



Les interaccions orals en petits grups

Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari

Míriam Turró Amorós

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

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

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



DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

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

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

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

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

BARCELONA, febrer de 2013

4. ANÀLISI DE DADES

En aquest capítol s'analitzen les dades recollides a les diferents sessions enregistrades tenint en compte les categories d'anàlisi descrites al capítol anterior. Hem utilitzat les eines que s'han explicat al tercer capítol relatiu al paradigma de recerca i a les opcions metodològiques.

El capítol l'hem estructurat en dos apartats. Al primer s'analitzen les dades de les sessions dels tres petits grups en què s'ha treballat el text científic i el text narratiu; mentre que al segon es mostra una anàlisi comparativa de l'espai interl·locutiü creat quan a les sessions té lloc un discurs científic o bé narratiu.

TEXT CIENTÍFIC

4.1. Grup 1. Text científic

Com ja hem comentat al capítol anterior, la investigació s'ha dut a terme a partir de les dades recollides del treball fet en tres aules de cinquè de primària. A cada classe hem triat un petit grup format per quatre alumnes de tal manera que disposem dels enregistraments de tres petits grups de quatre alumnes.

Per tal de poder fer més entenedora la recollida i l'anàlisi de dades dels participants, hem numerat els grups i hem tractat les dades de cadascun d'ells de forma individual; posteriorment, al capítol de discussió de resultats, les hem contrastat i valorat per poder arribar a unes conclusions.

El primer grup, que hem anomenat *grup 1*, està format per quatre alumnes de cinquè de primària: dos nens (el Jaume i l'Ernest) i dues nenes (la Lali i l'Àlicia). Com ja s'ha comentat, aquests noms són ficticis per tal de poder respectar la identitat dels participants, però esdevindran les referències que aquests alumnes adoptaran al llarg de la recerca. Els quatre participants tenen trets personals ben diferenciats i característiques i processos cognitius diversos. Amb la tutora del grup es va considerar que l'agrupament d'aquests quatre alumnes podria ser enriquidor tant per al seu procés cognitiu i personal com també prou interessant des del punt de la nostra anàlisi. Els quatre companys es coneixen força i, segons la mestra, tot i que tenen una relació molt cordial no juguen especialment junts a les hores d'esbarjo ni es trien per treballar conjuntament.

El segon grup o *grup 2* l'integren quatre alumnes: el Vicenç, el Pere, l'Àlicia i la Nita, mentre que el *grup 3* el formen la Joan, el Raül, l'Ànnia i el Xevi.

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

A) *CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

La docent inicia aquesta primera sessió explicitant als alumnes que en aquesta seqüència didàctica treballaran el contingut dels cefalòpodes. La mestra proposa als alumnes que cadascú dibuixi com s'imagina que és l'interior d'una sípia i que després que ho expressin també per escrit. Hem considerat que els enregistraments de les instruccions que dona la docent per fer aquesta tasca no són especialment rellevants per a la nostra recerca i per tant no les hem inclòs en el nostre procés d'anàlisi de dades.

Quan els alumnes, de forma individual, ja han dut a terme aquesta tasca, la docent els proposa que treballin en petits grups amb l'objectiu de posar en comú els seus punts i d'arribar a un consens. Aquests acords de grup els posen per escrit junt amb un dibuix il·lustratiu. Les dades que s'han analitzat en aquesta primera sessió corresponen a la tasca en petit grup que acabem de comentar.

Els quatre alumnes enregistrats en aquesta primera sessió estan ubicats a la mateixa aula que la resta dels companys del grup. Aquesta situació va suposar una dificultat important tant per a la recollida de dades com per a la seva posterior anàlisi, donat que els altres cinc petits grups estaven treballant simultàniament al mateix espai físic. Aquest fet va obligar, en el seu moment, a replantejar-nos com situar els quatre alumnes que calia observar en les següents sessions. Vam decidir que a les gravacions posteriors els emplaçaríem a una petita aula i d'aquesta manera ens podríem assegurar que les condicions visuals i acústiques de l'espai físic poguessin ser les més idònies per tal de poder recollir les dades de la manera més fidel possible i amb les mínimes interferències. En aquesta primera sessió, doncs, no ha estat possible un enregistrament amb una bona qualitat visual ni acústica. Ara bé, en cap moment ens vam plantejar de tornar a gravar l'activitat perquè una repetició de la tasca hagués distorsionat i invalidat els resultats i perquè, tot i les dificultats de transcripció i anàlisi, s'ha pogut fer una recollida de tots els elements del discurs produït pels alumnes.

Aquesta primera sessió es desenvolupa seguint la següent estructura:

- a) La mestra explica que treballaran els cefalòpodes i reparteix uns fulls individuals en què han de dibuixar i explicar com creuen que és la morfologia interna d'una sípia.
- b) Els alumnes, de forma individual, completen el full que se'ls ha repartit.
- c) La mestra explica que ara es distribuïran en grups de quatre alumnes i que discutiran allò que han treballat individualment. Els dona un full en què hi ha les instruccions i l'espai per escriure les conclusions a les que arriben com a grup i per dibuixar com és la sípia per dins.
- d) Els alumnes es reuneixen amb el seu grup i realitzen la tasca. (Aquest és el fragment enregistrat i analitzat).

Dins d'aquest context de la sessió, també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta primera sessió hem fragmentat l'enregistrament en dos episodis tenint en compte la gestió didàctica, és a dir, quines eren les tasques concretes que havien de realitzar els alumnes.

- Primer episodi: exposició per part de cada participant dels seus punts de vista

- Segon episodi: acords i escriptura dels acords de grup

Aquesta sessió es va enregistrar el 28 d'octubre del curs 2009-2010 i la seva durada és de tretze minuts i trenta-quatre segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi									
Exposició per part de cada participant i inici del debat									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'0''	Primer SIA	Explicació dels punts de vista de com creuen que és una sípia	Les parts de la sípia	Ernest, Lali Alicia i Jaume	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
2'20''	Segon SIAD	Demanda per part de la mestra dels punts de vista	Estructura única o per parts de la sípia	Mestra i Jaume	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
3'17	Tercer SIA	Primera discussió de les parts de la sípia	Ubicació anus-cervell	Ernest, Lali Alicia i Jaume	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								

Segon episodi									
Acords i escriptura dels acords del grup									
Durada	Segment d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
4'41''	Primer SIA	Lectura de les instruccions de l'exercici. Organització de les accions a fer.	Instruccions de la tasca	Jaume, Ernest i Lali	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
5'36''	Segon SIA	Segona discussió de les parts de la sípia	Ubicació anus-cervell						
7'15''	Tercer SIA	La Lali intenta desencallar la discussió a sorts	Negociació del desacord						
7'40''	Quart SIA	Tercera discussió de la posició anus-cervell	Ubicació anus-cervell						
8'59''	Cinquè SIAD	L'Ernest demana ajut a la mestra	Negociació	Jaume, Ernest, Lali i mestra	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
9'44''	Sisè SIA	Intent de redacció de l'acord entre tots. Continuació de la discussió	Discussió dels termes científics	Jaume, Ernest Lali	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
10'42''	Setè SIAD	Consulta a la mestra. Pregunta per part de la docent	La tinta: què és i per a què serveix	Ernest, Lali, mestra i alumne	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra Alumne 1	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
10'59''-13'34'	Vuitè SIA	Redacció dels acords	Posició de l'anús i del cervell	Jaume, Ernest, Lali i Alicia	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Ernest</td></tr> <tr><td>Alicia</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

L'objectiu de la sessió consisteix en què els alumnes arribin a unes conclusions comunes a partir de les seves informacions i creences individuals. Com es pot veure al quadre anterior, en aquesta sessió és fonamental l'expressió i el posicionament dels punts de vista dels participants sobre la posició de l'anús i del cervell. A partir d'aquests dos elements, els alumnes intenten esbrinar la ubicació de la resta dels òrgans i parts que constitueixen la morfologia de la sípia. Ells expliciten contínuament el seu pensament a partir dels diferents punts de vista. Sovint, i de forma espontània, retornen a aspectes cognitius tractats anteriorment i això fa que l'observador de la interacció pugui perdre l'esquema de la conversa o bé que no quedi clar com aquesta evoluciona. Per aquest motiu hem considerat oportú afegir una taula que mostri de forma esquemàtica quina és l'evolució dels punts de vista individuals i de grup al llarg de la conversa i així poder seguir millor el fil de l'anàlisi d'aquesta sessió (figura 36).

Aquesta taula assenyalava qui diu què i en quin torn de l'intercanvi ho fa. Això queda expressat a partir de les unitats que hem descrit al capítol del paradigma de recerca anomenades *intervencions*. L'enunciat que constitueix cada intervenció està assenyalat amb el torn de paraula corresponent, que s'indica amb la primera lletra del nom del participant després del nombre corresponent al torn de paraula. Així doncs, si el Jaume al torn 10 fa una intervenció, aquesta apareix a la taula de la següent manera: «10J». Quant al contingut de la taula, cal assenyalar que si un participant explica que un aspecte morfològic de la sípia el situava a la part superior de l'animal, nosaltres ho hem indicat escrivint aquesta part de l'animal a dalt del requadre. Així doncs, si el Jaume al torn 10 diu que l'anús és a la part superior de l'animal i que *una mica més avall* té els dos budells i l'estómac i el cervell al costat; i que molt més a baix té el fetge; a l'esquema es representa de la següent manera:

10J	Ano
	Int+ estóm +cerebro (pequeño)
	Hígado

El color blau mostra els òrgans o les parts de la sípia que l'alumne indica que es troben a la part superior de l'animal o bé molt propers a aquesta zona. El color verd visualitza les parts de la morfologia de la sípia que es troben a la part inferior. En negre s'indiquen aquells elements de contingut que no fan referència directa a aquells òrgans que estan contrastant.

ESQUEMA DEL PROCÉS COGNITIU DELS DIFERENTS PARTICIPANTS (Posició cervell/anus)

Jaume	10J Ano Int+ estóm +cerebro (pequeño) Hígado	12J Ano Int+ estóm +cerebro (pequeño) Hígado Branquias - boca (con bolsa de tinta)	38J Ano Int+ estóm +cerebro (pequeño) Hígado Ano Branquias - boca (con bolsa de tinta)	83J Ano = bolsa de tinta.	87J Bolsa de tinta en la boca	154J El ano tiene que estar con los intestinos	158J Intestinos + boca + ano		201J Estómago arriba
Ernest	3E Bolsa con el hígado, la tinta, los intestinos, el ano y cerebro pequeño		32E Cerebro (arriba) El resto (abajo)	37E El ano está abajo		153E Abajo están los intestinos	156E (acord amb Jaume 154J) El ano tiene que estar con los intestinos	160E Intestinos + boca + ano+ bolsa tinta	
Lali	5L No patas, 4 tentáculos, un estómago, un hígado, intestino delgado y grueso, no vesícula biliar pero sacan tinta				49L Cabeza con boca El ano está abajo	157L Debajo de todo están los intestinos		181L Cerebro (arriba) Intestinos	Cerebro (arriba) Intestinos +ano+boca + bolsa de tinta (acord de grup)
Alicia	9A Cerebro (arriba) La sepia es como un calamar. Tiene un orificio con tinta. Los órganos de la respiración y de la digestión están en el mismo sitio.								

Figura 36

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

En aquesta sessió de treball els participants de la interacció són bàsicament els quatre alumnes que estan realitzant la tasca de posar en comú els seus coneixements previs i creences sobre com pensen que és un sípia per dins. Es tracta d'una sessió en petit grup, a partir d'ara SPG. Els tres participants que més interactuen en aquesta sessió són el Jaume, l'Ernest i la Lali. En el cas de l'Alicia, la seva participació se situa més en un segon pla. No manifesta una oposició oberta als enunciats d'un o més companys, sinó que reafirma posicions dels altres o bé fa una tasca de gestió dins del grup.

Al llarg de la sessió els alumnes havien d'explicitar els seus conceptes previs sobre el tema. En aquest sentit era d'esperar que no coincidissin els diversos punts de vista i que els participants intentessin expressar les seves diferències però també que provessin d'arribar a unes conclusions consensuades entre tots. Al final s'adonen, però, que per arribar a aquestes conclusions de grup no en tenen prou amb els coneixements previs ni amb la informació de què disposen, i que per tant necessitaran del saber savi. La Lali, al torn 202, ho expressa de la següent manera:

Lali: bueno {(L2) és que tampoc no sabem res | SAPS?} (202L)

En alguns moments puntuals de la sessió (segon intercanvi del primer episodi i cinquè i setè intercanvis del segon episodi) la mestra participa també en la interacció. En el primer episodi la docent ho fa de manera espontània per poder saber quins punts de vista plantegen els alumnes i a quins acords arriben. Al segon episodi (acords de grup i escriptura d'aquests acords) la presència de la mestra no és casual sinó fruit d'una demanda feta per l'Ernest per tal de poder solucionar una qüestió de gestió didàctica i identitària: com és que el Jaume no segueix les normes pel que fa als acords. La darrera intervenció de la mestra en aquesta sessió també respon a un reclam per part de l'Ernest per tal de solucionar una qüestió cognitiva: *la tinta és l'excrement de la sípia? Per a què li serveix la tinta?* En el moment que rep la pregunta, la mestra no la respon i la retorna a tot el grup classe, però en aquest moment la Lali ja explica que la tinta serveix a la sípia per protegir-se. L'Ernest, que ha sentit la resposta de la Lali, la repeteix i la mestra retorna amb una altra pregunta per a tot el grup: *per a protegir-se de què?* En aquest moment un alumne A₁ respon: *de los depredadores*. L'Ernest torna a repetir la resposta i el petit grup continua redactant les seves conclusions.

Ernest: ((dirigint-se a la mestra)) ehh! una cosa, ehh! Elsa Elsa | {(L2) la caca és la tinta}? (163E)

Mestra: ¿qué? / (164M)

Ernest: ¿la caca es la tinta?! (165E)

Mestra: no tiene [por] (166M)

Lali: ((la mestra no sent la resposta de L)) [no::] | la tinta es para protegerse (167L)

Mestra: ((dirigint-se a dos grups)) ¿para qué hace servir la tinta una sepia? (168M)

Ernest: para protegerse (169E)

Mestra: ¿de qué? (170M)

A₁: ((respon un participant d'un altre grup)) de los depredadores (171A₁)

Ernest: de los depredadores (xxx) ((continuen redactant)) abajo de todo/ (172E)

Si focalitzem la nostra atenció per veure qui s'adreça a qui en aquesta sessió, ens adonem que l'Ernest i el Jaume prenen força protagonisme. Discuteixen entre ells els diferents punts de vista i sovint la Lali assumeix la funció de gestió didàctica i cognitiva per tal que la conversa avanci:

Lali: {(L2) [deixa]} las cuatro líneas finales:::tu pones | mi grupo piensa que el cerebro está arriba pero yo pienso que:./ (113L)

Llengua d'ús

Abans d'analitzar quin és l'ús que fan els participants de les diverses llengües, cal recordar que tres dels quatre alumnes tenen com a llengua materna el català, excepte l'Ernest que a casa seva i també amb els amics fa servir indistintament el català i el castellà. Al llarg de la sessió, els participants, quan parlen de qüestions cognitives, utilitzen majoritàriament el castellà ja que és la llengua vehicular que aquest centre ha triat com a llengua d'ús a l'àrea del coneixement del Medi a cinquè de primària.

Si ens centrem en la llengua que fan servir els participants en la interacció veiem que quan el discurs té la finalitat d'organitzar la sessió o convèncer els participants sovint utilitzen la llengua materna (català); sobretot en Jaume. Val a dir que ràpidament s'adonen que fan servir una llengua que no és la vehicular de l'assignatura i fan un canvi de codi de forma espontània. En el cas del Jaume, però, el canvi de llengua al català es produeix de forma involuntària i de vegades són els propis companys que li recorden la necessitat de comunicar-se en castellà. Al torn 74, el Jaume emet uns sons de desaprovació perquè en aquell moment estava expressant el seu punt de vista que és el que més l'interessava.

Jaume: bueno | {(L2) com hem decidit | aquí a baix tenen la [boca]} (72J)

Ernest: [en caste]llano] (73E)

Jaume: AGG como hemos decidido | tienen la boca y el {(L2) anus} lo mismo (74J)

Per altra banda, quan els alumnes gestionen informació cognitiva la llengua predominant és el castellà. És molt interessant observar com, en ocasions, en un mateix enunciat els alumnes canvien molt fàcilment d'una llengua a una altra en funció de la finalitat que té cada fragment de l'enunciat:

Ernest: pues {(L2) tothom tothom diu que}el cerebro está arriba (110E)

En aquest cas el primer fragment és en català per dues raons; per una banda, perquè l'Ernest vol convèncer el Jaume que tota la resta del grup pensa diferent i per l'altra, perquè aquest fragment té una funció de gestió i no pas cognitiva. L'oració subordinada s'expressa en castellà perquè és un enunciat purament cognitiu: «el cerebro está arriba».

Es donen altres casos de canvi de llengua com ara el que veiem al torn 88 de la Lali: {(L2) a veure} ((va escrivint)) nosotros:: nosotros [creemos:]/ (88L)

També cal afegir que en algun cas, com passa al torn 205, l'Ernest utilitza el català i els pronoms febles com a mecanisme de ratificació del punt de vista: {(L2) jo he MENJAT jo [(F) n'he] menjat} (205E)

La llengua que utilitzen majoritàriament els participants i els canvis de llengua que es produeixen no depenen de l'alumne que estigui expressant el seu punt de vista, sinó de la funció, de l'objectiu que persegueix allò que està dient. Per tant, quan un parlant emet un enunciat que té una funció clarament de gestió o per convèncer l'altre, de desdoblament, de distanciament, de confrontació o de gestió del tema, el participant utilitza el català –que en aquest grup de nens és la seva primera llengua- mentre que la llengua d'ús és el castellà quan l'alumne fa un plantejament o una aportació cognitiva concreta.

