aparèixer, doncs, la conversa del tipus exploratòria en el sentit de raonar, discutir i analitzar conjuntament. No obstant, sí que apareixia almenys una demanda explícita d’ampliació i raonament per part de l’alumna al seu company tot i que sense la resposta desitjada.

La segona vegada que vam aplicar aquest model d’anàlisi basant-nos en els quatre tipus de conversa ja descrits ho vam fer sota l’assumpció que la naturalesa de l’activitat (en el nostre cas expressada a través de les diferents subtasques de la WQ) condiciona el tipus de conversa emergent durant la interacció dialògica. Per dur a terme aquesta anàlisi vam seleccionar només els episodis en els quals els alumnes treballaven exclusivament en la tasca principal, que pertanyien al que hem anomenat Segments d’interactivitat (SI) de *Resolució de subtasques* i que amb major o menor extensió apareixen a les quatre sessions analitzades. Així a les subtasques més del tipus procedimental B1 i B2 (imprimir un full, doblegar-lo i marcar les seves cares) la conversa era més del tipus “acumulativa”. Per altra banda, a les subtasques que en teoria presentaven alguna activitat més conceptual B3, B4 i B5 (inventar un nom i eslògan per

a la companyia, elaborar 5 arguments per respectar el tauró blanc, escriure mesures de seguretat i activitats per als turistes) la conversa era bàsicament del tipus “acumulativa”. L’ús del traductor online, d'altra banda, també va fer que aquestes darreres activitats tinguessin un caràcter marcadament procedimental cosa que també facilitava l’aparició de la conversa “tutorial” especialment per part d’un dels alumnes. La conclusió d’aquest segon intent va ser similar a l’anterior. Vam creure que, tal i com afirma E.E. Monroe (2003), el fet que els alumnes treballessin amb una Webquest que centra el seu treball en un procediment i producte específics afavoreixia que aparegués fàcilment un discurs més procedimental i per tant no gaire favorable per a l’aparició d’una conversa del tipus “explorària”. Nosaltres també vam afegir que no havíem d’oblidar que la llengua de comprensió i expressió escrita de les activitats era una llengua estrangera, cosa que suposava una dificultat afegida que lògicament podia limitar la fluïdesa discursiva i la creació i elaboració d’arguments més complexos i elaborats en la llengua meta.

Segons Kumpulainen i Wray (2002), tot i que aquest marc d’anàlisi -tipus de conversa derivats del projecte SLANT- fa una important contribució per millorar la comprensió del tipus de conversa i del raonament social en situacions d’aprenentatge amb grups d’iguals, el mètode té les seves limitacions. Els autors argumenten que en ser el grup la unitat d’anàlisi el mètode no contempla la participació individual dels estudiants en el raonament social i això podria dificultar una visió més exhaustiva de la naturalesa de la construcció del coneixement entre iguals.

D’altra banda, en aquests moments alguns dels precursors del paradigma de conversa exploratòria s’han adonat (Wegerif, R. 2002 & Mercer, N. 2003) que aquest model de conversa, tal i com s’ha definit fins ara no és gaire operatiu, i que, pel fet que no aparegui un raonament verbal explícit, això no vol dir que no hi hagi una construcció conjunta de significat. Els mateixos Rupert Wegerif i Neil Mercer fan les següents constatacions:

Draper et al. (1991) point out that learning in collaborative work around computers is not always visible in the talk of the participants... the research they refer to did not involve subjects who had been explicitly taught to make their reasoning explicit and to share it (Wegerif, R. & Mercer, N. 2000).

The example of ‘exploratory talk’ shows that dialogical models of reason can be a useful tool in education. *In principle it should be possible to produce different pedagogical models of this kind for different contexts and different tasks* (la cursiva és nostra; Wegerif, R. 2002:14)

Neil Mercer (2001) d'alguna manera ja constata la dificultat per analitzar i categoritzar la varietat natural del llenguatge pel caràcter extremadament complex de la conversa quan afirmava el següent:

La mayoría de ejemplos de diálogo que he incluido en este libro no encaja nítidamente en ninguna de estas tres categorías de conversación (“acumulativa”, “disputativa” y “exploratoria”) porque estas son modelos idealizados de empleo del lenguaje que rara vez se pueden encontrar en estado puro. Ningún sistema de categorías puede llegar a hacer justicia a la manera natural del lenguaje e incluso los fragmentos más breves de diálogo pueden tener características de más de uno de estos tipos de conversación (Mercer, N. 2001: 135).

Sylvia Rojas-Drummond et al. (2002) varen aplicar el model SLANT en un estudi sobre l'ús del diàleg per al raonament amb alumnes mexicans de primària. Aquests autors, a partir d'altres treballs van considerar que els alumnes no s'implicaven necessàriament en discussions a les quals aparegués la conversa exploratòria. És per això que també van elaborar i dissenyar programes de preparació dels alumnes perquè utilitzessin aquest tipus de conversa tot emulant els seus col·legues britànics⁶⁹. El més curiós, però, és que quan analitzaven les dades obtingudes es van veure en la necessitat de fer una subdivisió de la conversa exploratòria en dos tipus: conversa “exploratòria incipient” i conversa “exploratòria elaborada”. Ells les defineixen així:

Incipient exploratory talk

Rudimentary arguments are found related to the task, followed by a point of encounter with a statement by another child. This encounter is an opinion without arguments. Rudimentary arguments are often supported in deixis e.g.: “...because look” (pointing out) in which the opinion can be implicit in the discourse but present in the child's actions. No more than two options are considered. The exploratory orientation is not maintained along the discourse (a systematic); consensus is not necessarily reached.

Elaborate exploratory talk

This type exhibits the incipient exploratory talk criteria, as well as at least one of the following:

- A participant gives an opinion and there is a point of encounter with a statement from another child or with all members, which leads to a re-elaboration of the first idea.
- An opinion is presented and followed by a challenge e.g.: “...why?” and by an argument, which is responded with a counter-argument.
- Two or more perspectives are considered, and at least one of them is argued and elaborated; i.e. the opinion is supported by making the reasoning visible in the talk.

Taula 14. Two types of exploratory talk (Rojas et al. 2002: 25-26).

⁶⁹ Dawes, Mercer i Wegerif van dissenyar el programa “Thinking together”. A la següent pàgina web es pot accedir al seminari que van dur a terme Neil Mercer i Rupert Wegerif dins el programa de conferències de BECTA el 7 de juliol del 2004: http://www.becta.org.uk/etseminars/presentations/presentation.cfm?seminar_id=30&s... (consultat el 14 de setembre de 2006).

Els estudis previs, conjuntament amb aquestes constatacions i les nostres pròpies conclusions ens van conscienciar per intentar situar-nos en el pla adequat i no caure en la temptació de voler fer un ús restrictiu i idealista del tipus de conversa anomenat exploratòria. El mateix Mercer (2003) se n'adonà de l'escassa aparició del tipus de conversa exploratòria tot investigant les dades obtingudes durant un projecte d'aprenentatge amb les TIC de tres anys de durada seguint els tres tipus de parla presentats al projecte SLANT:

However, it did not occur. Exploratory talk was totally absent in the data except from *one* single, small piece of conversation that could remind of it. And my question was, and still is: How can a group of 27 small students (aged 6-9) not produce any piece of exploratory talk within a period of three years –in the context of being paired in front of computers? Didn't they explore, reflect or reason within this period of time? Was something wrong with the children, with the learning conditions they were provided with, or was something wrong with the predefined type of talk, labelled exploratory talk? (Mercer, 2003: 1).

Llavors Mercer (ibíd.) proposa reflexionar sobre la naturalesa i el caràcter de la conversa “exploratòria” a partir del concepte *exploració* i la seva relació amb *l'argumentació*. La seva proposta es concreta en l'ampliació de l'angle d'aplicació de la conversa exploratòria a través dels mètodes de l'anàlisi de la conversa per tal d'explorar els processos cognitius tal i com succeeixen en contextos naturals. En aquest respecte volem aportar una cita que és prou eloqüent:

When young students are allowed to explore new cd-roms or other software, this is a process which is truly a piece of exploration. They explore the content (what it is about, the structure (how it is organised), where possible activities are hidden, and the point or challenges in these games and activities (Mercer, N. 2003).