Organització del discurs

En aquest apartat s'analitza qui i com s'obren i tanquen els diferents episodis, segments d'interactivitat i la totalitat de la sessió. En el següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodis	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Ernest: ((mirant la càmera)) yo creo que la sepia tiene [una] (1E) (gestió cognitiva: expressa el seu punt de vista)
		Tancament	Jaume: {(L2) ho heu entès, ho heu entès?} (12J) (gestió social i identitària: reafirma el seu punt de vista)
	Segon SIAD	Obertura	Mestra: ((s'atansa al grup)) [a ver a] ver lo puedes volver a repetir? (13M) (gestió didàctica: la mestra demana la repetició de l'enunciat que ella no ha pogut sentir)
		Tancament	Mestra: pequeñas partes unidas entre sí vale lo comprobaremos (23M) (gestió didàctica: la mestra repeteix el punt de vista expressat pel participant però no el valida ni el rebutja, sinó que explicita que ho comprovaran quan vagin al laboratori)
	Tercer SIA	Obertura	Lali: ((dirigint-se a tots els companys,)) ¿y:: ya está? (24L) (gestió didàctica: convida que si hi ha algú que vulgui afegir alguna cosa, ho faci)
		Tancament	Ernest: pero: yo que sé (58 E) (gestió cognitiva: l'Ernest expressa el seu desconeixement)
Segon episodi	Primer SIA	Obertura	Jaume: a ver <i>fiquemos</i> . ((llegeix les instruccions del full)) Compara con tus [compañeros] (59J) (gestió didàctica: a partir de la lectura de les instruccions que fa en veu alta)
		Tancament	Lali: bueno {(L2) comencem} (71L) (gestió didàctica: obre la fase que consisteix a començar a redactar els acords previs)
	Segon SIA	Obertura	Jaume: bueno {(L2) com hem decidit aquí a baix tenen la [boca] } (72J) (gestió didàctica i identitària: el Jaume intenta avançar en la redacció de les conclusions però ho fa utilitzant el "nosaltres" que en realitat significa "jo")
		Tancament	Jaume: tiene LÓGICA (96J) (gestió social i identitària: el Jaume apel·la a la lògica per justificar el seu punt de vista que no coincideix amb el dels altres)
	Tercer SIA	Obertura	Lali: ((treu una goma i se la posa darrera l'esquena)) la goma es sí ¿vale? y si no hay la goma es no me la guardo y quien lo adivine... (97L) (gestió didàctica: es juguen a sorts quin dels dos punts de vista és l'encertat. La Lali vol desencallar la conversa que havia arribat a un punt mort)
		Tancament	Jaume: no no {(L2) pots ficar que no eh?} puedes poner que no si no bajas del burro y eres un burro ((riures)) (99J) (gestió identitària: encara que el Jaume ha guanyat, diu a l'Ernest que pot posar per escrit el seu punt de vista, perquè si no "baja del burro", és que és un ase)
	Quart SIA	Obertura	Ernest: va:: què posem? (110E) (gestió didàctica: l'Ernest intenta fer avançar la sessió)
		Tancament	Jaume: pues CLA::RO (xxx) (127J) (gestió identitària: el Jaume expressa que és evident que no canviarà d'opinió "no bajará del burro")
	Cinquè SIAD	Obertura	Ernest: ((dirigint-se a la mestra)) una cosa Elsa {(L2) és que, és que el} (128E) (gestió social: el Jaume no fa cas i l'Ernest reclama la intervenció de la mestra)
		Tancament	Mestra: lo del grupo tiene que ser todo igual sino: no tiene mucho sentido (137M) (gestió social/ cognitiva: la mestra apel·la que cal arribar a un consens també per escrit)
	Sisè SIA	Obertura	Ernest: {(L2) després } abajo (138E) (gestió didàctica: l'Ernest amb el díctic de temps indica la continuació de la redacció)
		Tancament	Lali: (xxx) – vale tinta pero da igual (162L) (gestió didàctica: a la primera part de l'enunciat (<i>vale</i>) intenta expressar que el tema del que és la tinta ara no és rellevant)
	Setè SIAD	Obertura	Ernest: ((dirigint-se a la mestra)) e: una cosa, e: Elsa Elsa {(L2) la caca és la tinta?} (163E) (gestió cognitiva: l'Ernest fa una pregunta directament a la mestra perquè entre tots no han arribat a esbrinar la resposta)
		Tancament	Ernest: de los depredadores (172) (gestió cognitiva: repetició de l'enunciat d'A ₁)
Vuitè SIA	Obertura	Jaume: {(L2) EH em podeu repetir lo que heu dit? em podeu repetir lo que heu dit?} (173J) (gestió identitària: el Jaume va lent i no ha seguit el redactat que han fet entre tots)	
	Tancament	Ernest: {(L2) o sigui que és un pringat, oi?} (207E) (gestió social/ identitària: L'Ernest reafirma la idea que a la seva edat el normal és que tothom hagi tastat alguna vegada la sípia)	

Una primera mirada al quadre anterior ens indica que l'únic dels quatre alumnes participants que en cap moment obre o tanca un episodi o bé un segment d'interacció és l'Àlicia. De fet, són el Jaume i l'Ernest els que tenen un paper més actiu, mentre que la Lali quan fa alguna de les seves intervencions és amb l'objectiu principal que la interacció avanci. La Lali té un paper eminentment de funció de gestió didàctica; convida els companys a afegir enunciats als ja emesos. Com veiem al torn 24L del quadre anterior, la Lali emet enunciats amb dítics que assenyalen la voluntat de continuar treballant (162L), o bé intenta desencallar una situació didàctica complexa encara que sigui fent-ho a sorts (97L).

En el cas de l'Ernest, les seves intervencions en l'obertura i tancament d'episodis i segments d'interacció tenen una funció marcadament cognitiva. En alguns casos enceta el tema (com passa a l'inici de la sessió (torn1E)), o bé intenta esbrinar la solució cognitiva a partir de la pregunta directa a la mestra (163E). És un participant que no es vol quedar amb el dubte. Paral·lelament a aquesta funció de gestió cognitiva, hi ha moments en què les obertures o tancaments que fa l'Ernest responen a uns objectius clarament didàctics. Hi ha algun punt en què vol fer avançar la interacció (138E). Solament en dos casos (al torn128 i al 205) apareix en els seus enunciats una clara voluntat de gestió social; ens referim al moment en què l'Ernest demana ajut a la mestra perquè faci entrar en raó al Jaume quan l'Ernest, al final de la sessió, fa broma amb el Jaume sobre el fet que tothom ha tastat i ha vist alguna vegada una sípia per dins.

L'Ernest és qui obre i tanca la sessió i el participant que més vegades adopta aquest paper en els diferents episodis i segments d'interactivitat d'aquesta primera sessió. Per altra banda, les intervencions del Jaume en aquest sentit són clarament destinades a complir una funció identitària, mentre que la Lali i l'Ernest tenen un clar objectiu de gestió didàctica i cognitiva respectivament.

Pel que fa als enunciats d'obertura i tancament que emet la mestra, cal assenyalar que compleixen dues funcions: al torn 13M ella obre un segment d'interacció a la sessió perquè s'atansa al grup, s'adona que el Jaume ja ha acabat d'expressar el seu punt de vista i li demana que el torni a repetir perquè pugui saber quins són els coneixements previs i les creences que tenen els participants sobre com és la morfologia interna d'una sípia. La mestra tanca aquest segment d'interacció quan explicita que en una altra sessió posterior comprovaran al laboratori les creences que acaben d'exposar (23M). En aquests dos torns de paraula la mestra fa una funció cognitiva, mentre que al tancament del torn 137M persegueix una funció didàctica perquè deixa molt clar al Jaume quines són les normes de la tasca.

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu:

En l'anàlisi dels papers enunciatius que tenen lloc a les diferents sessions enregistrades hem seguit, tal i com ja vam apuntar al capítol anterior, les investigacions i les categories formulades per Alain Rabatel. Així, parlarem de:

- Paper enunciatiu de coenunciador/a
- Paper enunciatiu de sotaenunciador/a
- Paper enunciatiu de sobrenunciador/a

La correspondència entre els diferents rols enunciatius que apareixen en aquesta sessió amb els enunciatius que emeten els participants es poden veure al quadre que apareix a les pàgines 168 i 169.

Abans de referir-nos als diferents tipus de papers enunciatius que assumeixen els alumnes, anem a veure com expressen els seus punts de vista i a partir de quines argumentacions ho fan.

En aquesta primera sessió és important tenir en compte qui, què i com expressen els participants els sabers i les creences que tenen sobre la morfologia de la sípia. Es tracta d'una sessió en què l'objectiu principal és que explicitin els seus punts de vista per poder arribar a un acord. En aquest apartat hem analitzat quins han estat els enunciatius relatius als conceptes previs que tenen els alumnes i com els han manifestat.

Quant a l'expressió dels punts de vista previs, l'Ernest és qui comença a explicar com creu que és l'estructura d'una sípia. Quan considera que ha acabat, fa una heteroselecció del torn de paraula a la Lali. Després intervien l'Àlícia i el Jaume, però en aquests darrers casos es produeix una autoselecció en la transició dels torns de paraula. L'Ernest, la Lali i l'Àlícia expressen el seu punt de vista i en cap moment hi ha interrupcions ni intercanvis amb altres participants. Cadascú fa una intervenció que no es relaciona amb les anteriors, sinó que són absolutament independents les unes de les altres. A partir del torn de paraula 10 del Jaume s'inicia la interacció entre els enunciatius dels participants. Ell no expressa directament el seu punt de vista, sinó que ho fa contraposant-lo amb el de la resta dels companys a partir de la utilització de la segona persona del plural.

És important destacar que els quatre alumnes exposen de forma espontània i sense un ordre previ els seus punts de vista inicials. Posteriorment, al torn 27, quan la Lali proposa fer els dibuixos per exemplificar allò que han estat dient, és quan comença el diàleg i el debat, sobretot pel que fa a la posició de l'anus i el cervell. En aquest moment, els únics arguments que apunten els participants per validar els seus punts de vista són que alguna vegada han vist i tastat una sípia. La Lali, al torn 202, explicita que no tenen prou informació que els doni arguments per poder discutir i resoldre els dubtes amb què s'han trobat. Ara bé, els participants, i sobretot el Jaume, fan servir altres recursos lingüístics diferents a les argumentacions per poder convèncer els altres. És el cas de les tematitzacions i rematitzacions que impliquen una manera concreta de transmetre la informació per tal, en el cas del Jaume, de convèncer els altres de la validesa del seu punt de vista. Als torns 87 i 91 veiem que el Jaume fa una tematització en la següent oració dislocada a l'esquerra:

Jaume: ((riu)) [F{(L2) exacte}] | a la boca la tenen\ (87J)

...

Jaume: ARRIBA tienen el estómago (91J)

Els participants utilitzen diversos mecanismes per tal d'emfatitzar les seves paraules. Entre altres, podem assenyalar els canvis de codi d'una llengua a una altra i la pronunciació d'alguns mots clau de les intervencions amb un to més fort o bé allargant algun so de la lletra d'una paraula. El Jaume també utilitza les pauses per mantenir l'atenció dels companys:

Ernest: {(L2) jo crec que TOT està a baix | menys el} cerebro que {(L2) está a dalt}\ (32E)

...

Jaume: tienen | SEIS tentáculos\ (40J)

...

Jaume: {(L2) EI | ÉS CLAR::} YA LO HE ENTENDIDO | no TIENEN no tienen | ano | el ano es la BOL::SA DE TINTA\ (83J)

...

Ernest: {(L2) veus? | nosaltres tres pensem que está al} cerebro\ (107E)

Si ens centrem en l'anàlisi dels papers enunciatius que apareixen en aquesta primera sessió, veiem que, sobretot al principi, canvien poc. A l'inici de la interacció preval el paper de *coenunciador* en la majoria dels participants i en menor mesura els de *sobrenunciador* i *sotaenunciador*. Això es pot explicar perquè en aquest moment de la seqüència didàctica els alumnes estan fent una posada en comú a partir de les seves creences i experiències, estan elaborant una construcció compartida d'un punt de vista comú i compartit. Estan construint, generant coneixement a partir de la suma dels sabers individuals dels participants i dels punts de vista concordants. Si posem el focus d'atenció en els alumnes, la Lali, l'Ernest i també el Jaume són els principals coenunciadors. L'Àlicia, per la seva banda, juga un paper destinat a gestionar la conversa (gestió didàctica) i d'escolta atenta dels punts de vista dels companys.

Pel que fa al paper enunciatiu de *sotaenunciador*, és a dir, l'enunciador que se situa en el punt de vista previ assumit per un enunciat anterior per distanciar-se'n, en aquesta seqüència hem pogut veure com l'Àlicia i la Lali als torns 43 i 44 respectivament l'adopten quan el Jaume els diu que les sípies tenen sis tentacles:

Àlicia: tantos tantos no me habían parecido\ (43A)

Lali: ((riales)) yo también\ (44L)

Aquí elles es distancien de l'enunciat anterior emès pel Jaume (els sembla exagerat que les sípies tinguin sis tentacles), però no el substitueixen per un de completament diferent, sinó que expressen un enunciat que correspondria a dir «pensava que en tenien menys».

En altres casos, la *sotaenunciació* es dona quan en moments determinats un participant en concret recull la veu de tots, o de la majoria dels participants per tal de convèncer els altres del seu punt de vista:

Jaume: yo creo que arriba de todo donde vosotros habéis dicho que tiene el cerebro | tiene el ano ((riures)) (10J)

O bé per posicionar-se (torn 185):

Jaume: {(L2) pero no haviem}, no habíamos quedado que el ano era la boca? (185J)

Sovint el Jaume i l'Ernest fan referència a aquests plurals amb una clara funció de convèncer i intentar convèncer els altres del seu punt de vista. D'aquesta manera, el fet de parlar en boca d'altres esdevé un argument d'autoritat. Així, doncs, en moments determinats el desacord vers els enunciats d'un o diversos participants es manifesta a partir de *sotaenunciacions*.

Al llarg de la sessió, però, no tots els participants mostren el seu desacord de la mateixa manera ni amb la mateixa intensitat. En el cas del Jaume es percep una evolució al llarg de tota la seqüència. En els primers torns en què expressa un punt de vista diferent al dels altres ho fa sense mostrar una oposició forta. Utilitza *sotaenunciacions* i preguntes indirectes. També fa servir expressions de contrast i la segona persona del plural com a element referencial i d'acarament als punts de vista divergents:

Jaume: | un poco abajo tiene | los dos *instenstinos* | y:: | la (xxx) y:: el estómago | a su lado | tiene el cerebro que es un poco pequeño ¿no también | creo yo? y | un poco | MUCHO más abajo tiene el {(L2) fette} (P) com es diu en castellà?}\ (10J)

De fet, aquest plural no es refereix a una afirmació per part de tots o de la majoria dels companys (solament l'Àlicia, al torn 9, assenyalava que el cervell és a la part superior de l'animal). Després de l'enunciat del Jaume al torn 10 hi intervé la mestra i per tant no es pot saber quina resposta hagués donat la resta dels companys a

partir del punt de vista divergent del Jaume. En aquest cas es tanca momentàniament la conversa tot i que després els alumnes hi retornen perquè tenen la necessitat cognitiva de debatre-ho i de poder arribar a un acord. La docent participa en la conversa plantejant preguntes, però la qüestió que ha iniciat el Jaume referida a la posició del cap i de l'anús està present a la interacció i es manté al llarg de tota la sessió i de les properes. Els participants parlen i discuteixen sobre aquesta qüestió al llarg de tot el segment i exposen el seu punt de vista però no arriben a construir un coneixement compartit sobre la qüestió.

Si a l'inici de la sessió, com acabem de comentar, els desacords que manifesta el Jaume no mostren una oposició forta, a mesura que avança la conversa els seus enunciats són cada vegada més contraposats a les idees dels companys. Utilitza construccions sintàctiques i formes verbals concretes (tenir+que) que intenten donar al discurs elements de certesa. Podem veure aquesta estructura al torn 54: si si | no yo el cerebro tiene que estar con el estómago\ (54J)

En altres casos el Jaume recorre a la pròpia experiència com a argument de pes: sí | yo he visto un pulpo por dentro\ (56J) o bé expressa el desacord emfatitzant alguna paraula en concret: ARRIBA tienen el estómago (91J)

Altres vegades interpel·la la lògica com podem veure a la intervenció següent: tiene LÓGICA/ (96J).

Ara bé, a partir del torn 109, el desacord el mostra de manera més clara perquè en aquest moment han d'arribar a un consens i ho han de fer per escrit:

Jaume: no | no puede ser | no puede SER (109J)

...

Jaume: yo pongo EL ESTÓMAGO (118J)

...

Jaume: ((sonriure)) [(F) pues lo ponéis vosotros]- ((rialles)) | | estómago (123J)

...

Jaume: que no puede SER | el ano tiene que estar con los *instenstinos* (154J)

...

Jaume: {(L2) pero no habíem} no habíamos quedado que el ano era la boca? | | {(L2) i a on } ponemos la boca?/ (185J)

Aquí sorgeix una altra vegada la constatació que no hi ha un acord sobre la posició del cervell i de l'anús. Val a dir que anteriorment han intentat solucionar-ho de diverses maneres, fins i tot fent-ho a sorts. El desacord roman i no es resol. Es percep que els participants no tenen arguments cognitius per poder defensar els seus punts de vista. En la majoria dels casos solament s'expressa el desacord però sense que hi hagi una argumentació fonamentada.

L'Ernest planteja normalment l'oposició sense manifestar una confrontació oberta perquè el seu discurs persegueix una doble finalitat: per una banda expressar el seu desacord o punt de vista diferent i per l'altra convèncer els companys. Per aconseguir-ho fa servir enunciats com: jo crec (32E, 53E), interjeccions: ¿eh? (37E), enunciats en forma seqüencial: però primero tenemos que (65E), o bé formula preguntes confirmatòries o verbalitza enunciats com ara: ¿no habíem dit el cerebro? (105E), ¿veus? Nosaltres tres pensem que està al cerebro (107E), pues tothom diu que el cerebro está arriba. En aquest cas la utilització de la segona persona del plural respon a la necessitat de convèncer els altres del propi punt de vista; així, doncs, aquest plural el fa servir com a argument de pes.

Cal assenyalar que l'Ernest també utilitza la sotaenunciació amb el format *tying* per distanciar-se del discurs de l'altre. Al torn 32, a partir del modalitzador *jo crec* reprèn el punt de vista anterior que el Jaume expressa

al torn 30. L'Ernest hi està d'acord («que tot està a baix») però la segona part del seu enunciat difereix del Jaume perquè considera que el cervell és a dalt: «jo crec que TOT està a baix menys el cerebro que està a dalt». L'Ernest en un moment de la conversa també manifesta el seu desacord amb el Jaume; en aquest cas, però, la desavinença no és tan cognitiva com de gestió identitària i social. És el cas del torn 128 en què l'Ernest reclama la intervenció de la mestra per solucionar la gestió de l'acord entre tots els membres del grup:

Ernest: ((dirigint-se a la mestra)) {(L2) una cosa Elsa és que és que el}

La Lali, per la seva banda, no mostra gairebé mai una oposició frontal amb els punts de vista contraris al seu, tot i que expressa el seu desacord. Ho fa a partir d'elements lingüístics que suavitzen el punt de vista com ara preguntes del tipus:

Lali:((rialles)) ;SEIS?/ (41L)

...

Lali: sí:: {(L2) com vols que ho posi?}/ (68L)

També emet el seu desacord a partir de coenunciacions amb un altre company que pensa de forma contrària a un tercer:

Alicia: tantos tantos no me habían parecido\ (43A)

Lali: ((rialles)) yo también\ (44L)

La Lali també expressa el seu desacord en temes de gestió de la conversa a partir de l'aplicació de l'estructura sotaenunciadora que implica el format *tying*. La Lali comença amb un suport inicial a l'enunciat anteriorment emès pel Jaume en què la boca és a la part inferior, però després expressa la necessitat de començar a fer la síntesi:

Lali: vale sí sí sí | pero {(L2) primer} empezamos [por]/ (75L)

En altres moments, fa servir l'èmfasi en el to de veu per mostrar el seu desacord. Això ho veiem al torn 122: SI SI y en las últimas cuatro líneas::/ (122L).

Al torn 120 expressa el seu desacord, simplement, a partir d'un sintagma diferent a l'expressat per un participant al torn anterior. Cap al final de la seqüència la Lali explicita la seva desavinença de forma molt més clara (sobretot amb el Jaume que es mostra tossut) a partir de la negació:

Lali: no, no\ (90L)

...

Ernest i Lali: NO::! (119E i L)

Lali: tenemos que poner lo MISMO\ (120L)

...

Lali: sí que puede ser | eres tú que no bajas del burro\ (126L)

...

Lali: ((M no sent la resposta de L)) [no::] | la tinta es para protegerse (167L)

Ara bé, quan la Lali expressa la seva disconformitat fa servir nombrosos elements cinestèsics: (rialles, mirades,...) que matisen i mostren respecte per la resta dels companys.

Pel que fa a l'Alicia, en comptadíssimes ocasions expressa el seu punt de vista i quan ho fa utilitza elements lingüístics que no donen a entendre una oposició frontal al punt de vista dels altres companys. Aquest és el cas del torn 43 en què s'estranya de la informació aportada pel Jaume, però l'accepta: tantos tantos no me habían parecido\ (43A).

En conjunt, es pot observar que quan els participants mostren el seu desacord, en general, no argumenten aquesta oposició amb enunciats que el justifiquin; solament el plantegen. Tan sols la Lali en algun moment expressa l'argumentació d'un punt de vista oposat.

A mesura que avança la sessió, els participants expressen les seves desavinences amb més contundència expressiva. Per aconseguir-ho fan servir la negació, però també utilitzen elements expressius no verbals que ajuden a matisar i a preservar la seva imatge davant dels altres.

És molt interessant veure que els participants són conscients que entre ells hi ha punts de vista diferents i ho fan palès. Al torn 132 la Lali expressa a la mestra aquesta situació de desacord:

Lali: [pero tenemos que poner] lo mismo | | nosotros estamos describiendo que el cerebro está arriba y él dice / ((diu textualment les paraules del Jaume) no |yo voy a escribir que el [estómago está:] (132L)

El Jaume ho explicita clarament quan expressa com solucionarà la situació diferenciant allò que pensa el grup del que creu ell:

Jaume: VOSOTROS creéis/ | [(p)voy a poner]\ (139J)

L'expressió del desacord en el pla cognitiu sovint s'expressa també en l'identitari. Es pot veure en el cas del Jaume quan emet enunciats com ara:

Jaume: VALE | {(L2) jo no baixo del burro però no sóc un burro | sóc (xxx)} (111J)

En Jaume explicita que no canviarà d'opinió perquè n'està segur encara que no ho mostri amb argumentacions concretes. A la vegada, el Jaume juga amb la ironia i utilitza aquesta expressió en un altre moment de la conversa; després que s'han jugat a sorts la validesa dels diferents punts de vista i que ha guanyat el Jaume, aquest li diu a l'Ernest que, malgrat tot, al seu full pot explicitar el que vulgui. Ho expressa amb un somriure tot dient:

Jaume: no, no, {(L2) pots ficar que no eh?} | puedes poner que no | | si no bajas del burro y eres un burro/ ((riures)) (99J)

En aquest cas, la ironia que utilitza el Jaume té una funció defensiva. L'Ernest tanca la situació adoptant un rol que es podria considerar de falsa gestió perquè de fet li serveix per tancar el comentari irònic del Jaume i preservar la seva identitat:

Ernest: va:: | {(L2) què posem?}\ (100E)

En general, pel que fa als desacords i sobretot amb relació a la posició de l'anus i el cervell, podem dir que en aquesta primera sessió els alumnes van mostrant discrepàncies respecte els punts de vista dels altres (especialment entre el Jaume i l'Ernest) que intenten gestionar posant com a argument la coincidència de punts de vista entre alguns dels participants, o bé jugant-se a sorts qui té raó, o bé a partir de mediacions entre els companys (113L). Ara bé, es produeix una cristal·lització del desacord perquè no disposen de prou coneixements científics com per poder discernir i argumentar la posició de les dues parts en qüestió. Val a dir, però, que aquesta cristal·lització del desacord condueix al torn 178 a una concessió momentània per part del Jaume perquè s'adona que tots els companys pensen diferent: {(L2) molt bé què més\?}, tot i que no s'adhereix a la idea que el cervell és a la part superior.

Veiem que als torns 199 i 201 el Jaume torna a mostrar el desacord: {(L2) m'hi jugo lo que volgueu que la: que: com | com ((dirigint-se a Ali)) [(P) com es diu?]} | (199J) [(F) QUE EL ESTÓMAGO ESTÁ ARRIBA\] (201J) i per tant no

acaba de fer la concessió i continua havent-hi una divergència de punts de vista que fa que la negociació quedi oberta.

Un altre rol que és present en aquesta seqüència és el de *sobrenunciador*. Aquest paper enunciador també fa, en molts casos, una funció de síntesi. Al torn 72 el Jaume emet una sobrenunciació en què utilitza la primera persona del plural quan retorna sobre el tema de la posició de la boca. L'ús de la primera persona del plural en les formes verbals persegueix una clara funció de convèncer la resta del grup i d'arribar a una conclusió.

Jaume: Bueno | {(L2) com hem decidit | aquí a baix tenen la [boca]} \ (72J)

Al torn 23 la mestra fa una petita sobrenunciació que de fet és una al·lorepeticció del torn anterior emès pel Jaume, però que adopta un caràcter sobrenunciador que esdevé conclusiu perquè anuncia que comprovaran posteriorment les seves hipòtesis: *pequeñas partes unidas entre sí | vale | lo comprobaremos* (23M).

En aquesta sessió es produeixen poques sobrenunciacions perquè els sabers que manifesten els alumnes es basen en creences i en coneixements previs que es van sumant al llarg de les intervencions dels participants. La majoria de les sobrenunciacions representen una continuació del que s'havia dit anteriorment amb una clara funció de síntesi. És per aquesta necessitat de voler arribar a unes conclusions de grup que els participants, tal i com hem vist a l'exemple anterior, fan servir les primeres i segones persones del plural i d'aquesta manera convèncer i intentar tancar uns acords.

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 1: Dibuix i text individual de la sèpia i posada en comú amb els companys del petit grup (“cultura individual” i “cultura de l’altre”)

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ¹
Jaume	<p>PDV3: donde vosotros habéis dicho que tiene el cerebro tiene el ano (10J)</p> <p>PDV5: creieu que està aquí, oi?</p> <p>PDV7: [los] tentáculos no llegan ((aixeca les dues mans per sobre el cap)) así no llegan (52J)</p> <p>PDV28: pero ¿no habíamos quedado que el ano era la boca? I a on ponemos la boca?</p> <p>PDV8: ¿qué dices? (55J)</p> <p>PDV15: no haviem dit el cerebro? (105J)</p> <p>PDV1: no tienen ano, el ano es la bolsa de tinta (83J)</p>	<p>PDV4: tiene el cerebro que es un poco pequeño (10J)</p> <p>PDV12: EXACTE a la boca la tenen (87J)</p> <p>PDV13: sí, y abajo el estómago tienen el cerebro (94J)</p> <p>PDV18: vale (114J)</p> <p>PDV20: con la boca y el ano (158J)</p> <p>PDV22: vale!! Per on fa caca (161J)</p> <p>PDV30: con la boca (195J)</p> <p>PDV1: tienen SEIS tentáculos (40J)</p>	<p>PDV9: sí, yo he visto un pulpo por dentro (56J)</p> <p>PDV11: com hem decidit, aquí a baix hi ha la boca (72J)</p> <p>PDV2: SEIS como todos los pulpos (42J)</p>	<p>En el segment comprès entre els tornos 10 al 46 sorgeix la discussió de la posició de l’anus/cap que no es resol. Es passa a la redacció sense solucionar el conflicte cognitiu. Entre els tornos 47 i 163 es torna a reprendre la discussió</p> <p>El tema de la bossa de tinta resulta com a possible solució del conflicte cap/anus però no ho resol.</p>	<p>Al primer segment no se soluciona ni es tanca el debat sobre la posició cap/anus. Al segon segment la mestra diu que cal arribar a un consens: apunten el que diu la majoria. El Jaume continua amb la seva opinió.</p> <p>Al final del segon segment el Jaume fa una primera concessió “que a dalt és el cervell i a baix tota la resta” però que necessiten recórrer al saber científic perquè en aquesta sessió partien de les seves creences. El Jaume continua amb el seu desacord.</p> <p>El tema de la tinta acaba plantejant un nou interrogant: “d’on surt la tinta?” que queda obert. No resolen el tema cap/anus però sí que s’arriba a la conclusió que la tinta té una funció de protecció contra els altres animals.</p>
Ernest	<p>PDV16: veus? nosaltres tres pensem que està al cerebro (107E)</p> <p>PDV18: pues tothom, tothom diu que el cerebro está arriba (110E)</p> <p>PDV 3: no, la bolsa de tinta es esto (86E)</p>	<p>PDV19: hòstia! És veritat (156E)</p> <p>PDV21: y allí es donde está la boca (160E)</p> <p>PDV24: para protegerse (169E)</p> <p>PDV25: de los depredadores (172E)</p> <p>PDV27: con el ano (182E)</p>	<p>PDV 31: jo he menjat, jo he menjat (205E)</p>		
Lali	<p>PDV10: pero no todos los animales tienen el cerebro en la cabeza (57L)</p>	<p>PDV1: explica com és la sèpia (5L)</p> <p>PDV6: arriba, arriba en la cabeza hay la boca (49L) coenunciació amb l’Ernest (48E)</p> <p>PDV17: jo també pensó que està el cerebro allà (108L)</p> <p>PDV23: vale, tinta, pero da igual (162L)</p> <p>PDV29: al lado HAY la bolsa de tinta (187L)</p>	<p>PDV14: creemos... (101L)</p> <p>PDV26: a ver hipótesis de grupo nosotros creemos que arriba está el cerebro debajo de toda la (176L)</p>		

¹ S’ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ¹
		<p>PDV4: yo también (44L)</p> <p>PDV2: podría ser (85L)</p>		<p>La Lali inicia el tema dels tentacles i pregunta quants en té una sípia.</p>	<p>Donen per correcte el PDV del Jaume pel que fa als tentacles.</p>
Alicia	<p>PDV3: tantos no me habían parecido (43A)</p>	<p>PDV2: explica com es la sípia (9A)</p>			
Mestra		<p>PDV: a ver un momento yo te explico a nivel de grupo tu pondrás que el cerebro está arriba ¿vale? (133M)</p>			

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: cap/anus

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: tentacles

3^a NEGOCIACIÓ: Tema: la bossa de tinta (surt el tema com a solució del Jaume del binomi cap/anus)

Enunciació i construcció de coneixement:**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquest apartat hem recollit les diferents preguntes que apareixen a la sessió per tal de veure qui les planteja, com ho fa i amb quina finalitat es formulen.

A la sessió que estem analitzant els participants emeten diferents enunciats en forma de pregunta o de petita falca que responen a finalitats diverses. Algunes qüestions que plantegen són preguntes fetes per desconèixer del tema i per tant que han estat plantejades per rebre una informació concreta, per tant són preguntes reals. Són interrogatives totals o absolutes perquè la pregunta es fa sobre tot l'enunciat:

Lali: ¿y los tentáculos? | ¿cuántos tentáculos tienen? (39L)

...

Ernest: ¿la caca es la tinta? / (165E)

...

Jaume: [...] MUCHO más abajo tiene el {(L2) fetge} (P) com es diu en castellà? \ (10J)

Altres enunciats en format interrogatiu tenen una funció d'oposició del punt de vista d'un altre participant per distanciar-s'hi, és a dir, que tenen una finalitat sotaenunciadora. A la sessió enregistrada trobem casos com ara:

Ernest: ¿qué di::ces? (55E)

...

Jaume: {(L2) pero no havíem}, no habíamos quedado que el ano era la boca? | | {(L2) i a on } ponemos la boca? / (185J)

i altres expressions en què el format és el d'una interrogativa confirmatòria amb l'objectiu de convèncer:

Ernest: {(L2) veus?} | nosaltres tres pensem que está al cerebro \ (107E)

Altres preguntes també segueixen el patró confirmatori; l'enunciador pressuposa com a probablement cert o fals un determinat contingut preposicional i demana al destinatari que li conformi la suposició:

Jaume: ((assenyala la part inferior)) la boca, {(L2) creieu que está aquí [oi?]} (30J)

...

Jaume: [...] a su lado | tiene el cerebro que es un poco pequeño ¿no también | creo yo? (10J)

...

Jaume: ((amb rialla)) [...] {(L2) ho heu entès ho heu entès ho heu [(F) entès?]} / (12J)

Al llarg de la sessió també apareixen preguntes que persegueixen una finalitat didàctica i organitzativa:

Lali: ((dirigint-se a tots els companys)) ¿y:: ya está? / (24L)

...

Lali: sí:: {(L2) com vols que ho posi?} / (68L)

...

Jaume: {(L2) molt bé què més?} \ (178J)

També trobem al torn 92 un cas de pregunta reiterativa o *eco* en què la Lali, a la primera qüestió d'aquesta intervenció, emet una oració interrogativa que es refereix a una informació que ja s'ha presentat en el discurs:

Lali: nosotros creemos que ¿qué qué? ¿arriba tienen el estómago? / (92L)

Pel que fa a *qui* formula les preguntes, val a dir que la Lali i l'Ernest són els participants que plantegen més qüestions relatives al tema. Ho fan amb preguntes directes. En general, les qüestions les formulen dins del grup, però al torn 165, l'Ernest la planteja a la mestra directament: ¿la caca es la tinta?/ (165E).

En aquest darrer exemple, l'Ernest va a buscar el saber i la gestió de la mestra per solucionar les qüestions cognitives i de gestió del grup que amb els companys considera que no ha resolt. L'Ernest i el Jaume són els participants que més utilitzen el recurs dels enunciats interrogatius. L'aplicació de la pregunta permet, per una banda, que els mateixos discents encetin temes tot i que sovint aquestes preguntes ja porten implícits els punts de vista del locutor/enunciador que s'oposen als dels altres. Per altra banda hi ha casos, com hem vist, en què el recurs de l'ús de la forma interrogativa no respon a una necessitat de contrast de punts de vista o de reclam d'informació, sinó que té com a finalitat l'expressió del seu desacord amb el punt de vista anterior d'un altre participant.

És important assenyalar que, com es veu en els casos comentats, els alumnes plantegen qüestions perquè tenen dubtes cognitius i metacognitius. Posteriorment, la mestra també en planteja, però amb altres finalitats:

- per veure quins conceptes previs tenen del tema:
Mestra: ((s'atansa al grup)) [a ver a] ver | ¿lo puedes volver a repetir?/ (13M)
- per fer que els alumnes aprofundeixin en les seves assercions:
Mestra: ¿sí? ¿por qué? (21M)
- per obrir la participació a altres alumnes:
Mestra: ((dirigint-se a dos grups)) ¿para qué hace servir la tinta una sepia? (168M)
- per introduir nous aspectes cognitius i avançar en la generació de coneixement:
Mestra: ¿de qué? (170M)

És interessant, però, veure com en el treball en petit grup que fan els alumnes en aquesta sessió són ells bàsicament els que plantegen les qüestions cognitives i no pas la mestra, com molt sovint succeeix a les aules. Això és així perquè a mesura que avança la conversa van sorgint nous dubtes que els alumnes tenen necessitat de resoldre en aquell moment per continuar avançant. En el cas de la Lali, ella planteja directament les qüestions al grup i escolta les respostes que els participants donen, així com les discussions que es produeixen. En el cas de l'Ernest, les preguntes cognitives les formula directament a la mestra ja que busca el coneixement savi i contrastat perquè considera que el que donen els participants es basa en les pròpies creences. En alguns moments, l'Ernest mostra dificultats per poder contrastar els enunciats dels altres que són diferents al seu.

b) Adhesions

Posteriorment a l'exposició i contrast dels punts de vista dels participants sobre com consideren que és la morfologia interna de les sípies, el següent pas consisteix en l'adhesió o no a aquests enunciats.

Dels quatre participants el Jaume, com hem vist, és el que explicita més punts de vista oposats als dels companys. Ell expressa el seu desacord i quan es tracta de qüestions cognitives, com al torn 30, en molts casos després s'hi adhereix encara que l'altre participant no hagi fet una argumentació concreta per defensar el seu punt de vista.

Jaume: ((assenyala la part inferior)) la boca {(L2) creieu que està aquí [oi?]} (30J)

...

Jaume: no | tienen que com:plem po {(L2) és clar} comen y | tienen el ano por la boca\ (38J)

...

Jaume: [ei]{(L2) no no jo trobo que teniu raó amb això de l'ano:;} (46J)

Ara bé, en el cas de la discussió de la posició de l'anús i el cap, el Jaume no canvia d'opinió i reforça el seu punt de vista posant com a argument de pes les creences que parteixen de la pròpia experiència. La seva oposició és bastant frontal i per això la Lali, que sovint té un paper de gestió didàctica, decideix que la determinació del punt de vista que prendrà el grup es farà a sorts en lloc de recórrer a l'argumentació dels punts de vista dels diferents participants. La presa d'aquesta decisió per part de la Lali també respon al fet que la discussió ha entrat en un punt mort perquè falten arguments que aportin llum al problema cognitiu.

Al segon episodi, quan comencen a redactar les conclusions, el Jaume no s'adhereix al punt de vista dels altres companys en el tema de la posició del cervell i explicita més d'una vegada que ell no hi està d'acord i que en el full ell posarà que defensa un altre punt de vista. Al final de la interacció el Jaume continua sense estar d'acord amb l'opinió dels altres, però al moment de redactar les conclusions fa una petita concessió. Val a dir, però, que al final de la sessió torna a manifestar la seva posició i utilitza la broma per mantenir la seva postura. Des del punt de vista argumentatiu és coherent que no hi hagi una adhesió del Jaume al punt de vista dels altres companys perquè les posicions estan allunyades i per tant, l'única possible via de la negociació seria la concessió. Així, doncs, la qüestió cognitiva de la posició de l'anús i el cervell queda oberta.

Val la pena comentar com el Jaume intenta, contínuament, que els altres companys s'adhereixin als seus punts de vista. Emet força enunciats amb funció cognitiva per tal de reconduir el debat per convèncer els altres de la validesa del seu punt de vista. No ho fa amb una oposició frontal a la dels altres, sobretot a l'inici de la sessió, sinó que utilitza modalitzadors com ara «creieu? / oi? / no tienen ano, el ano es la bolsa de tinta / tiene lógica / m'hi jugo el que vulguez a que.. / yo creo que arriba de todo donde vosotros habéis dicho que tiene el cerebro tiene el ano». Amb aquests recursos, el Jaume aconsegueix que, tot i que el seu punt de vista sobre la posició de l'anús i del cap de la sípia sempre és oposada a la dels altres, no creï entre els participants una actitud hostil vers ell, a la vegada que preserva la seva imatge i la seva identitat.

Cal dir, però, que tot i que l'Ernest i el Jaume són els participants que mostren més oposició, hi ha un moment de la conversa en què es produeix un punt d'inflexió quan el Jaume expressa que l'anús ha d'estar amb els intestins i l'Ernest s'adhereix ràpidament a aquest punt de vista.

Jaume: que no puede SER | el ano tiene que estar con los *instenstinos* (154J)

Lali: el: (155L)

Ernest: [(F){(L2) hòstia] és veritat}\ (156E)

Als torns següents (del 157 al 162), la Lali, l'Ernest i el Jaume van construir conjuntament un nou enunciat que és compartit pels tres:

Lali: no | abajo de TODA la sepia hay los dos intestinos muy largos\ (157L)

Jaume: con la boca y el ano (158J)

Lali: una bolsa [(P) es la de aquí/] ((assenyala el dibuix)) (159L)

Ernest: y | allí es donde está la boca\ (160E)

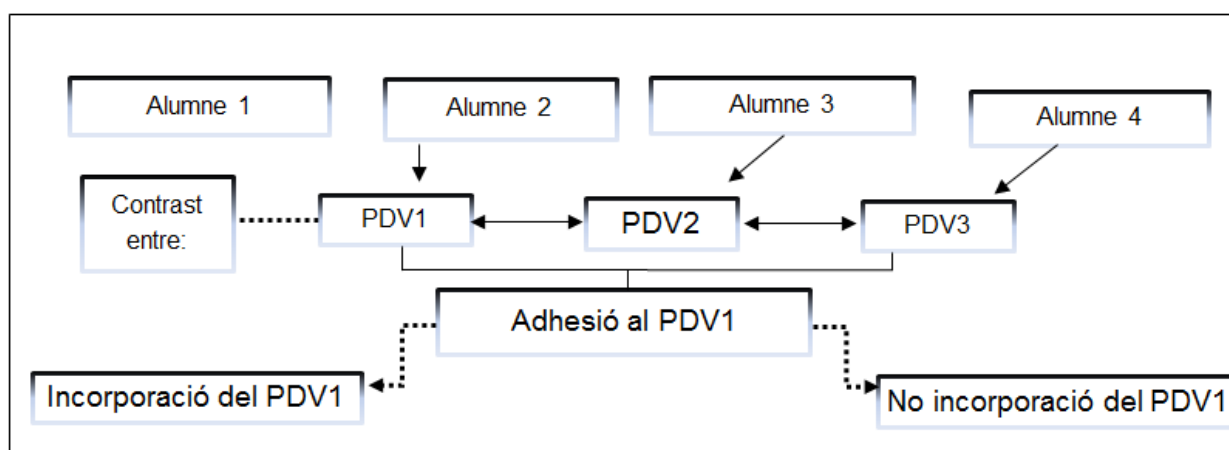
Jaume: VA:::LE {(L2) per on fa caca ((rialles)) la caca és la tinta i punt}\ (161J)

Lali: (xxx) – vale | tinta pero da igual\ (162L)

Al torn de paraula 39, la Lali inicia un nou tema a partir d'una pregunta: *quants tentacles té la sípia?* Aquí el Jaume respon amb molta seguretat. Aquesta resposta sorprèn molt la Lali i l'Àlicia però s'adhereixen a l'opinió del Jaume.

c) Incorporacions:

En el procés de construcció de coneixement a partir converses en petits grups hi ha una sèrie de processos que es posen en marxa i que donen lloc a diferents tipus d'interaccions. La seva naturalesa depèn, també, dels elements que constitueixen el context d'interacció (els participants, el context relatiu a l'espai i al temps, etc). En el cor de la interacció preval el contrast dels punts de vista dels participants en què es pot donar la seva adhesió a un o més enunciacions emesos per un o diversos companys. Si això es produeix, aquesta adhesió pot incorporar-se al discurs general del grup construït per tots, o bé pot «perdre's» en el cos de la conversa perquè ningú no la reculli. Aquest procés que acabem de sintetitzar el visualitzem en el següent esquema:



Després d'haver analitzat als apartats anteriors com els participants expressen els seus punts de vista, com els contrasten i si s'hi adhereixen o no, en aquest analitzem si els participants incorporen els punts de vista dels altres i, en cas afirmatiu, com es modifica el punt de vista.