Vàrem voler aprofitar, doncs, la taxonomia de tipus de conversa ja establerta per aquests investigadors, però sense perdre de vista que el nostre context⁷⁰ d'estudi canviava substancialment al d'ells. Amb aquests nous paràmetres metodològics i contextuals vam seguir explorant per aplicar un model d'anàlisi que ens permetés estudiar l'ús de la llengua tant oral com escrita tal com es manifesta en la pràctica comunicativa d'aquests dos alumnes tenint en compte els components verbals i no

⁷⁰ Amb aquest terme volem referir-nos tant al context lingüístic (la parla i el text que precedeix i segueix a tota expressió parlada) com al context no lingüístic (el temps, el lloc, l'ocasió social, les persones implicades, la seva conducta, els gestos, etc.) (Derek, E. 1988: 78).

verbals presents en el discurs de cadascun dels individus. Ens estem referint al model d'anàlisi anomenat "anàlisi del discurs" i del qual parlem a continuació.

d) Anàlisi del discurs

El nostre interès per l'anàlisi del discurs s'ubica dins les tendències més actuals de l'estudi i atenció a l'ús lingüístic contextualitzat. En l'àmbit escolar, com en tants d'altres a on hi ha una interacció entre els individus, les habilitats de la parla i l'escriptura en la comunicació interpersonal comporten uns mecanismes rics i complexos d'elaboració i ús de la paraula i dels enunciats. L'objectiu principal, doncs, de l'anàlisi del discurs pretén donar llum al procés de comunicació, la interacció, els acords i el manteniment d'aquesta. Els mètodes d'anàlisi de la conversa i del discurs – a través de l'estudi dels torns de paraula, els actes de la parla, els moviments, intercanvis i transaccions- caracteritzen la construcció de la interacció i dels seus significats a partir dels enunciats i dels torns de paraula. L'aplicació d'aquests mètodes proporcionen informació sobre els processos de construcció de significats en la interacció i ressalta els rols i les identitats dels participants.

La nostra aproximació al discurs sorgit en un pràctica social educativa de caràcter formal ens ha permès comprendre el procés interactiu regit per unes màximes o principis de caràcter textual i sociocultural que orienten alumnes i professor a l'hora de construir peces discursives coherents i apropiades per a cada moment de la comunicació. Així, doncs, vam veure com els individus presents interactuaven en un procés força complex el qual incloïa la interpretació continuada d'intencions expressades de manera verbal i no verbal, explícita o implícita.

Sota aquestes premisses vam analitzar les transcripcions d'una sèrie d'episodis extrets de les quatre sessions en els quals predomina el discurs entre els alumnes per tal de dur a terme el treball conjunt en la resolució de les diferents subtasques i activitats que se'ls demana a la WebQuest. Com que aquestes mostres sorgien d'un escenari fortament condicionat per l'ordinador calia esperar una interacció dialògica en la qual l'interlocutor tan aviat podia ser el professor, l'ordinador o el company.

Vam seguir un tipus d'anàlisi similar al que utilitza Eunice Fisher en el seu capítol *Educationally Important Types of Children's Talk* (Wegerig, R.1997) amb la gran diferència que nosaltres, tal i com acabem d'explicitar, més que no pas limitar-nos a identificar els tres tipus de conversa del projecte SLANT amb el quart afegit per E.E.

Monroe (2003) -conversa tutorial-, vàrem posar una especial atenció en veure com interactuaven els interlocutors a l'hora de fer que la tasca avancés. Amb aquesta finalitat també vam afegir una columna a la dreta de les transcripcions analitzades per tal de poder fer una descripció de la funció de cada moviment i després de cada episodi analitzat fèiem el comentari pertinent.