Al llarg de la sessió hem vist que en certs casos no es produeix la incorporació de les aportacions dels altres. Ho podem veure sobretot en el cas del Jaume, que continua ferm en el seu punt de vista; no escolta raons i els seus arguments no se sustenten sobre una base argumentativa sòlida.

Com s'ha comentat anteriorment, al torn 156 hi ha un cas molt clar en què s'afegeixen les aportacions del Jaume i a partir d'aquí es construeix un nou punt de vista entre l'Ernest, el Jaume i la Lali. Per altra banda, al llarg de la sessió es fa palesa la necessitat que tenen els participants de disposar de coneixement contrastat. Quan acaba la sessió la Lali ho explicita molt clarament.

És interessant veure com l'Ernest necessita tenir una resposta als seus dubtes. Com que amb els companys no arriben a un consens, demana que la mestra els ho solucioni, ja que no pot incorporar els punts del vista dels

companys perquè remetien a l'experiència i no pas al coneixement contrastat. Al torn 165 l'Ernest demana a la docent: ¿la caca es la tinta?/ (165E)

Aquesta és una qüestió que ha sorgit al grup. Ara bé, abans que ho discuteixin i que arribin a un consens i s'hi adhereixin o no, ell demana la solució a la mestra. Val la pena parar atenció a les intervencions que es produeixen entre els tornos 165 i el 172. La Lali ha sentit la pregunta de l'Ernest i la respon (167L) però ningú, excepte ell que és al seu costat, percep la seva resposta. La mestra, que estava atenent un altre grup, demana a l'Ernest que li torni a formular la pregunta i la redirigeix a tota la classe. Ell, que havia sentit la resposta de la Lali, en fa una al·lorepeticció (169E). Aquí, la mestra la recull i en planteja una altra (170M) que respon un alumne d'un altre grup (171A₁). Al llarg d'aquests tornos de paraula s'ha construït coneixement a partir d'una pregunta proposada per un membre del petit grup que la mestra ha dirigit a la resta de la classe. Aquí es torna a constatar que no solament els docents plantegen preguntes, sinó també els alumnes. En el cas del grup de la Lali, ella dóna una resposta (167L) a la qual el grup s'adhereix i la incorporen al discurs del grup.

Ernest: ((dirigint-se a la mestra)¿la caca es la tinta?/ (165E)

Mestra: no tiene [por-] (166M)

Lali: ((la mestra no sent la resposta de la Lali)) [no::] | la tinta es para protegerse (167L)

Mestra: ((dirigint-se a dos grups)) ¿para qué hace servir la tinta una sepia? (168M)

Ernest: para protegerse (169E)

Mestra: ¿de qué? (170M)

A₁: ((respon un participant d'un altre grup)) de los depredadores\ (171 A₁)

Ernest: de los depredadores\ (xxx) ((continúen redactant)) abajo de todo/ (172E)

Gestió de la interacció: funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Des dels inicis de la conversa els alumnes van assumint funcions de gestió de la conversa. En uns casos aquesta gestió fa referència a l'àmbit didàctic (per fer avançar la conversa o per explicitar la forma en què es produeix o caldria que es produís l'aprenentatge); al cognitiu (per gestionar el coneixement); o bé al social o identitari (per tal de preservar la identitat pròpia i la dels altres, o per regular les relacions socials).

L'objectiu d'aquest apartat és veure qui assumeix aquestes funcions, com ho fan i si l'assumpció varia entre els alumnes o bé si sempre les duen a terme els mateixos participants.

Val a dir que els enunciatos en què apareixen aquestes funcions són més nombrosos quan no hi ha la presència del docent ja que quan treballen en petit grup són ells, precisament, qui gestionen la interacció.

▪ Funció de gestió didàctica

En aquesta sessió del primer grup podem veure que la funció de gestió didàctica l'assumeixen els quatre participants, però sobretot la Lali. Ella és qui explicita què és allò que cal fer:

Lali: a ver hagamos los dibujos\ (27L)

...

Lali: primero de todo ponemos "hipótesis" aquí y después lo escribimos (64L)

...

Lali: vale, sí, sí, sí | pero {(L2) primer} empezamos [por]/ (75L)

...

Lali: ((treu una goma i se la posa darrera l'esquena)) la goma es sí | ¿vale? | y si no hay la goma es no | me la guardo y quien lo adivine... (97L)

La Lali també comparteix aquesta funció, encara que en menor mesura, amb el Jaume i l'Ernest. En el cas del Jaume, les intervencions que fa també deixen un rastre identitari:

Jaume: hígado {(L2) això! I encara fa una(xxx)} | las branquias | están abajo y la boca | DONDE tiene la bolsa de tinta (xxx) ((amb rialla)) {(L2) ho heu entès, ho heu entès ho heu [(F) entès?]}/ (12J)

En altres moments el Jaume inicia enunciats que conviden els altres a expressar el punt de vista al que han arribat com a grup:

Jaume: a ver *fiquemos* (59J)

Al llarg de la sessió l'Ernest també emet enunciats en què la funció bàsica és la de gestionar la interacció dels del punt de vista didàctic.

Ernest: pero prime- primero tenemos que mirar todos los dibujos\ (65E)

Aquesta gestió didàctica compartida entre els tres participants es veu clarament en el següent intercanvi en què assumeixen aquesta funció:

Lali: pero no te motives | | ((es refereix a que no s'esveri)) (xxx) ponemos hipótesis primero de todo porque sino:/ (80L)

Ernest: hipótesis con el grupo\ (81E)

Lali: hipótesis de grupo\ ((escriuen. Després acaben)) a ver\ (82L)

▪ **Funció de gestió cognitiva**

Pel que fa als enunciats que compleixen una funció de gestió cognitiva, val a dir que a l'inici de la sessió hi ha un important nombre d'enunciats que persegueixen aquest objectiu perquè allò que fan els alumnes és expressar els seus punts de vista. Quan comencen a contrastar-los, la Lali, l'Ernest i el Jaume assumeixen una funció de gestió cognitiva compartida perquè allò que estan fent és intentar convèncer els altres companys dels enunciats propis. Més endavant aquesta funció té altres objectius com ara plantejar qüestions que sorgeixen a partir de la interacció (39L) o del contrast de punts de vista (105E); arribar a conclusions (83J) o bé adhesions als punts de vista d'altres companys:

Lali: pues a mí me parece que no tienen patas pero tienen cuatro tentáculos | y: tienen un estómago | un hígado y un intestino delgado y otro intestino que es grueso | | y: que no tienen vesícula biliar | pero | sacan tinta\ (5L)

...

Jaume: {(L2) EI | ÉS CLAR::} ¡YA LO HE ENTENDIDO! | no TIENEN no tienen | ano | el ano es la BOL::SA DE TINTA\ (83J)

...

Jaume: ((riu)) [F{(L2) exacte;}] | a la boca la tenen\ (87J) (s'adhereix al punt de vista de l'Ernest expressat al torn anterior)

...

Ernest: {(L2) no havíem dit} el cerebro? (105E)

En altres moments aquesta funció de gestió cognitiva té repercussions directes en el camp identitari i social.

Lali:((rialles))¿ [(F)SEIS]?/ (41L)

Jaume: ((amb molt èmfasi i gràcia)) [(F) SEIS]((rialles)) (42J) como todos los pulpos

Alícia: tantos tantos no me habían parecido\ (43A)

En aquest intercanvi comprès entre els torns 41L i 43A els participants emeten enunciats de tipus cognitiu en què tant la Lali com l'Alícia no creien que les sípies tinguessin tants tentacles. Ara bé, els enunciats de les dues noies porten implícita una funció de gestió social i identitària. La Lali, amb la rialla i el to de veu amb què emet el seu enunciat (41L) preserva i cuida la identitat del Jaume. L'Alícia, per la seva banda, expressa la seva sorpresa i el seu desacord amb el Jaume a partir de l'expressió «tantos no me habían

parecido» que també ablaneix el distanciament que s'estableix entre l'enunciat del Jaume (42J) amb les creences de l'Alicia.

Hi ha enunciats que emet la docent que també persegueixen objectius de tipus cognitiu per tal d'afavorir que els alumnes construeixin argumentacions pròpies que després podran contrastar a la següent sessió amb les fonts d'informació que tindran a l'abast i així avançar en la construcció cognitiva:

Mestra: [y] ¿creéis que es de una sola pieza o está formado por varias partes?\ (19M)

...

Mestra: ¿si? ¿por qué? (21M)

▪ **Funció de gestió social i identitària**

Pel que fa als enunciats que busquen una funció de gestió social, el Jaume és qui més n'expressa. Per una banda, n'hi ha alguns que persegueixen l'objectiu de preservar la seva identitat o bé d'enfortir-la:

Jaume: que están unidas entre sí ¿eh? | yo creo (22J)

...

Jaume: sí es lo que estoy diciendo ¿sabes? (61J)

...

Jaume: sí los di: dibujos (XXX) en medio A [(F)MÍ] MEDIO no a [(F)VUESTRO] medio\ (66J)
(rialles)

Altres els formula amb una voluntat de gestió social:

Jaume: ((dirigint-se a l'Ernest)) a ver | {(L2) tu no et fiquis allà perquè no ho veureu} (28J)

Val a dir, però, que la Lali i l'Ernest també assumeixen aquest tipus d'enunciats que persegueixen una finalitat de gestió social:

Lali: ((La Lali mira l'Ernest)) [[(P) disimula]] \ (2L)

...

Ernest: ¿qué di::ces?\ (55E)

Al següent intercanvi entre la Lali, l'Ernest i el Jaume els participants emeten enunciats que tenen aquesta funció social i identitària i que indiquen, una vegada més, que aquestes tres funcions les comparteixen entre els tres al llarg de la conversa:

Lali: sí:: {(L2) com vols que ho posi?}/ (68L)

Jaume: ((canvia el full de posició)) mira (69J)

Ernest: {(L2)veus què fàcil?}/ (70E)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

A partir de les consideracions que hem assenyalat, es pot constatar que a mesura que ha anat avançant la conversa s'han generat dubtes i aquests dubtes i contrastos de punts de vista han determinat l'aparició de diferents rols enunciatius. Així doncs, un mateix alumne ha pogut assumir diferents papers al llarg de la conversa perquè, precisament és el dubte allò que genera el rol. A l'inici de la sessió el que ha estat més present ha estat el de coenunciador, mentre que a mesura que avançava la conversa han anat emergint sotaenunciacions a partir de les quals els alumnes han anat contrastant els seus punts de vista.

Majoritàriament, quan s'ha donat un rol sotaenunciador en què un participant ha reprès el discurs d'un altre company i se n'ha distanciat, ha generat un dubte o problema que els altres han intentat solucionar o gestionar. Aquesta situació ha donat lloc a l'aparició de diferents rols en altres participants.

Hem pogut comprovar que l'oposició d'un(s) participant(s) a allò que diu el grup genera un canvi de papers enunciatius; el sotaenunciador entra en joc i no trenca la conversa sinó que se situa amb relació al grup. A partir d'aquí es construeix o es comença a construir el punt de vista perquè, precisament, els participants no coincideixen; s'hi oposen i es mira de donar una sortida. És en aquest moment quan tenen un paper més destacat els rols de gestió que, bàsicament, assumeixen la Lali i l'Ernest.

En tot aquest procés de negociació és molt rellevant el rol identitari que cada participant intenta preservar; especialment en Jaume i l'Ernest. Aquests dos participants s'esforcen a protegir la seva imatge. No canvien d'opinió perquè n'estan segurs, encara que sovint no ho contrastin amb una argumentació concreta, sinó que ho fan a partir de l'experiència pròpia.

A la sessió, malgrat que es manifesten punts de vista divergents, els participants intenten protegir la seva imatge a partir dels recursos lingüístics i paralingüístics que hem comentat anteriorment.

L'anàlisi d'aquesta primera sessió posa de manifest que tots els participants són a la conversa i hi participen; i precisament tot sorgeix perquè els punts de vista no coincideixen.

Els alumnes veuen que per arribar a un acord de grup no tenen prou amb els coneixements previs, amb la pròpia experiència, ni amb la informació de què disposen i que per tant necessiten del *saber savi*. Aquests sabers l'Ernest els comença a buscar fora del grup quan pregunta directament la mestra. Ara bé, la qüestió cabdal que és present al grup i que l'Ernest no formula a la docent és la posició de l'anus i del cervell. Aquest dubte cognitiu, precisament perquè no està resolt, continua apareixent a les següents sessions.

4.1.2. Grup 1. Text científic. Sessió 2. Contrast creences-sabers

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

A la primera sessió destinada al text científic, els alumnes havien dibuixat de manera individual com s'imaginaven que era una sípia per dins. En aquella mateixa sessió havien posat en comú els coneixements previs que ells tenien sobre la morfologia d'aquest cefalòpode i posteriorment van escriure en un full els acords presos dins el grup.

En aquesta segona sessió es demana als alumnes que continuïn treballant amb el mateix grup de la sessió anterior per tal d'assolir els següents objectius:

- a) Contrastar els coneixements previs que havien discutit a la primera sessió sobre la morfologia de la sípia amb el coneixement que els aporta el text científic que se'ls dona.
- b) Respondre, a partir de la lectura i anàlisi de la informació que se'ls facilita, un repte cognitiu relacionat amb les característiques de la sípia. En el cas d'aquest grup, el repte cognitiu es planteja a partir de les següents qüestions

*¿Qué pasa cuando una sepia ve un cangrejo que la quiere devorar? ¿qué proceso tiene lugar?
¿cómo se produce la digestión?*

Cal dir, però, que l'interès del grup per saber com es produeix i com creen les sèpies la tinta ha fet que el repte cognitiu plantejat d'entrada donés un gir i es considerés més oportú abordar la pregunta: *¿Cómo crean la tinta las sepias?* Al llarg de la sessió en cap moment els alumnes han plantejat de forma explícita a la mestra la possibilitat ni la negociació d'aquest canvi temàtic. El que ha succeït és que en aquesta segona sessió, mentre anaven contrastant els seus conceptes previs amb el saber del text, ha sorgit de forma espontània la pregunta sobre l'origen de la tinta en les sípies (Jaume: torn 449). La mestra, al torn 468, no solament recull aquest interrogant sinó que comenta que seria molt interessant abordar la qüestió. En veure l'interès cognitiu que ha despertat en els alumnes l'origen de la tinta, proposa d'establir-la com la pregunta central del grup, com a repte cognitiu (torn 488).

Dins d'aquest context de la sessió, també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. Hem fragmentat l'enregistrament en sis episodis tenint en compte la gestió didàctica, és a dir, quines eren les tasques concretes que havien de realitzar els alumnes.

- Primer episodi: contrast entre les creences i sabers dels alumnes i el saber del text
- Segon episodi: plantejament i aclariment de conceptes
- Tercer episodi: primer tancament
- Quart episodi: síntesi dels conceptes treballats
- Cinquè episodi: participació de la mestra en la discussió del grup
- Sisè episodi: tancament

Aquesta sessió es va enregistrar el 4 de novembre del curs 2009-2010 i la seva durada és de vint-i-set minuts i catorze segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi									
Contrast entre les creences dels alumnes i el saber que expressa el text									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'0''	Primer SIA	Contrast entre les creences que tenien sobre els tentacles i els braços	Els braços i els tentacles	Jaume, Ernest, Alicia i Lali	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
1'01''	Segon SIA	Contrast entre les creences sobre el cervell	El cervell	Ernest, Lali i Jaume					

Segon episodi									
Plantejament i aclariment de conceptes									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
1'45''	Primer SIA	Discussió de conceptes d'espai: anterior/ posterior	Localització de qüestions morfològiques	Jaume, Lali, Ernest i Alicia	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
3'40''	Segon SIA	Discussió del concepte <i>ciego</i>	Significat del terme: <i>ciego</i>						
4'12''	Tercer SIA	Discussió del terme <i>sifón</i>	Significat del concepte <i>sifó</i>						
5'20''	Quart SIA	Retorn a la discussió del concepte de <i>ciego</i>	Significat del concepte <i>ciego</i>	Jaume, Lali, Ernest i Alicia					
6'47''	Cinquè SIA	Retorn a la discussió del significat del terme <i>sifón</i>	Significat del terme <i>sifón</i>						
7'35''	Sisè SIA	Retorn a la discussió del l'origen i naturalesa de la tinta iniciada a la sessió anterior	La tinta de la sípia						
8'38''	Setè SIA	Retorn a la discussió de la posició de l'anús iniciada a la sessió anterior	La posició de l'anús						
9'52''	Vuitè SIA	Discussió de l'adjectiu <i>exhalante</i>	Concepte de l'adjectiu <i>exhalante</i>						
11'04''	Novè SIA	Discussió de la localització dels òrgans	Organització del discurs						
11'50''	Desè SIA	Discussió del concepte de <i>pico de loro</i>	Concepte de <i>pico de oro</i>						
13'12''	Onzè SIA	Posada en comú dels termes associats amb el canvi cromàtic	Concepte de <i>cambio cromàtic</i>						
15'04''	Dotzè SIA	Discussió sobre els tentacles	Nombre, mida i posició dels tentacles						

Tercer episodi Primer tancament									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
15'57'	Primer SIA	Negociació sobre la pertinença o no de tancar el tema	Gestió didàctica	Jaume, Ernest, Alicia i Lali	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								

Quart episodi Síntesi dels conceptes treballats									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
16'26''	Primer SIA	L'Ernest fa una proposta de gestió per a fer la síntesi	Gestió didàctica	Ernest, Alicia i Lali	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
16'57''	Segon SIA	Primera síntesi de la morfologia de la sípia	Localització de les parts de la sípia						

Cinquè episodi Participació de la mestra en la interacció del grup									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
18'19''	Primer SIAD	Síntesi de les parts de la sípia	Part anterior i posterior	Mestra, Ernest, i Alicia	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table> <p>Mestra</p>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
18'54''	Segon SIA	Represa per part de la mestra de la discussió de la posició de l'anús	Localització de l'anús	Jaume, Lali, Ernest i Alicia. La mestra solament llença la pregunta	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
19'46''	Tercer SIAD	Recerca del significat del mot <i>exhalante</i>	Significat de l'adjectiu <i>exhalante</i>	Jaume, Lali, Ernest, Alicia i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table> <p>Mestra</p>	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								
25'36''	Quart SIAD	Discussió sobre la posició i funció de la bossa de tinta	Localització i funció de la bossa de tinta						

Sisè episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
27'01'' fins a 27'14''	Primer SIAD	La mestra proposa que el proper dia discuteixin sobre la qüestió que no ha quedat tancada	L'origen de la tinta a les sípies	Ernest, Alicia, Jaume i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Jaume</td> </tr> </table> Mestra	Lali	Ernest	Alicia	Jaume
Lali	Ernest								
Alicia	Jaume								

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

L'objectiu que es vol aconseguir en aquesta sessió és que els alumnes contrastin els seus sabers sobre la morfologia de la sípia amb el saber del text i que posteriorment resolguin un repte cognitiu donat a partir d'allò que saben i de la informació que els aporta el text.