A les conclusions constatarem, per primera vegada, la importància de l'ordinador en seu rol de canal que mostrava la modalitat escrita del discurs. En aquest context informatitzat ambdues modalitats del discurs – oral i escrita- ens ajudaven a entendre millor el que es diu i el que no es diu –però es fa- durant el procés conjunt de creació de nous significats. Vam veure novament com els interlocutors gestionaven el torn de paraula i s'autoseleccionaven no només de forma verbal sinó també gestual mitjançant l'apropiació del ratolí i del teclat. Al torn de paraula vam afegir el torn de treball escrit que podia aparèixer de manera aïllada o bé conjunta amb l'anterior. Aquest darrer cas sorgia quan l'alumne que posseïa el teclat començava a verbalitzar i escriure una proposta dins el traductor *online* de manera simultània. Llavors vèiem com s'establí una reciprocitat cognitiva dialògica a través de dos canals diferents: l'oral i l'escrit. Els resultats d'aquesta anàlisi també ens mostraven els diferents tipus d'actuacions durant el procés d'elaboració de propostes escrites dins el traductor. Així la lectura conjunta del que un dels dos alumnes anava escrivint servia per dur a terme el procés de “revisió” proposat per Flower i Hayes (Calsamiglia, H. 2004:82) dins la composició textual. D'aquesta manera s'avaluaven immediatament els resultats de la “textualització” en funció del supòsit del treball que havien de fer. Això de vegades comportava canvis en la proposta inicial tant a nivell lèxic-semàntic com ortogràfic. En aquest mateix sentit quan l'alumne que escrivia la proposta la llegia ho solia fer sincrònicament verbalitzant l'activitat cognitiva per tal que el company fos particip d'aquest esforç. Per altra banda, quan la lectura del que apareixia a la pantalla la feia qui no elaborava la proposta escrita aquesta actuació podia respondre a la funció d'explicitar l'acceptació del que està fent el company o a la funció de mostrar desacord. Respecte als acords en la gestió de rutines vam constatar com ja s'havia establert d'una manera clara –per exemple- la feina de dictar i copiar al díptic mentre que l'elaboració de propostes i -per tant- la possessió del teclat no estava tant regulada i responia més o menys a un relleu automàtic tot i que amb predomini d'un dels alumnes. En definitiva el discurs que es donava en els episodis analitzats era força complex i estava fortament contextualitzat. Hi havia diferents modalitats de discurs (oral, escrita i iconoverbal),

diversos canals transmissors (oral, ordinador, díptic) i la modalitat discursiva oral s'explicitava amb formes lingüístiques diverses (verbals i no verbals) així com extralingüístiques (referències contextuais presents i passades).

Aquesta tercera exploració d'anàlisi mitjançant el model d'anàlisi del discurs ens va portar al descobriment d'un nou model d'anàlisi promogut per Kristiina Kumpulainen i David Wray (1999) en un article que vam localitzar a Internet: el "sistema d'anàlisi funcional". Aquest sistema d'anàlisi, qualificat pels autors esmentats com a "metodologia innovadora" sorgeix, en realitat, de la lingüística funcional i més concretament dels pensaments que Halliday (1978) va desenvolupar en definir el text com a unitat semàntica imbricada en el medi social (Calsamiglia, 2004).

e) Sistema d'anàlisi funcional

Tal i com acabem de dir el sistema d'anàlisi funcional sorgeix de la lingüística funcional i està fortament arrelat a l'enfocament sociocultural. En el seu article Kristiina Kumpulainen i David Wray (1999) presenten aquest mètode d'anàlisi com un sistema innovador en l'estudi de la naturalesa de la interacció dels professor amb els alumnes i dels alumnes entre ells durant els processos d'escriptura i d'aprenentatge en contextos sense i amb presència d'ordinadors. Això ho fan per mitjà de l'aplicació d'un mètode analític basat en la lingüística funcional. Segons aquests mateixos autors (ibíd.), aquest mètode és una alternativa a d'altres que han tingut com a objectiu primordial la comprensió del discurs entre iguals: els sistemes de categories i els mètodes interpretatius. En la seva opinió l'anàlisi funcional ofereix medis de codificació més sistemàtics que poden facilitar la comparació entre la naturalesa del discurs entre iguals i els contextos a on es produeix el discurs. A més a més aquest mètode pot proporcionar tan aviat dades qualitatives com quantitatives sobre la naturalesa de la conversa entre alumnes.