Com es pot veure als quadres anteriors, en aquesta sessió els alumnes basen les seves intervencions en el saber científic que els aporta el text. Inicien la conversa comparant les creences que tenien sobre la morfologia de la sípia manifestades a la sessió anterior amb els coneixements que apareixen al text que han llegit. El discurs es manifesta a partir d'expressions com: *lo que nosotros pensábamos era que [...] pero DE VERDAD es que tiene [...]* (5E). Aquest contrast entre el que ells pensaven i el que els diu el text l'explicita, sobretot, l'Ernest. L'Alicia també estableix aquesta relació entre les seves creences i el que els diu el text al torn 205 quan assenyala:

Alicia: también una cosa que no dijimos | el otro día de que era: que:[...] (205A)

Després d'haver contrastat els seus conceptes previs amb el saber del text, el grup inicia un recorregut per l'escrit amb l'objectiu d'intentar comprendre, a partir de l'acarament de punts de vista, els diferents conceptes que es tracten al text. És molt interessant veure com aquest recorregut facilita que els participants vagin retornant a conceptes que havien quedat sense resoldre a la primera sessió, com ara la posició de l'anus o l'origen i la naturalesa de la tinta. Aquests conceptes, però, no sempre es tanquen en aquesta sessió. En segments posteriors el grup comença a fer una síntesi dels conceptes tractats. En un primer moment la fan en un SIA, però posteriorment, la mestra participa per primera vegada en una intervenció al torn 294 en què diu: *[por lo tanto] ¿cuántas partes tenía?* Aquesta pregunta intenta tancar la qüestió sobre les parts de la sípia i la mestra cinc torns més tard obre dues qüestions noves que ja havien sortit a la sessió anterior i també en aquesta com són el sac de tinta i la posició de l'anus:

Mestra: y lo que discutíais el otro día del saco de tinta y del ano/ | ¿dónde las colocamos esto? | [estas partes y estas vísceras] (299M)

Quan els alumnes intenten respondre aquesta qüestió, tornen a sortir conceptes que intenten aclarir a partir de la informació que els aporta el text. En aquest fragment d'interacció (segon SIA del cinquè episodi) la mestra no intervé; està d'observadora i és al quart segment d'interacció (SIAD) del cinquè episodi quan torna a participar per tal de poder ajudar en la gestió cognitiva del terme «exhalante». A partir de la formulació de preguntes, els alumnes són capaços de construir el significat dels conceptes que no entenen i continuen la discussió d'altres aspectes que fins ara no havien quedat clars. Ara bé, l'aspecte que no solucionen és el

referent a la naturalesa i origen de la sípia. És una qüestió que el grup veu que no queda resolta i sobre la que van incidint de forma reiterada. Quan la sessió es tanca la mestra els proposa que a la següent continuïn treballant sobre el tema.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

En aquesta sessió de treball els quatre participants del grup intervenen en tots els episodis de la sessió. S'han mostrat molt actius i els ha interessat contrastar els seus punts de vista amb el saber que els aporta el text.

Cal assenyalar que l'Alicia és l'alumna que menys havia participat a la primera sessió, mentre que en aquesta segona les seves intervencions han estat molt més freqüents. Podem pensar que la possibilitat de tenir un text concret a partir del qual elaborar el seu discurs ha facilitat i ha propiciat les seves aportacions al grup i que aquesta ja és la segona sessió de treball i que per tant, la interacció amb la resta del grup pot ser més fluïda. Les intervencions que fa sovint s'emmarquen en enunciats que tenen una clara funció de gestió didàctica i cognitiva. Sovint l'Alicia fa un retorn al text donat, ja que busca complementar o aclarir algun terme plantejat a la interacció (gestió cognitiva) i això porta a iniciar-ne un de nou, o bé perquè considera que el tema ja es pot donar per tancat (gestió didàctica). És molt interessant veure que l'Alicia utilitza en molts casos un mateix enunciat com és: *y que también decía [que::]* per dur a terme les dues funcions que acabem de comentar. Així, podem destacar les intervencions que fa als torns 36, 38 i 40 en què comenta: *y que también decía [que::] los machos en la boca tenían [...]*. Les seves paraules complementen la informació prèvia donada per altres companys. Ara bé, en altres intervencions, com és el cas del torn 119, l'enunciat: *y también decía de que [...]* marca el final d'un tema i l'inici d'un altre. Això provoca els canvis entre els SIAs d'un mateix segment.

Pel que fa a les intervencions de la mestra, en aquesta segona sessió la docent intervé en poques ocasions i deixa que els alumnes gestionin tant els aspectes cognitius i didàctics com els de gestió social. La majoria dels segments d'interactivitat d'aquesta sessió són SIAs, i dels vint-i-dos segments en total, solament dos són SIADs, és a dir, segments d'interactivitat amb participació de la docent. Les intervencions de la mestra es donen al final de la sessió, sobretot perquè té l'oportunitat, a la intervenció que fa al torn 299, de plantejar una pregunta que pugui reprendre les qüestions que havien quedat sense cloure a la primera sessió sobre la posició de l'anus i de la bossa de tinta: *y lo que discutíais el otro día del saco de tinta y del ano/ | ¿dónde las colocamos esto? | [estas partes y estas vísceras]\ (299M)*

En un altre moment clau com és el tercer SIAD del cinquè episodi (torn 325), la mestra intenta fer avançar la conversa quan els alumnes cerquen el significat del terme *exhalante*. La participació de la docent en aquest punt té l'objectiu de plantejar interrogants metalingüístics que puguin ajudar els alumnes a trobar el significat de l'adjectiu que desconeixen i que ells han explicat que necessiten saber. De vegades la formulació de les preguntes ve acompanyada, com passa al torn 361, de la contextualització amb algun fragment del text que tenen els alumnes:

Mestra: ¿qué os parece?\ | corriente exhalante | ¿qué será?\ (325M)

...

Mestra: vale ¿y [que] para qué- (336M)

...

Mestra: [dice] | ((comença a llegir)) la emplea | emplea el sifón como medio de locomoción\ | ¿qué significa *como medio de locomoción*?\ (361M)

Els SIADs que figuren al final de la sessió tenen, en general, una major durada que no pas els SIAs. Podem trobar la raó en el fet que aquests segments d'interactivitat en què participa la docent (SIADs), la mestra persisteix perquè entre tots puguin trobar la solució a les preguntes que els propis alumnes plantejaven (el significat del terme «exhalante», la localització i origen de la tinta, etc.) i no pas que deixin els dubtes sense resoldre, com passa en alguns dels SIAs de la mateixa sessió.

Ens sembla interessant destacar també que en aquesta segona sessió cap participant ha demanat el suport de la docent per trobar la solució als dubtes que s'han anat generant en el transcurs de la conversa. Podríem considerar que aquest «saber savi» que els alumnes, en especial l'Ernest, buscaven en la mestra a la primera sessió ara el poden cercar al text. Fins i tot en la comprensió del mot «exhalante» els alumnes no demanen l'ajut de la docent, sinó que és ella que espontàniament hi participa:

Ernest: pero lo que pasa | tenemos que saber qué quiere decir EXHALANTE\ (324E)
((silenci))
Mestra: ¿qué os parece?\ | corriente exhalante | ¿qué será?\ (325M)

Si focalitzem la nostra atenció en veure qui s'adreça a qui en aquesta sessió, veiem que el binomi Jaume-Ernest que es donava a la primera sessió també hi és present, però ara ells han obert més el marc de participació a les companyes. En aquesta sessió discuteixen els diferents termes i contrasten les seves creences amb el saber que els dóna el text. Això provoca que les discussions no mostrin tanta oposició com passava a la primera sessió perquè ara no fan una defensa aferrissada dels seus punts de vista sinó que intenten analitzar i comprendre la informació del text. Així doncs, la discussió dels punts de vista és de caràcter interpretatiu. Podríem dir que ara el debat es basa en la següent idea: *allò que jo interpreto del text és el mateix que tu interpretes?* Ho podem veure de forma clara quan els alumnes discuteixen sobre la bossa de tinta de les sípies:

Jaume: [(F) {(L2) ÉS CLAR}] (125J)
Ernest: no porque la TINTA la tiene guardada siempre en la bolsa de [tinta/] (126E)
Lali: [en la] bolsa que lo pone\ (127L)
Jaume: sí:: pero pue pue puede enviar a la bolsa [de tinta\] (128J)

Llengua d'ús

En aquesta segona sessió els participants utilitzen majoritàriament la llengua castellana, mentre que la presència del català és molt menor que a la primera sessió. La llengua vehicular d'aquesta àrea és el castellà. Ara els alumnes ja no basen les seves justificacions solament en les creences i conceptes previs que tenen sobre la morfologia de la sípia, sinó que disposen també del text, que és en castellà, com a font d'informació i com a argument de pes de les seves intervencions. El català, doncs, continua utilitzant-se com a llengua de gestió didàctica mentre que el castellà apareix com a llengua que intervé en la gestió cognitiva. Aquesta presència del català amb funció de gestió didàctica i identitària es veu clarament en els casos següents:

Jaume: {(L2) podem mirar d'anar preguntant per exemple } [(DC) primero cie:go y *després* el sifón {(L2) i és que [anem així]}] (98J)
...
Lali: {(L2) és el que estic preguntant\} (149L)

...
Ernest: {(L2) [és el que he dit]} (243E)

Organització

El següent quadre mostra de forma esquemàtica qui i com obre i tanca els diferents segments de la sessió:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Mestra: bueno cuando queráis podéis empezar¿eh?/ (1M) (gestió didàctica: encara que la mestra no participa en aquest segment d'interactivitat, sí que els dona la paraula)
		Tancament	Jaume: [(F) hosti] sí\ (13J) (gestió cognitiva: el Jaume admet que anava errat. Aquí es tanca el segment)
	Segon SIA	Obertura	Ernest: y TAMBIÉN/ [que] (14E) (gestió cognitiva: l'Ernest enceta un altre tema perquè s'adona que l'anterior ja està tancat)
		Tancament	Jaume: dice que es un pez [cerebrado] ((La Lali riu)) (21J) (gestió cognitiva: el Jaume concreta el punt de vista del torn anterior expressat per l'Ernest amb una referència al text)
Segon episodi	Primer SIA	Obertura	Ernest: [dice] que está en la parte ANTERIOR/ (22E) (gestió cognitiva: tot i que és un nou segment l'Ernest enllaça el darrer torn de paraula amb aquest)
		Tancament	Jaume: una cosa ¿me dejáis <i>parlar?</i> /(riures) (44J) (gestió identitària tot i que els participants han arribat a una conclusió el Jaume vol fer sentir la seva veu)
	Segon SIA	Obertura	Ernest: pero ¿qué [es/] (45E) (gestió cognitiva: s'ha donat per tancat el tema anterior i l'Ernest en llença un de nou)
		Tancament	Jaume: [aquí] no habla de la bolsa de [tinta\] (72J) (gestió cognitiva i identitària: tot i que els participants hi estan d'acord, el Jaume considera que el text no en parla)
	Tercer SIA	Obertura	Ernest: [el] sífon ¿qué es?/ (73E) (gestió cognitiva: l'Ernest enceta un nou tema)
		Tancament	Jaume: el sífon sirve [para:] (85J) (gestió cognitiva: quan el Jaume està a punt de respondre, l'Àlicia inicia un nou tema)
	Quart SIA	Obertura	Àlicia: ((llegint el text en veu baixa)) mira ciego\ (86A) (gestió cognitiva: retorna al concepte de <i>ciego</i> a partir de la lectura d' un fragment del text)
		Tancament	Jaume: {(L2) podem mirar d'anar preguntant per exemple} [(DC) primero cie:go y después el sífon {(L2) i és que [anem així]}] (98J) (gestió didàctica: el Jaume considera que no estan treballant seguint un ordre i ho proposa)
	Cinquè SIA	Obertura	Ernest: [vale, vale] el [sífon::/] (99E) (gestió cognitiva: l'Ernest està d'acord amb la proposta del Jaume i comença a dur-la a la pràctica)
		Tancament	Jaume: las branquias cogen todo el aire y el sífon quita toda el agua\ (120J) (gestió cognitiva: el Jaume acaba de completar l'enunciat del torn anterior de l'Àlicia)
	Sisè SIA	Obertura	Àlicia: también decía que los machos:/ (121A) (gestió cognitiva: l'Àlicia enceta un nou tema de debat)
		Tancament	Lali: [y: arriba] del páncreas\ (133L) (gestió cognitiva: la Lali completa l'enunciat del torn anterior de l'Àlicia)
	Setè SIA	Obertura	Jaume: <i>entonSes</i> ¿el ano? ((es fa silenci)) ¿está::?/ (134J) (gestió cognitiva: el Jaume retorna sobre el tema de posició de l'anus encara no resolta)
		Tancament	Jaume: los virus pasan por el lugar del de la bolsa de tinta y VUELVEN al sífon::/ (145J) (gestió cognitiva: el Jaume acaba l'enunciat que havia iniciat al torn 143)
	Vuitè SIA	Obertura	Lali: ((llegeix en veu fluixeta però tothom l'escolta)) se situa cerca del sífon las heces son eliminadas por el ano con la corriente ¿QUÉ ÉS [exha:: lan:te?/] (146L) (gestió cognitiva: la Lali llegeix un tros del text per reafirmar o refutar el torn anterior del Jaume però desconeix la paraula <i>exhalante</i> i ho pregunta)
		Tancament	Ernest: [el estómago está al lado del ciego\] (166E) (gestió cognitiva: l'Ernest intenta completar la informació del torn anterior)
	Novè SIA	Obertura	Jaume: [UNA COSA UNA COSA ¿podemos parar de ir de arriba de todo bueno arriba o abajo: de punta a punta de: la sepia?/] porque hemos ido del sífon que está arriba bueno o [abajo] (167J) (gestió didàctica: el Jaume s'adona que la discussió està desordenada i no la pot seguir. Torna a demanar, com al quart SIA, que discuteixin dels conceptes seguint un ordre)
		Tancament	Ernest: es que de verdad eh::esto se está liando un poco\ (184E) (gestió didàctica: l'Ernest s'adona que s'estan embolicant)
	Desè SIA	Obertura	Ernest: a ver el pico de loro ¿qué es?/ (185E) (gestió didàctica i cognitiva: l'Ernest havia tancat el segment anterior i n'obre un altre amb diferent temàtica)
		Tancament	Ernest: bueno va\ (204E) (gestió didàctica: als darrers torns l'Ernest i el Jaume fan broma amb el concepte de <i>pico de oro</i> . En aquesta intervenció l'Ernest expressa de forma implícita que segueixin treballant)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
	Onzè SIA	Obertura	Alicia: y también una cosa que no dijimos el otro día de que era: que: (205A) (gestió cognitiva: obre el segment amb un nou concepte per discutir)
		Tancament	Jaume: ah es (xxx) (248J) (gestió cognitiva: el Jaume vol completar una informació però al torn següent l'Alicia inicia un nou tema)
	Dotzè SIA	Obertura	Alicia: y que el macho también tenía un tentáculo no sé si era más corto o algo [así/] (249A) (gestió cognitiva: l'Alicia torna a iniciar un nou tema)
		Tancament	Ernest: mira mira aquí exspecto en los ca- excepto en el en el caso de los machos que tienen uno más corto que les sirve para el aparemi- apareamiento (261E) (gestió cognitiva: l'Ernest complementa la informació donada pels altres companys)
Tercer episodi	Primer SIA	Obertura	Alicia: vale pues (XXX) ¿qué más? (262A) (gestió didàctica: l'Alicia inicia el tancament del tercer segment)
		Tancament	Lali: ¿qué pasa? ((se sent un soroll estrany, el Jaume toca la gravadora i es para l'enregistrament)) (266L)
Quart episodi	Primer SIA	Obertura	Lali: a ver a ver (267L) (gestió didàctica: la Lali dona temps perquè els companys es preparin per a participar)
		Tancament	Alicia: [sí] (272A) (gestió didàctica i cognitiva: l'Alicia reafirma l'enunciat emès per l'Ernest i tanca la discussió)
	Segon SIA	Obertura	Ernest: están (273E) (gestió cognitiva: l'Ernest inicia un nou tema)
		Tancament	Alicia: [[(DC e: conducto (xx))] (293A) (gestió cognitiva: de fet no hi ha una voluntat clara per part de l'Alicia de tancar el SIA sinó que al torn següent és la mestra qui n'obre un de nou)
Cinquè episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: [por lo tanto]¿cuántas partes tenía? (294M) (gestió cognitiva: la mestra intenta arribar a una síntesi del que s'ha dit anteriorment)
		Tancament	Alicia: dos anteriores y posteriores ¿no? (298A) (gestió cognitiva: l'Alicia completa la informació donada per l'Ernest al torn anterior)
	Segon SIAD	Obertura	Mestra: y lo que discutíais el otro día del saco de tinta y del ano/ ¿dónde las colocamos esto? [estas partes y estas vísceras] (299M) (gestió cognitiva i didàctica: la mestra reprèn els conceptes que no van quedar tancats la sessió anterior)
		Tancament	Lali: ((llegint)) por el ano con la corriente exhalante (323L) (gestió cognitiva: la Lali, sense voler de forma conscient, tanca el tema de la posició de l'anus a perquè completa el torn anterior de l'Ernest)
	Tercer SIAD	Obertura	Ernest: pero lo que pasa tenemos que saber qué quiere decir EXHALANTE (324E) (gestió cognitiva i didàctica: l'Ernest inicia un nou segment plantejant una pregunta metalingüística (què vol dir «exhalante» a partir de l'enunciat anterior emès per la Lali))
		Tancament	Lali: para poder [desplazarse/] (431L) (gestió cognitiva: la Lali completa el torn anterior de l'Ernest i completa i tanca la qüestió del mot «exhalante»)
	Quart SIAD	Obertura	Mestra: [muy bien] ¿y la bolsa de tinta dónde la teníamos? (432M) (gestió social i cognitiva: la mestra reconeix la feina que acaben de fer els alumnes i reemplèn un tema que no havia quedat tancat)
		Tancament	Ernest: le reaparece la sangre (485E) (gestió cognitiva: l'Ernest acaba l'enunciat que havia iniciat dos tornos abans, tot i que la mestra suggereix que acabaran de buscar l'origen de la tinta)
Sisè episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: vale dejamos la interpretación que habéis hecho [del texto] (486M) (gestió didàctica: la mestra inicia el tancament de la sessió)
		Tancament	Ernest: vale (491E) (gestió social i didàctica: l'Ernest posa en boca dels altres participants l'acord amb les paraules de la mestra)

El quadre anterior mostra clarament que els alumnes participen de forma conjunta també en el cas de les obertures i tancaments d'episodis i de segments d'interactivitat. Si focalitzem la nostra atenció en els diferents participants veiem que en aquesta sessió, a diferència de la primera, les contribucions de l'Alicia han estat destacades, sobretot en el cas de les obertures de segments. Com hem comentat més amunt, l'Alicia sovint emet els seus enunciats partint de la informació que els dona el text científic que estan treballant. En moments determinats busca una informació concreta del text que ajuda a fer avançar des del punt de vista cognitiu.

En altres casos, l'Alicia obre un nou SIA a partir d'un canvi de tema:

Alicia: también decía que los machos:/ (121A)

...

Alicia: y también una cosa que no dijimos | el otro día de que era: que: (205A)

Pel que fa als altres alumnes, l'Ernest és qui continua obrint i tancant més segments d'interactivitat, tot i que l'Àlícia i el Jaume també hi tenen un paper destacat. En el cas de l'Ernest, quan obre o tanca un segment, ho fa amb una clara voluntat de gestió cognitiva. En algun cas, però, les seves intervencions també tenen una funció de gestió didàctica, per tal que continuï la conversa com és el cas del torn 184:

Ernest: es que de verdad eh:: esto se está liando un poco a ver continuamos\ (184E),

o perquè cal tenir uns coneixements metalingüístics dels quals no disposen en aquell moment :

Ernest: pero lo que pasa | tenemos que saber qué quiere decir EXHALANTE\ (324E)

Pel que fa al Jaume, sovint tanca els SIAs. En alguns casos completa l'enunciat d'algun altre company i es dona per tancat el SIA o bé un altre participant n'obre un de nou:

Jaume: los virus pasan por el lugar del de la bolsa de tinta y VUELVEN al sifón::/ (145J)

En altres casos, la intervenció del Jaume comparteix una funció de gestió cognitiva i identitària, com es pot veure al torn 72. Aquí el Jaume, malgrat que tots els participants estan d'acord amb la intervenció de l'Ernest que és anterior a la del Jaume, discrepa i ho fa palès: [aquí] no habla de la bolsa de [tinta\] (72J)

En alguna obertura també podem veure com el Jaume emet un enunciat amb una clara funció de gestió didàctica: {(L2) podem mirar d'anar preguntant per exemple } [(DC) primero cie:go y *després* el sifón {(L2) i és que [anem així]}] (98J) .

En el cas de la Lali veiem que obre i tanca pocs segments o episodis si ho comparem amb altres participants. El gruix de les seves intervencions es troben a l'interior, al cos de l'episodi. Ara bé, quan obre o tanca algun fragment ho fa amb una clara funció cognitiva o bé didàctica. Normalment acaba de completar alguna altra intervenció o bé ajuda el grup a continuar avançant: a ver | a ver\ (267L) (gestió didàctica: la Lali dona temps perquè els companys es preparin per a participar).

En línies generals, val a dir que en certs moments de la conversa hi ha temes que, tot i que es discuteixen, els participants no arriben a una concreció ni a unes conclusions pel que fa als dubtes que havien plantejat. Ningú no fa un tancament de l'episodi de forma clara. De vegades això succeeix perquè es fa la lectura d'un fragment del text donat per intentar aclarir conceptes, però els participants topen amb altres que desconeixen i que volen tractar. Aquest és el cas del torn 51:

Ernest: ((llegint de forma esbiaixada)) ah AQUÍ\ en el ciego y en parte también | en el in | a ver:: la ab absorción/ (51E)

Lali i Ernest: ((llegint el text)) de los nutrientes se produce en el ciego\ (52L/E)

Lali: ¿qué es el ciego?\ (53L)

En altres casos no es tanca el tema perquè un participant n'obre un altre de nou:

Jaume: no tiene lógica porque [si] (143J)

Ernest: [(xx)] (144E)

Jaume: los virus pasan por el lugar del de la bolsa de tinta y VUELVEN al sifón::/ (145J)

Lali: ((llegeix en veu fluixeta però tothom l'escolta)) se sitúa cerca del sifón las heces son eliminadas por el ano con la corriente | ¿QUÉ ES [exha::: lan::te?/] (146L)

El fet que els participants no sempre tanquin i no acabin de solucionar els reptes que s'han plantejat no significa que posteriorment no tornin a aparèixer a la conversa. En tenim un exemple en el següent intercanvi:

Jaume: [es esto es esto] el sifón: (83J)
Ernest: ya sé dónde está pero no sé para qué sirve\ (84E)
Jaume: el sifón sirve [para:] (85J)
Alícia: ((llegint el text en veu baixa)) mira | ciego\ (86A)
Lali: ((mirant el dibuix i assenyalant)) ciego sí [L2] aquí baix\ (87L)

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu

El paper enunciatiu més present continua sent el de *coenunciador*. Els alumnes co-construeixen els sabers a partir de les aportacions successives que expliciten i que es basen, en aquest cas, en el contrast de les seves creences i experiències amb el saber que els aporta el text o bé solament pel coneixement que aquest els dóna. D'aquesta manera van construint un esquema de coneixement. Aquesta construcció la podem veure en segments d'interactivitat com per exemple:

Lali: a ver | a ver\ (267L)
Ernest: a ver empezamos por arriba/ | hasta [abajo ¿vale?]/ (268E)
Lali: [hasta] abajo, sí\ (269L)
Ernest: primero arriba/ | que es la la: parte anterior/ (270E)
Lali: [anterior\] (271L)
Alícia: [sí] (272A)
Ernest: están (273E)
Alícia: los tentáculos/ (274A)
Ernest: dos tentáculos y ocho | [ocho: brazos/] (275E)
Alícia: [que le sirven como] (276A)
Lali: ocho [braz- dos tentáculos] (277L)
Ernest: [ocho brazos más | más cortos\] | | después: (278E)
Lali: el ojo [los ojos/] (279L)
Ernest: [después] tiene los ojos /y por ahí: está | la cabeza:/ (280E)
Alícia: el sifón\ (281A)
Ernest: con [el sifón]/ (282E)
Lali: [el sifón]/ (283L)
Ernest, Lali i Alícia: y la constricción bucal\ (284E/L/A)
Lali: y más aba[jo/] (285L)
Ernest: [más abajo/] (286E)
Lali Alícia: la superficie dorsal:/ lado [dere-]/ (287L/A)
Ernest: ((assenyala el dibuix)) [que es todo eso/] | que es todo lo de arriba\ (288E)
Alícia: sí\ (289A)
Ernest: donde está | donde está | e:: | donde está la glándula digestiva/el intestino/el saco de tinta/las [páncreas/] (290E)
Lali: [sí pero tú ya estás abajo\] (291L)

Aquest fragment mostra com l'opinió que expressen els alumnes es construeix a partir de la lectura, comprensió i interpretació del text. El seu punt de vista es contrasta, valida i sustenta amb l'exposició i argumentació de l'escrit. Sovint a la coenunciació apareix l'encadenant dels enunciats dels diferents alumnes.

Al llarg de la conversa, la lectura en veu alta de la informació del text esdevé la constatació i contrast dels punts de vista dels alumnes amb el text i una construcció conjunta entre els alumnes que posteriorment dóna lloc a intervencions de participants que sintetitzen i reelaboren la informació comentada.

Els alumnes inicien algunes de les intervencions a partir de marcadors específics que indiquen el començament d'una argumentació: dice que es un pez [cerebrado] [...]\ (21J)

També utilitzen els díctics, sobretot d'espai, com a argument de veracitat dels seus enunciats i d'aquesta manera poder convèncer els companys de les seves argumentacions:

Ernest: [aquí no está lo de los tentáculos] los tentáculos lo de los tentáculos está [aquí] (255E)

Jaume: [y aquí pone] en la boca se encuentra el esófago que sirve en el estómago\ (256J)

Lali: ((rient) no\ (257L)

Jaume: Sí es lo que pone (258J)

Lali: ((rient) no\ (259L)

Jaume: sí es lo que pone [AQUÍ] (260J)

...

Jaume: [ah YA SÉ QUE ÉS]\ (79J)

Ernest: en [la] (80E)

Jaume: ((assenyalant el dibuix)) [ES ESTO] (81J)

....

Lali: ((mirant el dibuix i assenyalant)) ciego si aquí baix\ (87L)

En altres ocasions, els participants fan servir marcadors de control de contacte per tal de mantenir relació entre ells:

Lali: mira ((llegint)) en la boca tienen un par de mandíbulas con forma (196L)

...

Alícia: [MIRA, mira mira mira mira] otras cosas | | animales y camuflarse él mismo para que [no] (235A)

.....

Lali: ((es dirigeix al Jaume i ho diu disgustada)) para tío\ (67L)

En aquest procés de construcció compartida de coneixement i d'expressió d'arguments a partir d'enunciats marcadament coenunciadors, els participants fan un repàs i contrast entre les seves creences i allò que diu el text. En aquest procés argumenten les diferències a partir de la informació que els dona el material i que permet argumentar-les. Un exemple d'aquest fet el trobem al següent intercanvi en què la Lali, al torn 31, argumenta la posició de la boca en funció de la de l'estómac. La intervenció no és del tot encertada i posteriorment l'Ernest, al torn 41, la rectifica.

Lali: ¿la boca dónde está?\ (27L)

Ernest: está:::[eh:::/] (28E)

Jaume: ((assenyala el full)) [aquí] [aquí] (29J)

Ernest: [en] los tentáculos\ (30E)

Lali: porque dice que al:: [lado de la boca está el estómago]/ (31L)

En altres moments els enunciats es construeixen a partir d'interpretacions personals d'allò que els participants creuen que han entès del text però que no sempre coincideix amb la informació que se'ls dona. En alguns intercanvis els companys s'adonen que aquesta interpretació personal no és la correcta i ho expressen, fins i tot amb enuig, com veiem al torn 67 de la Lali:

Jaume: [eh ya lo] entiendo ya lo entiendo\ (62J)

Ernest: porque [a lo] (63E)

Jaume: [le pasan] las [células por aquí y [se vuelve] (64J)

Ernest: [allí és] (65E)

Jaume: [ciego\] ((rialles)) (66J)

Lali: ((es dirigeix al Jaume i ho diu disgustada)) para tío\ (67L)

Ernest: allí es donde allí es donde la sangre coge los nutrientes o algo | CREO\ (68E)

Si comparem aquesta sessió amb l'anterior, es fa palès que es produeix una progressiva substitució d'elements lingüístics concrets per tal d'exposar i argumentar els seus punts de vista. Mentre que a la primera sessió eren molt presents els modalitzadors del tipus «yo creo» (1E), «a mí me parece que» (5L), «{(L2) clar, jo també penso que està} el cerebro {(L2) allà}» (108L), en aquesta sessió aquests elements ja són gairebé inexistents; en canvi, hi ha una presència molt notable de díctics i de referències. Els participants utilitzen

molt més aquest tipus de modalitzadors perquè les seves argumentacions ja no parteixen solament de les creences sinó que ara se sustenten també en base a un text científic que els dona arguments d'autoritat (el text «ho diu», «parla de», «ho posa aquí», etc.) Els alumnes utilitzen aquests elements per donar autoritat als seus punts de vista; ells emeten punts de vista i els poden avalar perquè el text «ho diu»:

Lali: m:: pues dice que | al lado de la boca hay el estómago [(f) me parece\] (35L)

Alicia: y que también decía [que::] (36A)

Ernest: [dónde lo dice?] (37E)

Alicia: los machos[::] (38A)

Lali: [mira] (39L)

...

Jaume: [aquí] no habla de la bolsa de [tinta\] (72J)

...

Lali: sí que lo pone lo pone lo pone lo pone\ (212L)

La dixi d'espai també és fonamental com a argument d'autoritat dels enunciat dels participants:

Ernest: aquí aquí\ el manto está cubierto de pequeñas capas de células con pigmentos que [en:] (215E)

Ernest: ¿lo ves? mira aquí lo dice\ | aquí lo dice\ | ((gira el full i llegeix)) el sifón es un embudo en forma [de cono que] (314E)

Paral·lelament a l'ús d'aquests recursos lingüístics que acabem d'esmentar, els enunciat que emeten els alumnes van sovint acompanyats d'una prosòdia (sobretot d'una emissió emfàtica de l'enunciat) perquè darrere dels enunciat no sempre apareix una argumentació sòlida que els avali:

Ernest: a ver el pico de loro ¿qué es?\ (185E)

Lali: el pico: no\ (186L)

Jaume: el pico de loro es lo que [utiliza] (187J)

Ernest: [para MORDER/] (188E)

Lali: [no es bien un pico de loro] (189L)

Ernest: [morder morder]/ (190E)

Lali: ES la forma de las mandí[bulas\] (191L)

Ernest: ((llegint)) [cuerpo] muscular amplio que posee una glándula digestiva\ (192E)

Lali: pero el pico de loro no ES nada/ | es la forma de las [mandíbulas] ((L'Alicia busca la informació al text)) (193L)

Alicia: ((llegint en veu baixa)) [en la boca tiene un par de mandíbulas\con forma de pico de loro\] (194A)

Ernest: [no el pico de loro que UTILIZAN::] (195E)

En aquest procés de coenunciació la mestra intervé, sobretot, a partir de cinquè episodi. Ho fa perquè s'adona que el grup ha entrat en un punt en què, des del punt de vista cognitiu, hi ha un cert estancament. La docent intenta fer avançar la conversa a partir, com hem vist més amunt, de qüestions diverses que planteja als alumnes. Cal remarcar el tercer SIAD, en què es discuteix el significat metacognitiu del terme *exhalante*. Quan els alumnes troben el significat d'aquest mot, es reconduïx la situació i comença un procés d'encadenament d'intercanvis entre ells que dona lloc a una construcció conjunta de significats en què la docent no cal que intervingui.

Mestra: por lo tanto para [(DC) des pla:] (387M)

Jaume, Alicia i Lali: ZARSE (388J/A/L)

Mestra: para desplazarse (389M)

Jaume: [(F) AH] (390J)

Lali: ah:: (391L)

Ernest: porque por [allí por allí/] (392E)

Lali: [(F) vale vale] (393L)

Ernest: tira agua y [sale por los tentáculos y por eso se:] (394E)

Lali: [sí sí] (395L)

Alicia: ah:: entonces se [da más impulso\] (396A)

Lali: [claro] (397L)

Jaume: AH: le da el impulso/ (398J)

((silenci))

Mestra: [decía-] (399M)

Jaume: [[[respiració inten [pues enton-] (400J)
Jaume i Alicia: le da el impulso/ (401J/A)
Lali: para para (402L)
Jaume: separarse\ (403J)
Alicia: sí\ (404A)
Jaume: es como la bolsa de TINTA [entonces/](405J)
Alicia: [para moverse] (406A)
Jaume: porque | si | cuando dispara la tinta {(L2) també} se da *impulzo* [impulso\] (407J)
Ernest: [también\] (408E)
Mestra: se da [impulso\] (409M)
Alicia: [sí] (410A)
Ernest: [claro/] (411E)

Al llarg d'aquesta sessió els alumnes no solament han mostrat els seus acords amb els enunciats dels altres, sinó que també han explicat les seves desavinences. En aquesta expressió dels desacords, a diferència de la sessió anterior en què els alumnes contrastaven les creences, els participants disposen de més informació sobre el tema perquè tenen a l'abast un text científic relatiu a la sípia i això fa que hi hagi més moments de desacord i de formulació d'argumentacions. Els conceptes que més discuteixen els participants són els que ja van plantejar més controvèrsia a la primera sessió com la posició de l'anús i l'origen de la tinta. L'expressió dels desacords la formulen de manera diversa; de vegades ho fan a partir d'una clara oposició:

Jaume: [(F) *ESCLAROJ*] (123J)
Ernest: no no no no\ (124E)
Jaume: [(F) {(L2) *ÉS CLARJ*}] (125J)
Ernest: no porque la TINTA la tiene guardada siempre en la bolsa de [tinta/] (126E)

Ara bé, altres vegades el desacord l'expressen a partir de *sotaenunciacions* en què els locutors retornen sobre allò que s'ha dit anteriorment (un company o el mateix text) i normalment se'n distancien. En alguns casos aquest distanciament segueix el model que hem comentat al capítol relatiu al paradigma de recerca i que van definir les lingüistes Simona Pekarek i Eveline Pochon-Berger de la Universitat de Lió com a format *tying*. Al torn 367, la docent utilitza aquesta forma d'expressar el seu desacord:

Mestra: sí pero las branquias las tienen los animales (367M)

D'aquesta manera, els participants ratifiquen allò dit per un altre tot deixant l'espai necessari perquè el locutor en curs desenvolupi el seu enunciat. Aquest format d'expressió del desacord també el podem veure al torn 24 en què l'Ernest expressa la dificultat de localitzar i diferenciar la part anterior de l'animal:

Ernest: sí pero aquí no se sabe cuál es la parte anterior (24E)

L'ús de la conjunció adversativa *però* introdueix molts dels enunciats de desacord dels participants sense que això impliqui una argumentació en format *tying*. Veiem també que els elements prosòdics són fonamentals per explicitar el desacord en un enunciat:

Ernest: pero TRAS | dice:: DESPUÉS | de la boca\ (41E)

...

Jaume: pero ciego no tiene nada que ver con los ojos/ (90J)

Una altra manera d'expressar el desacord apareix al torn 420 en què la mestra el manifesta a partir d'un enunciat en forma de pregunta. Així, ella reprèn l'enunciat del Jaume: *la bolsa de tinta* (419J) però se'n distancia amb una pregunta que no és més que una mostra de desacord: ¿*la bolsa de tinta?* (420M) per tal que el Jaume i la resta de participants s'adonin que no és una resposta pertinent. Cal dir, però, que el Jaume no copsa el propòsit de la pregunta i torna a respondre: *la bolsa de tinta*.

És molt interessant veure que en alguns moments els participants, i principalment l'Ernest i el Jaume interroguen el text. Mostren el seu desacord entre el que hi diu i el que ells interpreten. A continuació mostrem dos intercanvis que ho il·lustren:

Ernest: sí aquí ((llegint)) el ano se sitúa cerca del sifón\ (138E)
Lali: pues [yo/] (139L)
Jaume: [eh pues] esto no tiene lógica/ (140J) (El Jaume mostra el seu desacord)
Ernest: y las *haces* son eliminadas por el ano con la corriente [exhalante] (141E)
Lali: [sí] sería ai! el sifón::/ (142L)
Jaume: no tiene lógica porque [si] (143J) (El Jaume inicia l'argumentació)
Ernest: [(xx)] (144E)
Jaume: los virus pasan por el lugar del de la bolsa de tinta y VUELVEN al sifón::/ (145J)
 ...
Ernest: dice que está arriba y está abajo\ (180E) (en aquest cas estan discutint sobre la posició del sífo i contrasten la informació del text amb el dibuix que hi apareix a continuació)

Els participants no sempre expliciten de manera tan clara l'expressió del desacord, com hem vist en exemples anteriors. Al torn 481, per exemple, el Jaume intervé en la conversa amb un comentari que de forma implícita mostra el seu desacord amb el punt de vista de l'Ernest emès al torn anterior:

Ernest: ah! a lo mejor es su sangre que es negra/ (480E)
Jaume: ja:: |me parto\ (481J)

Cap al final de cada episodi de la sessió es produeixen *sobrenunciacions* a partir dels conceptes previs que els participants havien posat en comú a la primera sessió i sobretot de la conversa que duen a terme al llarg de la interacció. Aquestes *sobrenunciacions* tenen com a finalitat resumir, reformular i sintetitzar la informació i els punts de vista dels participants a partir d'un nou enunciat. En alguns moments, aquest paper té lloc de forma espontània, com ho fa el Jaume entre els torns 114 i 122 en què intenta explicar la funció del sífo a partir del que s'ha dit fins el moment:

Jaume: el sifón es co es es [co] (114J)
Ernest: [no] está dentro del sifón\ (115E)
Jaume: el sifón es una ayu- es una ayuda de las branquias\ (116J)
Alícia: y tam[bién/] (117A)
Jaume: [coge] el agua y la expulsa\ (118J)
Alícia: y también decía de que:: (119A)
Jaume: las branquias cogen todo el aire y el sifón quita toda el agua\ (120J)
Alícia: también decía que los machos:/ (121A)
Jaume: y el agua si si se puede: AH YA ESTÁ::/ cuando el agua se: vuelve oscura la utiliza como TINTA/((La Lali riu)) (122J)

Al torn 226 l'Ernest també comença a sintetitzar la funció del canvi de color a les sípies. En altres moments de la conversa aquesta síntesi es produeix d'una manera més formal i explícita a partir d'inicis d'enunciats com ara: a ver | a ver\ (267L)

En l'expressió de les *sobrenunciacions*, els diferents participants utilitzen diversos marcadors. Ens sembla interessant assenyalar els reformuladors que els participants utilitzen amb la finalitat de presentar el fragment del discurs com una nova formulació d'allò que es va voler dir anteriorment en intervencions com ara:

Jaume: [entonces el] agua: (413J) (reformulador explicatiu)
Ernest: sirve para para: nadar o para escaparse/ (414E)
 ...
Ernest: vale OSEA que [los/] (226E) (reformulador explicatiu)
Alícia: [sirven/] (227A)

Ernest: colores sirven para que: las presas: se: (228E)

Lali: [y para] atraer [también a las {(L2) femelles\}] (229L)

En altres moments els marcadors són *operadors* i apareixen en intervencions com les següents:

Ernest: [{(L2) lo que està] clar} porque porque el sifón está en la parte de de:: (110E) (operador recapitulatiu)

....

Lali: {(L2) [a veure] a ver} ((comença a llegir)) tras la boca se encuentra el esófago que DERIVA en el estómago que es un saco [de] (259L) (operadors de formulació)

A les seves intervencions la mestra utilitza força marcadors per tal que els alumnes relacionin els conceptes entre si i puguin arribar a fer sobrenunciacions:

Mestra: [por lo tanto] ¿cuántas partes tenía? (294M)

...