Amb aquest especial èmfasi per un model d'anàlisi basat en la lingüística sistèmica- funcional ens ratifiquem en la importància donada al context en les investigacions actuals des de l'antropologia, la sociologia i la lingüística. Compartim, doncs, la visió de lingüistes com Carol Chapelle (1998) de la llengua com a recurs usat pels parlants per expressar significats en context. La lingüística funcional comença en el context social i observa com la llengua actua sobre aquest context i és alhora condicionada per ell. Vam creure que aquest model d'anàlisi ens podia proporcionar eines per poder investigar millor els processos d'escriptura i aprenentatge conjunt amb

una llengua estrangera per part d'alumnes de secundària durant el procés de treball col·laboratiu amb una WebQuest. Seguint les indicacions dels autors esmentats volíem estudiar els factors situacionals que condicionen, orienten i de vegades determinen l'ús lingüístic i que es coneixen com a "camp, tenor i mode". La combinació d'aquests factors ha generat la construcció d'una varietat textual en sintonia amb la situació o "context de situació" (Calsamiglia, 2004).

Tal i com veurem més endavant aquest ha estat el model d'anàlisi principal que hem aplicat al corpus de dades obtingut arran dels enregistraments fets del treball col·laboratiu de la parella d'alumnes treballant amb una WebQuest de Ciències naturals en llengua anglesa. Això no vol dir que haguem renunciat a les categories d'anàlisi sorgides dels altres models descrits en aquest capítol, sinó tot el contrari. A l'igual que Barnes i Todd (1995) creiem del tot indispensable integrar idees de l'anàlisi del discurs i de la conversa per poder entendre millor el desenvolupament de la naturalesa de la interacció social des de la seva dimensió més dinàmica (Kumpulainen & Wray, 2002). Justament les categories derivades de l'anàlisi del discurs i de la conversa amb els quatre tipus de conversa descrits al projecte SLANT ens han ajudat a tenir més eines a l'hora d'acotar i identificar millor les categories establertes pel "sistema d'anàlisi funcional".

2.2. ENTREVISTES A PROFESSORS

Al segon estudi ens vam plantejar conèixer què pensen els professors, què diuen que creuen i què diuen què fan en les seves pràctiques docents habituals amb els alumnes durant l'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera. A diferència de l'estudi de cas, l'estudi de les representacions o creences dels professors se situa dins de la línia d'investigació del pensament del professor.

A partir d'un plantejament també qualitatiu vàrem plantejar l'ús de l'entrevista semi estructurada com a segon mètode de recerca i obtenció de dades. L'objectiu primordial era el d'assolir una millor comprensió i interpretació de situacions específiques de classes de llengua estrangera a partir de la informació aportada pels mateixos professors.

2.2.1. Mètode d'anàlisi de les entrevistes.

Tal i com podrem comprovar amb l'anàlisi de les transcripcions de les entrevistes en aquest mètode de recerca hi ha una implicació cognitiva i afectiva de les persones la qual cosa demostra fins a quin punt aquestes poden ser una potent font d'informació. La qüestió és disposar d'uns criteris i categories d'anàlisi que ens ajudin a interpretar tant els significats explícits com els implícits. En aquest sentit també tindran una importància cabdal els coneixements compartits per part de l'investigador-entrevistador.

Prenent la paraula com a font bàsica de l'anàlisi intentem arribar al significat contextualitzat a partir de la comprensió i coneixement del que diuen i de com ho diuen.

A partir d'aquestes premisses hem fet una adaptació del procés d'anàlisi que utilitza en la seva investigació Palou (2002) adequant-lo a les característiques particulars i objectius del nostre estudi.

1r - Localització dels segments i concreció de cadascun d'ells a cada entrevista.

2n - Què diu? Com ho diu?

3r - Anàlisi del segment.

4t - Síntesi.

5è - Mapa conceptual.

2.2.1.1. Localització dels segments temàtics i concreció dels temes.

Cada "entrevista" forma una primera unitat d'anàlisi en ella mateixa caracteritzada per la presència de dos interlocutors que interactuen cara a cara i que tenen uns rols molt definits: entrevistador i entrevistat. Al mateix temps el discurs – que gira al voltant d'un tema concret- està estructurat seguint unes pautes o preguntes que li donen sentit i cohesió temàtica. També podem distingir un inici, un cos i un final gestionats en gran mesura per l'entrevistador que obre i tanca el discurs formalment.