Mestra: [le ayuda como medio de locomoción] | | [(DC) si dice que lo utiliza] como mecanismo de locomoción | ¿qué será? como mecanismo para:/ (380M)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 2: Comparació dels seus conceptes previs amb la informació del text científic

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Jaume	<p>PDV3: ¿no era al revés? (8J)</p> <p>PDV7: sí pero puede enviar a la bolsa de tinta (128J)</p> <p>PDV10: eh pues esto no tiene lógica (140J)</p> <p>PDV11: no tiene lógica porque si [...] los virus pasan por el lugar de la bolsa de tinta y VUELVEN al sifón (143J i 145J)</p> <p>PDV15: ni abajo está en el medio (177J)</p> <p>PDV25: SIRVE yo digo (260J)</p> <p>PDV9: ja me parto (481J)</p>	<p>PDV8: està d'acord amb 10A de l'Alicia (13J) (Conversa paral·lela amb la de l'Ernest i la Lali)</p> <p>PDV10: dice que es un pez cerebrado (21J)</p> <p>PDV3: aquí, aquí (29J)</p> <p>PDV3: DE LAS BRANQUIAS (111J)</p> <p>PDV10: le da el impulso (398J)</p> <p>PDV12: separarse (403J)</p> <p>PDV5: que cuando esta se vuelve, ¡ah! como.., no me.. [...] esco, oscura la utiliza también para ENCEGAR a los depredadores porque cuando... (460J i 462J)</p>	<p>PDV4: el sifón es como [...] es una ayuda de las branquias [...] coge el agua y la expulsa [...] las branquias cojen toda el aire y el sifón quita toda el agua[...] y el agua sí sí se puede. AH YA ESTÁ. Cuando el agua se vuelve oscura la utiliza como TINTA (114J ,116J, 118J , 120J i 122J)</p> <p>PDV1: que la corriente exhalante es que pasa TODA el agua por ahí, muy rápida, muy rápida y que va pasando (335J)</p> <p>PDV4: locomoción es como las branquias doncs, però con los animales, doncs (366J)</p> <p>PDV13: es como la bolsa de tinta, entonces[...] porque si cuando dispara la tinta también se da <i>impulzo</i>, impulso (405J i 407J)</p>	<p>Contrast entre el que abans pensaven i el que ara pensen, tenint en compte el que han llegit: El Jaume considera que l'enunciat de l'Ernest és incorrecte però l'Ernest no el rebut sinó que continua amb el seu enunciat que el completa la Lali.</p> <p>El Jaume és qui planteja la pregunta <i>què és la bossa de tinta i d'on prové la tinta</i>. Ell mateix comença a plantejar que l'aigua canvia de color quan entra a dins de la sípia</p>	<p>L'Alicia decideix ajudar en Jaume a que entengui l'enunciat, tot mostant-li el dibuix. Així dona la solució al conflicte cognitiu.</p> <p>El Jaume conclou que la tinta és l'aigua que s'ha enfosquit i que serveix per espantar els depredadors però no s'aclareix quin és l'origen de la tinta</p>
Ernest	<p>PDV1: nosotros pensábamos [...] pero de verdad...(5E)</p> <p>PDV9: nosotros pensábamos [...] que tenía cerebro pero aquí...(16E,18E i 20E)</p> <p>PDV2: pero aquí no se sabe dónde, cuál es la parte anterior [...] o posterior (24E i 26E)</p> <p>PDV5: no porque la tinta la tiene guardada siempre en la bolsa de tinta (126E)</p>	<p>PDV2: ocho brazos (7E)</p> <p>PDV6: ocho brazos cortos (11E)</p> <p>PDV4: en los tentáculos (30E)</p> <p>PDV17: para morder (188E)</p>	<p>PDV2: lo que está clar porque el sifón está en la parte de [...] de arriba de aquí (110E i 113E)</p>	<p>L'Ernest exposa el PDV4 que en ell mateix no es una situació conflictiva</p> <p>Ernest, enllaçant l'anterior conflicte proposa una nova qüestió cognitiva: <i>quina és la part anterior i quina la posterior?</i></p> <p>L'Ernest torna a llençar preguntes. Ell comença a buscar les solucions al text.</p>	<p>L'Ernest, a partir de la lectura del text expressa on se situa el cervell (part anterior), tot i que a la negociació següent ell mateix pregunta què són les parts anterior i posterior.</p> <p>La solució la busquen i la troben entre la Lali i l'Ernest. Aquest últim fa una</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV13: a ver, pero las páncreas no (164E)</p> <p>PDV14: pero el sifón está arriba (173E i 176E)</p> <p>PDV16: dice que está arriba y está abajo (180E)</p> <p>PDV20: (referint-se al text) no el pico de loro que UTILIZAN (195E)</p> <p>PDV5: ¿lo ves? El ano se sitúa cerca del.. (322E)</p> <p>PDV14: no el agua que tiene dentro (422E)</p>	<p>PDV24: y que para espantar a los los otros [...] y también para comunicarse con sus [...] de su misma especie (234E, 236E i 240E)</p> <p>PDV26: mira mira aquí: excepto en el caso de los machos que tienen uno más corto que les sirve para el apareamiento (261E)</p> <p>PDV4: dos tentáculos y ocho brazos (275E)</p> <p>PDV5: ocho brazos más cortos, más cortos. Después... (278E)</p> <p>PDV7: después tiene los ojos y por ahí está la cabeza (280E)</p> <p>PDV9: con el sifón (282E)</p> <p>PDV12: que es todo eso, todo lo de arriba" (288E) [...] donde está la glándula digestiva, el intestino, la bolsa de tinta, las páncreas (290E)</p> <p>PDV1: el ano está... (308E)</p> <p>PDV3: con... cerca del sifón[...] con toda la cabeza y... (310E i 312E)</p> <p>PDV8: porque por allí, por allí [...]tira agua y sale por los tentáculos y por eso se... (392E i 394E)</p> <p>PDV2: de los depredadores (444E)</p> <p>PDV4: el pipí, el pipí se forma negro (459E)</p>	<p>PDV22: vale, o sea que los [...] colores sirven para que las presas se... (226E)</p> <p>PDV1: primero arriba que, que es la parte anterior (270E)</p>	<p>L'Ernest inicia la síntesi de continguts plantejant quina és la part anterior i quina la posterior</p> <p>L'Ernest toma a posar sobre la taula la qüestió metalingüística del terme "exhalante" que ja havia sortit al T146 per part de la Lali</p> <p>L'Ernest reprèn la idea del Jaume que l'aigua, quan circula dins la sèpia canvia de color. Ell afegeix que és l'orina.</p>	<p>petita interpretació personal</p>
Lali	<p>PDV6: pues dice que al lado de la boca hay el estómago me parece (35L)</p> <p>PDV1: es que TIENE branquias (105L)</p> <p>PDV6: en la bolsa, que lo pone (127L)</p>	<p>PDV4: (completant el PDV1 de l'Ernest a 7E i contestant el Jaume a 8J) tiene dos tentáculos largos (9L)</p> <p>PDV7: (completant el 11E de l'Ernest) ocho brazos y dos tentáculos (12L)</p> <p>PDV1: anterior, sí (23L)</p> <p>PDV9: (inicia un distanciament amb el torn T41, però el Jaume el talla i canvia de tema pero aún (43L)</p> <p>PDV9: y arriba del pancreas (133L)</p>	<p>PDV19: no es bien bien un pico de loro (189L) es la forma de las mandíbulas (191L) pero el pico de loro no Es nada es la forma de las mandíbulas (193L)</p>		<p>La Lali, a partir d'esbrinar on és la boca, intenta solucionar què és la part anterior i posterior que planteja l'Ernest. Ho soluciona amb la lectura del text. L'Alicia a PDV3 completa el PDV de la Lali</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV12: (replicant l'Ernest) És el queestic preguntant (149L)</p> <p>PDV18: pero el pico de loro no ES nada/ es la forma de las [mandíbulas] (193L)</p> <p>PDV21: (llegint) sí no, el manto no es más que un saco muscular (214L)</p>	<p>PDV2: (repeteix la darrera paraula del PDV1 de l'Ernest per co-construir amb ell anterior (271L)</p> <p>PDV6: el ojo, los ojos (279L)</p> <p>PDV10: y más abajo... (285L)</p> <p>PDV2: en el sifón (309L)</p> <p>PDV4: sí mira, el sifón y las heces son donde van a parar (313L)</p> <p>PDV6: por el ano con la corriente exhalante (323L)</p> <p>PDV11: para, para... (402L)</p> <p>PDV16: (Completa el 423A de l'Alicia): el sifón (424L)</p> <p>PDV2: y bajo del intestino (437L)</p>	<p>PDV23: y para atraer a las femellas [...] a las hembras (229L y 231L)</p>		<p>Tot i que la discussió de la posició de l'anus no queda del tot tancada, entre la Lali (T323) i l'Ernest (T322) acaben de donar més pistes de la posició de l'anus perquè la situen respecte del sifó i a la part inferior</p>
Alicia		<p>PDV5: ostras sí (34A)</p> <p>PDV7: y que también decía que [...] ((llegint)) en la boca tienen un par [...] (36A, 38Ai 40A)</p> <p>PDV8: sí sí (42A)</p> <p>PDV8: sí es al lado y también... (132A)</p> <p>PDV3: están los tentáculos (274A)</p> <p>PDV4: (completa el PDV4 de l'Ernest) que le sirven como... (276A)</p> <p>PDV8: (completa el PDV 8 de l'Ernest): el sifón (281A)</p> <p>PDV11: (completa el PDV11 de la Lali): la superficie dorsal; lado derecho- (287A)</p> <p>PDV15: (co-construeix a partir del 422E de l'Ernest): es como...(423A)</p>	<p>PDV5: (parla amb el Jaume i li explica la posició) no, mira (10A)</p> <p>PDV9: (a partir del T395 de l'Ernest) AH entonces se da más impulso (396A)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	PDV7: (es refereix al PDV15 de l'Ernest) a mí no (471A)	PDV1: (completa el PDV2 de l'Ernest): está cerca del pancreas (436A) PDV3: de quien los quiere matar" (445A)			
Mestra	PDV2: (represa del PDV7 de l'Alicia per distanciar-s'hi): ¿las branquias las tienen en el sifón?(345M) PDV3: ¿en el sifón o no? (347M) PDV5: pero las branquias las tienen los animales (367M) PDV7: ¿la bolsa de tinta?/ (420M)		PDV6: por lo tanto.. (376M) PDV7: por lo tanto para despla... (387M) PDV17: por lo tanto ¿el sifón para qué le sirve? (428M) PDV6: (puntualitza i expressa d'una altra manera el PDV12 del Jaume): que le quieren atacar (463M) PDV8: claro, muy bien, los cefalópodos perfecto porque también... (474M)	La mestra reformula la pregunta i la discussió de la posició de l'anús i de l'existència de la bossa de tinta a partir d'una pregunta directa	Entre tots els participants es va construir el coneixement relatiu als termes treballats, però al final, la mestra, als torns T294 i T296 fa una pregunta final que ajuda que els nens facin i arribin a la síntesi: (T298): Alicia: dos anteriores y dos posteriores La mestra reconduïx la qüestió cognitiva del terme "exhalante" que ho puguin relacionar amb el sífon i els mecanismes de desplaçament per què, per context entenguin el terme lingüístic. La mestra determina que tot i que la qüestió de l'origen de la tinta és molt interessant, cal acabar la classe i que aquesta qüestió la poden plantejar a la resta de l'aula per a fer-ne una petita recerca.

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Contrast: "pensábamos que ... y en realidad es que..."

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: diferenciació/identificació part anterior i posterior de la sèpia

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: plantejament i aclariment de conceptes concrets: ciego, sifón, tinta, ano, "exhalante", pico de loro, color del saco, tentáculos.

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: Primera síntesi de continguts

5ª NEGOCIACIÓ: Tema: La posició de l'anús i la bossa de tinta

6ª NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió metacognitiva del terme *exhalante* i el sífon

7ª NEGOCIACIÓ: Tema: La bossa de tinta

Enunciació i construcció de coneixement**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquesta segona sessió els participants plantegen, de forma majoritària, qüestions que formulen sobre tot l'enunciat; és a dir, emeten oracions interrogatives totals. Encara que el text els dóna informació sobre la morfologia i les característiques de la sípia, al llarg de la conversa, els alumnes plantegen interrogants cognitius que fan referència tant als conceptes com a la posició i funcions dels diferents òrgans del cefalòpode que estan treballant. Podem veure aquests tipus d'oracions en tots els segments d'interactivitat d'aquesta sessió. Els participants que més en plantegen són la Lali i l'Ernest:

Lali: ¿la boca dónde está? (27L)

...

Ernest: [el] sifón ¿qué es? (73E)

...

Lali: ¿y las células? (58L)

La resta dels participants, en un moment o altre de la sessió també plantegen aquest tipus d'oracions. Si ens centrem en l'Àlicia veiem que les preguntes que formula són, sobretot, confirmatòries perquè demana als destinataris que li ratifiquin la seva suposició:

Àlicia: sifón: {(L2) però els dos són sepia, oi?} (89A)

...

Àlicia: dos anteriores y posteriores ¿no? (298A)

La Lali també emet aquest tipus d'oracions i això ajuda no solament a l'alumne que formula l'enunciat, sinó a tot el grup perquè la confirmació d'aquestes preguntes tanca el dubte cognitiu o dóna peu a generar debat a partir de punts de vista diferents als expressats. Tot i així, a vegades aquestes preguntes no són confirmades ni refutades de forma explícita pel grup i a la intervenció següent s'emeta un enunciat nou que no té cap vinculació amb la pregunta plantejada. Podríem entendre que aquest canvi de tema porta implícit una confirmació a la pregunta plantejada anteriorment.

L'Ernest, per la seva banda, emet diferents tipus de preguntes perquè els papers enunciatius que assumeix al llarg de la sessió també són diversos. Hem comentat més amunt que la majoria de preguntes que planteja aquest alumne són interrogatives totals, però al costat d'aquestes que intenten resoldre dubtes purament cognitius, les seves oracions interrogatives també són de caire confirmatori amb una clara voluntat de gestió didàctica:

Ernest: a ver empezamos por arriba/ | hasta [abajo] ¿vale? (268E)

....

Ernest: ¿lo ves? Mira aquí lo dice\ | aquí lo dice\ | ((gira el full i llegeix)) el sifón es un embudo en forma [de cono que] (314E)

....

Ernest: [¿lo ves? /el ano se sitúa cerca del:] (322E)

Aquest participant també formula oracions interrogatives reiteratives perquè vol trobar una solució de forma ràpida als dubtes cognitius que s'han acabat de plantejar. Un clar exemple d'aquesta situació la trobem al torn 151:

Lali: ((llegeix en veu fluixeta però tothom l'escolta)) se sitúa cerca del sifón las heces son eliminadas por el ano con la corriente | ¿QUÉ ES [exha:: lan::te?/] (146L)

Alicia: [¿a dónde lo pone?] (147A)
Ernest: ¿qué es exhalante?/ (148E)
Lali: {(L2) és el que estic preguntant\} (149L)
Alicia: exhalante\ (150A)
Ernest: pero es que ¿qué es? exhalante | corriente [exhalante/] (151E)

Veiem que les preguntes interrogatives indirectes que formula l'Ernest també responen a una necessitat cognitiva perquè la conversa, des del punt de vista conceptual, pugui avançar:

Ernest: sí però aquí no se sabe cuál es la parte anterior (24E)
 ...
Ernest: ya sé dónde está pero no sé para qué sirve\ (84E)
 ...
Ernest: pero lo que pasa | tenemos que saber qué quiere decir EXHALANTE\ (324E)

En el cas del Jaume, les preguntes que planteja són sobretot interrogatives reiteratives que es refereixen a una informació que s'acaba de donar:

Jaume: e:: no era, al:: [revés?/] (8J)
 ...
Jaume: *entonSes* ¿el ano?/ | ((es fa silenci)) ¿está::?/ (134J)

O bé interrogatives *eco* com és el cas de la intervenció del torn 246:

Jaume: ¿qué què?/ (246J)

El Jaume és l'únic participant que emet preguntes amb una clara funció identitària: una cosa | ¿me dejáis *parlar?* (44J).

Ara bé, el Jaume també formula preguntes que persegueixen una funció didàctica; convida la resta de participants a ordenar el discurs i seguir un ordre lineal. Des del punt de vista lingüístic podríem dir que es tracta d'interrogatives confirmatòries perquè combinen una asserció amb una interrogació sobre el valor de veritat de l'afirmació.

Jaume: [UNA COSA UNA COSA ¿podemos parar de ir de arriba de todo bueno arriba o abajo: de punta a punta de: la sepia?\ | porque hemos ido del sifón que está arriba bueno o [abajo] (167J)
 ...
Jaume: {(L2) [podem anar] a buscar un llibre?/} (152J)

És interessant veure com al tercer SIAD del cinquè episodi els alumnes emeten enunciats que responen a una pregunta que fa la docent: ¿*para qué sirve el sifón?* i ho fan en format interrogatiu:

Mestra: corriente exhalante ¿para qué le sirve el sifón?\ (340M)
Lali: para; para para (341L)
Ernest: ¿para respirar?/ (342E)
Alicia: ¿es dónde tienen las branquias?/ (343A)

L'explicació d'aquest fet la podem trobar en el dubte que mostren els alumnes a l'hora de respondre la pregunta que els planteja la docent. Aquesta incertesa dóna a entendre que els enunciats dels alumnes responen més a les hipòtesis que ells es plantegen que no pas a certes que tinguin sobre la utilitat del sifó.

La mestra intervé cap al final de la conversa i els enunciats que emet són, bàsicament, oracions interrogatives. Mentre que a la sessió anterior els objectius de les preguntes que formulava eren diversos, en aquesta es tracta d'esperonar els alumnes, d'ajudar a introduir nous aspectes cognitius, de tancar episodis i sobretot que els alumnes vagin construint coneixement de forma compartida. Quan la mestra espera els alumnes perquè participin ho fa a partir d'enunciats interrogatius com ara: ¿qué os parece?\ | corriente exhalante | ¿qué será?\ (325M)

En aquest cas és obvi que la mestra no persegueix que els alumnes responguin literalment la pregunta: ¿qué os parece? sinó que és una invitació a pensar i a participar en la construcció de coneixement. En aquest moment (quant als termes *exhalante* i la bossa de tinta) la docent emet fins a una vintena d'oracions interrogatives que persegueixen una funció clarament cognitiva a través d'una gestió didàctica.

Les preguntes que planteja la mestra al final del darrer segment d'interactivitat tenen una clara voluntat de tancar la sessió. En aquest moment les oracions esdevenen interrogatives confirmatòries que segueixen els ritual de demanda d'acord per part dels participants:

Mestra: pues esto lo buscaremos\ ¿de acuerdo?/ (482M)

...

Mestra: de la pregunta de Jaume/¿de acuerdo? | y el próximo día ¿eh?/ | lo que haréis será | discutir la pregunta\ sobre el origen de la sepia de acuerdo?\ (488M)

....

Mestra: ¿de acuerdo?/ (490M)

b) Adhesions

En aquesta sessió veiem que els alumnes poden adherir-se al punt de vista de l'altre perquè tenen la possibilitat de contrastar les seves creences i les interpretacions que fan del contingut de text amb el text mateix. Això es constata en diferents intercanvis; un d'ells és el que mostrem a continuació, en què la Lali inicia la seva intervenció al torn 193 i que contrasta l'Àlicia al torn següent a partir del que diu el text. L'Ernest ho rebut i després l'Àlicia i la Lali ho contrarguementen una altra vegada a partir de la informació que dona el text. Al torn 199 l'Ernest s'hi adhereix:

Lali: pero el pico de loro no ES nada/ | es la forma de las [mandíbulas] ((L'Àlicia busca la informació al text)) (193L)

Àlicia: ((llegint en veu baixa)) [en la boca tiene un par de mandíbulas\ con forma de pico de loro\] (194A)

Ernest: [no el pico de loro que UTILIZAN:::] (195E)

Lali: mira ((llegint)) en la boca tienen un par de mandíbulas con forma (196L)

Àlicia i Lali: de pico de loro\ (197A/L)

Àlicia: [que utilizan/] (198A)

Ernest: [[(F) AH] VALE]\ (199E)

Quan els alumnes contrasten els seus sabers amb els del text, quan discuteixen sobre el significat de les parts de la morfologia de la sípia o de la seva posició, veiem que construeixen conjuntament enunciat als quals s'adhereixen. El procés es fa a partir de les contribucions de noves informacions que cada alumne va aportant a l'enunciat inicial. En podem veure un exemple al fragment següent:

Àlicia: ((llegint)) [el páncreas y abajo del pancreas/] (130A)

Ernest: [el saco de tinta] está al lado del intestino\ (131E)

Àlicia: sí es al lado [y: también/] (132A)

Lali: [y: arriba] del páncreas\ (133L)

D'aquesta manera, els alumnes s'adhereixen a l'opinió i als enunciat dels companys anteriors i a la vegada van aportant més elements en la construcció compartida del coneixement.