Una segona unitat d'anàlisi molt convenient en el nostre estudi és el "segment temàtic". Tal i com indica el seu nom aquest ve determinat pel tema que en el nostre cas vindrà marcat per la pregunta corresponent formulada per l'entrevistador.

Una tercera unitat són els “intercanvis” que acostumen a ser de dos i tres torns tot seguint l’estructura pregunta-resposta o pregunta-resposta-comentari.

La unitats més petites sobre les quals aplicarem les categories d’anàlisi triades són les “intervencions” o moviments dels interlocutors. En el nostre estudi és a través de l’anàlisi dels moviments presents en les intervencions dels entrevistats com podrem arribar a obtenir la informació desitjada.

2.2.1.2. Què diu? Com ho diu?

Un cop establerts els diferents segments temàtics d’una entrevista hem fet la primera anàlisi de l’entrevista a través d’un comentari per a cada segment. Per a dur a terme aquesta tasca interpretativa hem estudiat especialment l’aparició explícita de connectors i marcadors (Calsamiglia i Tusón, 1999). Aquesta sèrie d’elements en principi ens han d’ajudar a interpretar de manera coherent la relació entre els enunciats dels parlants.

En les entrevistes analitzades apareixen marcadors i connectors característics del discurs oral i escrit. Això dependrà del registre usat pel parlant en el moment de la conversa i que pot variar al llarg de la mateixa. Només per citar alguns a manera d’exemple:

- primer* marcador d’ordre
- però* connector contrastiu o d’oposició
- i* connector sumatori o additiu
- perquè* connector causal
- vull dir, o sigui* ... marcador per aclarir, explicar o reformular
- bueno* marcador d’iniciació
- llavors* marcador continuatiu
- a veure, a vere* marcador iniciatiu

2.2.1.3. Anàlisi del segment temàtic.

Després d’analitzar què diu i com la persona entrevistada a un dels segments temàtics, fem una anàlisi en la qual a més dels connectors i marcadors considerem altres elements i aspectes a partir dels quals podem arribar a una millor comprensió del

discurs del parlant. Ens referim especialment a les paraules clau, les constel·lacions i la posició de la persona respecte al tema.

a) Paraules clau

Entenem per “paraules clau” les paraules o expressions el contingut semàntic de les quals fa una referència molt explícita al tema del segment i conseqüentment als objectius del nostre estudi, és a dir les creences i percepcions sobre l’ensenyament de la LE i l’ús de les TIC i del treball col·laboratiu.

D’aquestes paraules clau hem parat una especial atenció a la seva repetició i el seu lloc d’aparició en el discurs.

b) Constel·lacions

Seguint l’accepció que fa d’aquest terme Palou (2002: 130) en el camp d’investigació que ens ocupa hem vist que aquesta és una metàfora molt adient per tal d’il·lustrar com s’agrupen les paraules per mitjà de relacions d’associació i d’oposició.

c) Posició de la persona respecte al tema

Hem observat quina és la implicació del locutor dins el discurs i per tant de les idees que manifesta. Això ho hem pogut fer tenint en compte diferents elements (Calsamiglia i Tusón, 1999, cap. 5): recursos prosòdics, modes dels verbs i perífrasis verbals, els sufixos, les metàfores, els pronoms i els elements lèxics valoratius.

2.2.1.4. Síntesi.

Un cop analitzats tots els segments temàtics d’una entrevista hem redactat un resum final per tal d’oferir una visió més global de les idees expressades per la professora o el professor. Tot i que els temes són diferents sovint hi ha relacions i constants que es van repetint com per exemple *el desdoblament* com a opció d’agrupament d’alumnes desitjable i paradigmàtica per a poder dur a terme unes bones pràctiques docents. D’aquesta manera es posen de relleu de manera més explícita les creences, opinions, expectatives i representacions dels professors a partir del que diuen ells mateixos i del que diuen que diuen els alumnes.

2.2.1.5. Mapa conceptual.

El mapa conceptual és una manera de representar esquemàticament i visual les idees expressades a la síntesi anterior exposades amb les diferents relacions jeràrquiques (causa- efecte) o d'igualtat. Per a la seva elaboració s'han conservat alguns dels mots i expressions més rellevants en el discurs de la persona entrevistada.