En aquesta sessió es produeixen més adhesions i acords als punts de vista dels altres que a la primera perquè sovint contrasten la seva opinió amb la del text i per tant els altres companys comparteixen el punt de vista de l'enunciador (el text):

Àlicia: y también una cosa que no dijimos | el otro día de que era: que: (205A)

Jaume: (XXX) (206J)

Àlicia: cambian de color\ para: (207A)

Lali: {(L2) ah és veritat} (208L)

o bé al següent intercanvi:

Jaume: e:: no era, al:: [revés?/] (8J)

Lali: [tiene] DOS tentáculos largos [y:/] (9L)

Alícia: ((conversa paral·lela amb el Jaume ensenyant-li el dibuix)) [no mira:] (10A)

Ernest: ocho [brazos cortos\] (11E)

Lali: [ocho brazos] y dos tentáculos\ (12L)

Jaume:[(F) hosti] | sí\ (13J)

Sovint les adhesions que fan els participants i la manera com les expressen és molt clara. Al torn 232 es constata que l'Ernest manifesta l'acord amb la Lali pel que fa al color de sípia i a les seves funcions de defensa a partir del següent enunciat: [(F) eso] (232E).

En aquesta sessió, les adhesions als punts de vista dels altres de vegades es poden veure a partir d'una postura coenunciadora respecte d'un punt de vista anterior d'un altre company. Es produeixen algunes sotaenunciacions en format *tying* a partir de punts de vista d'altres companys, com és el cas del Jaume al torn 128 quan diu: sí:: pero pue pue puede enviar a la bolsa [de tinta\] (128J). En aquest cas, el Jaume està d'acord amb l'Ernest (T126) quan diu que la tinta es troba al sac, però el Jaume puntualitza com arriba, segons ell, la tinta fins al sac.

c) Incorporacions

En alguns moments de la interacció es produeixen converses paral·leles; sobretot entre el Jaume i l'Ernest, perquè cadascú va completant el seu propi argument independentment de l'enunciat de l'altre company. Aquest fenomen es veu clarament entre els torns 54 i 68 en què l'Ernest intenta interpretar la informació que els dóna el text i esbrinar què és “el ciego”, mentre que en Jaume fa una interpretació lliure del terme. Aquesta seqüència passa en altres moments de la conversa perquè un participant inicia un nou tema mentre que un d'anterior encara no s'ha tancat i els participants continuen parlant-ne. És molt interessant veure, per una banda, com aquestes converses paral·leles no distorsionen la comprensió del missatge i, per l'altra, amb quina naturalitat es produeixen.

Un altre aspecte interessant a tenir en compte és com avancen els aspectes cognitius de la conversa i com s'incorpora el nou coneixement, sovint sense que ho expressin de forma explícita. Quan els participants han acabat d'explorar la informació que els dóna el text, gestionen la conversa per començar a fer la síntesi dels continguts. Fan una construcció compartida de coneixement a partir de diferents coenunciacions. De forma general ho comencen a fer la Lali, l'Ernest i l'Alícia a partir de l'expressió d'un encadenament de punts de vista que es van entrelaçant tot teixint un discurs ben travat. Un exemple d'aquest procés es pot veure entre els torns 270 i 292:

Ernest: primero arriba/ | que es la la: parte anterior/ (270E)

Lali: [anterior\] (271L)

Alícia: [sí] (272A)

Ernest: están (273E)

Alícia: los tentáculos/ (274A)

Ernest: dos tentáculos y ocho | [ocho: brazos/] (275E)

Alícia: [que le sirven como] (276A)

Lali: ocho [braz- dos tentáculos] (277L)

Ernest: [ocho brazos más | más cortos\] | | después: (278E)

Lali: el ojo [los ojos/] (279L)

Ernest: [después] tiene los ojos/ y por ahí: está | la cabeza:/ (280E)
Alicia: el sifón\ (281A)
Ernest: con [el sifón]/ (282E)
Lali: [el sifón]/ (283L)
Ernest, Lali i Alicia: y la constricción bucal\ (284E/L/A)
Lali: y más aba[jo/] (285L)
Ernest: [más abajo/] (286E)
Lali Alicia: la superficie dorsal:/lado [dere-]/ (287L/A)
Ernest: ((assenyala el dibuix)) [que es todo eso/] | que es todo lo de arriba\ (288E)
Alicia: sí\ (289A)
Ernest: donde está | donde está | e:: | donde está la glándula digestiva/el intestino/el saco de tinta/las [páncreas/] (290E)
Lali: [sí pero tú ya estás abajo\] (291L)
Ernest: el estómago | y el ciego\ (292E)

El fet que tres dels quatre participants facin aquesta construcció compartida del coneixement mostra que a la conversa hi ha una implicació dels agents del grup. En aquest procés, es reconeix que l'expressió de cada punt de vista requereix haver escoltat el punt de vista del company anterior i afegir nou coneixement. Aquest procés indica que hi ha una atenció al discurs de l'altre i a partir d'aquest, es produeix la nova aportació.

Cal assenyalar que al quart SIAD del cinquè episodi la Lali, a partir de la conversa sobre l'origen de tinta, incorpora les aportacions dels altres i fa una primera generalització (473L). La mestra respon expressant la generalització que havia indicat la Lali al torn anterior (474M), i encara l'Alicia pregunta si es pot generalitzar encara més (475A). Posteriorment la mestra dóna la paraula en general perquè sigui la resta d'alumnes que interactuï i resolgui el dubte cognitiu.

Lali: y pero esto sería con la sepia y el calamar/ (473L)
Mestra: claro | muy bien | los cefalópodos | perfecto | porque también:/ (474M)
Alicia: ¿con el pulpo también?/ (475A)
Lali: sí (476L)

d) Desdoblaments: abans pensava/ ara penso

El desdoblament del pensament es pot percebre ja des dels primers torns de paraula. L'Ernest, de forma espontània, és qui ho inicia; relaciona la conversa que havien tingut a la sessió anterior en què havien discutit sobre diversos aspectes de la sípia (la posició de l'anús i del cap, per exemple) sense haver pogut arribar al final a cap conclusió en ferm i justificada perquè no disposaven de fonts d'informació que els poguessin ajudar des del punt de vista cognitiu. Fins llavors s'havien situat en el terreny de les creences. A partir d'aquesta sessió, els alumnes comencen a contrastar els seus punts de vista amb els que els proporciona el text. La reflexió argumentativa parteix del propi text. L'Ernest comença a explicitar aquest desdoblament dels punts de vista a partir de l'enunciat:

Ernest: [pero] es que a [ver] (3E)
Jaume: [¿qué?] (4J)
Ernest: aquí / | lo que nosotros pensábamos era que | la sepia | solo tenía | 8 tentáculos\ | pero DE VERDAD | es que tiene dos tentáculos [y] (5E)

És molt interessant veure com l'Ernest en aquest torn diferencia, segons ell, entre les creences i allò que és vertader, contrastat, allò que els dóna el text científic. Ell ho manifesta a partir de l'enunciat: «pero de verdad...» (5E).

En aquest mateix primer SIA del primer episodi hi ha un segon moment en què l'Ernest torna a fer aquest desdoblament entre les creences i el que han contrastat ara a partir de la lectura del text:

Ernest: nosotros pensábamos (16E)
Jaume: [es pot (xxx)] (17J)
Ernest: [que el cerebro] ai: el:/ (18E)
Lali: [sí que] tenía cerebro\ (19L)
Ernest: que tenía cerebro | pero AQUÍ:/ (20E)
Jaume: dice que es un pez [cerebrado]\ (21J)

En aquest cas, l'enunciat de l'Ernest es podria segmentar en dues parts: a la primera confirma la creença que ja tenien: que les sípies tenen cervell (20E). A la segona part de l'enunciat comenta que el text els dóna la informació d'on es troba el cervell i que difereix de les seves creences.

En un moment de la conversa, l'Àlicia fa referència a una qüestió que ells no havien considerat a la sessió anterior. Es refereix al canvi de color d'aquests invertebrats:

Àlicia: y también una cosa que no dijimos | el otro día de que era: que: (205A)
Jaume: (XXX) (206J)
Àlicia: cambian de color\ para: (207A)

A partir del cinquè episodi es produeix la intervenció de la mestra. La docent assumeix dues funcions principals: per una banda, estimular que els alumnes expressin el punt de vista sobre les parts que té una sípia i, per l'altra, reprendre la discussió que es va generar a la primera sessió sobre la posició de l'anus i el cervell i la funció de la bossa de tinta. Amb aquesta darrera intervenció la docent estimula el procés de desdoblament del pensament: «abans pensava que... i ara penso que...» a partir del contrast de les creences dels alumnes expressades a la sessió anterior amb la posterior apropiació de coneixement derivat de la lectura i del debat amb els altres. Això es pot veure al torn 299 en què la mestra pregunta: Y lo que discutíais el otro día del saco de tinta y del ano, ¿dónde lo colocamos esto; estas partes y estas vísceras? (299M)

Gestió de la interacció: funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

▪ Funció de gestió didàctica

Quan els participants interaccionen a la conversa emeten un conjunt d'enunciats que compleixen diferents objectius segons les funcions que persegueixin. Si els alumnes intenten que la conversa avanci, l'objectiu que persegueixen és de tipus didàctic. En aquesta sessió els quatre participants assumeixen aquesta funció, tot i que l'Ernest és qui emet més enunciats d'aquest tipus:

Ernest: a ver empezamos por arriba/ | hasta [abajo ¿vale?]/ (268E)
 ...
Ernest: ¿lo ves? mira\aquí lo dice\ | aquí lo dice\ | ((gira el full i llegeix)) el sifón es un embudo en forma [de cono que] (314E)
 ...
Jaume: [{{(L2) } anem preguntant] ciego [{{(L2) } [després] (100J)
 ...
Jaume: {{(L2) [podem anar] a buscar un llibre?/}(152J)
 ...
Àlicia: vale pues (XXX) ¿qué más?\ (262A)
 ...
Lali: {{(L2) [a veure]} a ver ((comença a llegir)) tras la boca se encuentra el esófago que DERIVA en el estómago que es un saco [de] (259L)
 ...

Jaume: {(L2) podem mirar d'anar preguntant per exemple } [(DC) primero cie:go y *després* el sifón {(L2) i és que [anem així]}] (98J)

La docent, tot i que no participa en molts segments o bé hi té una presència bastant secundària, també emet enunciats que persegueixen uns objectius clarament didàctics en tant que pretenen gestionar els tancaments o bé el procés que seguiran els alumnes a la següent sessió:

Mestra: vale | dejamos la interpretación que habéis hecho [del texto] (486M)

...

Mestra: de la pregunta de Jaume/¿de acuerdo? | y el próximo día ¿eh?/ | lo que haréis será | discutir la pregunta\ sobre el origen de la sepia ¿de acuerdo?\ (488M)

▪ **Funció de gestió cognitiva**

L'activitat que es proposa als discents en aquesta sessió és que construeixin coneixement a partir del contrast de punts de vista. En aquest sentit és d'esperar que al llarg de la conversa siguin nombrosos els enunciats que compleixin aquesta funció de gestió cognitiva. De la mateixa manera que hem vist en el cas de la funció de gestió didàctica, en aquesta els quatre participants tornen a assumir aquesta funció. En alguns casos els alumnes emeten preguntes sobre conceptes que sorgeixen o que el text presenta:

Ernest: pero lo que pasa | tenemos que saber qué quiere decir EXHALANTE\ (324E)

...

Ernest: pero | aquí | no se sabe cuál es la parte anterior/ (24E)

...

Lali: ¿la boca dónde está?\ (27L)

...

Jaume: *entonSes* ¿el ano?/ | | ((es fa silenci)) ¿está::?/ (134J)

...

Ernest: ¿qué es exhalante?/ (148E)

...

Jaume: pero la bolsa de tinta ¿de dónde SACA la tinta?\ (449J)

En altres casos, aquest funció de gestió cognitiva apareix quan els alumnes comparen el que havien contrastat a la primera sessió sobre les seves creences i allò que diu el text. En aquest moment es produeix una consciència sobre «abans pensàvem que... i ara sabem que...»:

Ernest: aquí/ | lo que nosotros pensábamos era que | la sepia | solo tenía | 8 tentáculos\ | pero DE VERDAD | es que tiene dos tentáculos [y] (5E)

La consciència sobre allò que els alumnes aprenen, entenen o que construeixen es fa palesa també en enunciats com els que presentem a continuació, que tenen com a objectiu gestionar els aspectes cognitius:

Jaume: [eh ya lo] entiendo ya lo entiendo\ (62J)

...

Jaume: [ah::] YA SÉ PARA QUÉ SIRVE es (xxx) cogen toda el agua y es como las branquias les quitan todo el aire/ (104J)

...

Jaume: locomoci- locomoción es como las branquias {(L2) doncs- però} con animales {(L2) doncs\} (366J)

...

Lali: pero el pico de loro no ES nada/ | es la forma de las [mandíbulas] (193L)

...

Ernest: vale OSEA que [los/] colores sirven para que: las presas: se: (226 i 228E)

...

Alícia: lo único que sé es que tienen branquias\ (349A)

Al quart episodi de la sessió els alumnes comencen a fer una síntesi de tot el que s'ha comentat anteriorment. Aquesta síntesi constitueix un procés de coenunciació entre els quatre participants per tal d'arribar a la redacció final dels acords del grup.

Lali: ah:: (391L)
Ernest: porque por [allí por allí/] (392E)
Lali: [(F) vale vale] (393L)
Ernest: tira agua y [sale por los tentáculos y por eso se:] (394E)
Lali: [sí sí] (395L)
Alficia: ah:: entonces se [da más impulso\] (396A)
Lali: [claro] (397L)
Jaume: AH: le da el impulso/ (398J)

La docent també assumeix una funció de gestió cognitiva. Veiem que el tipus d'enunciats que responen a aquesta funció són molt propers als de gestió didàctica. La mestra en alguns moments planteja enunciats en format de pregunta:

Mestra: y lo que discutíais el otro día del saco de tinta y del ano/ | ¿dónde las colocamos esto? | [estas partes y estas vísceras]\ (299M)
 ...
Mestra: [si dice que le ayuda como medio de locomoción] | | [(DC) si dice que lo utiliza] como mecanismo de locomoción | ¿qué será? como mecanismo para:/ (380M)
 ...
Mestra: [muy bien] ¿y la bolsa de tinta dónde la teníamos?/ (432M)

En altres moments de la interacció la docent expressa aquesta gestió cognitiva des del punt de vista prosòdic: emfatitza les paraules que creu que poden ajudar als alumnes a crear coneixement:

Mestra: dice que | EXPULSA el agua por el sifón y lo utiliza | como medio de [(DC) locomoción\] (365M)

La utilització de sotaenunciacions és una eina cognitiva que fa servir la mestra per tal que els alumnes reflexionin sobre els seus punts de vista:

Mestra: [tu crees] que es el pipí que | se transforma en negro\ (479M)

▪ Funció de gestió social i identitària

Pel que fa a la funció de gestió identitària veiem que el Jaume és el participant que més reivindica el seu posicionament, tant des del punt de vista cognitiu com de l'espai, per poder expressar el seu punt de vista:

Jaume: [es donde decía yo\] (32J)
 ...
Jaume: SÍRVE yo digo\ (260J)
 ...
Jaume: [es lo que he dicho yo antes pero no me habéis hecho caso]\ (346J)
 ...
Jaume: una cosa | ¿me dejáis | ¿me dejáis {(L2) hablar?} ((riures)) (44J)

Aquesta qüestió identitària també la reivindiquen altres participants com la Lali i l'Ernest, tot i que d'una manera no tan explícita com ho fa el Jaume:

Lali: {(L2) és el que estic preguntant\} (149L)
 ...
Ernest: {(L2) [és el que he dit]} (243E)

Altres enunciats també compleixen una funció de gestió social. En aquest sentit pretenen regular les relacions que s'estableixen entre els participants:

Lali: ((es dirigeix al Jaume i ho diu disgustada)) para tío\ (67L)

...
Alicia: [buena] pregunta\ (77A) (referint-se a la pregunta de l'Ernest)

Al final de la interacció, la mestra recorda la pregunta que ha formulat el Jaume al torn 449 sobre l'origen de la tinta. Aquesta qüestió que ell inicia i que després recullen altres participants, la mestra la valora molt positivament com a pregunta de grup: [a ver habéis sacado] una pregunta muy interesante | ¿de DÓNDE procede la tinta?\ (468M)

En general, cal considerar que els participants de la interacció emeten enunciats segons els tres tipus de funcions de gestió i que no n'hi ha cap que sigui exclusiu d'un dels cinc participants. Així, doncs, les funcions de gestió queden compartides entre els alumnes i la mestra.

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

Aquesta sessió esdevé una situació d'aprenentatge en què els alumnes construeixen coneixement de forma conjunta a partir del contrast entre les seves creences i el saber del text per una banda, i de la discussió dels diferents continguts que van apareixent i la seva síntesi per l'altra. Des d'aquest punt de vista, es constata que el text científic esdevé l'element primordial del grup per contrastar coneixement.

En molts moments els participants fan una lectura selectiva per localitzar de forma ràpida una informació determinada. Aquesta lectura els serveix per contrastar les informacions basades en les seves creences, però també per resoldre alguns dels dubtes que tenien plantejats, tot i que l'origen de la sípia continua sent un dels aspectes a resoldre.

Els alumnes elaboren coneixement a partir de les necessitats que es plantegen a mesura que transcorre la conversa. Aquestes necessitats són de dos tipus: per una banda, derivades de dubtes cognitius que ja s'havien generat a la sessió anterior i, per l'altra, sorgides de la necessitat d'arguments sòlids en què basar els seus punts de vista.

Els discents expliciten els seus arguments a partir d'allò que els aporta el text i fan servir expressions que els corroboren com ara: «el texto dice», «aquí lo pone», «en el texto habla de», etc. Ara bé, els participants no es queden solament amb allò que diu el text, sinó que en molts moments s'ho fan seu i ho reformulen d'una altra manera, bé per explicar-ho a un company o bé per arribar a una conclusió. Cal dir, però, que en moments concrets de la interacció es troba a faltar un major temps de reflexió dels aspectes que es comenten al grup perquè sovint el canvi temàtic es fa de manera molt ràpida i fins i tot sobtada.

En relació amb la participació cal assenyalar que tots els alumnes han intervingut de forma més activa que a la primera sessió, sobretot pel que fa a l'Alicia. Quant a la participació de la mestra, cal assenyalar que fins al cinquè episodi no ha intervingut de manera activa. En aquest moment la seva participació afavoreix que els alumnes continuïn la discussió que havia arribat gairebé a un punt mort causat pels dubtes cognitius que ells mateixos no trobaven la manera de resoldre. Així doncs, la incorporació de la docent a la conversa no solament és un element de bastida des del punt de vista cognitiu, sinó i sobretot, una oportunitat perquè els alumnes retrobin la motivació i l'empenta per continuar interaccionant i construint coneixement.

Els papers enunciatius que han assumit els participants han estat més diversos que a la sessió anterior. En aquest sentit, el text ha esdevingut un element clau perquè es produeixin casos de sotaenunciació, ja que els

alumnes se situen en el punt de vista previ assumit per un enunciator anterior (el text) que de vegades no el veuen clar però al que no s'oposen. D'aquesta manera, els alumnes no solament constaten el seu distanciament amb els enunciat dels altres participants, sinó que també mostren la seva discrepància entre el que el text diu i la interpretació que ells en fan. Per tant, no és solament un diàleg amb els altres companys sinó també amb el text; amb el «saber savi» o saber contrastat.

El paper de sobrenunciació també ha aparegut en aquesta sessió en aquells moments en què els participants (sobretot la mestra, l'Ernest i el Jaume) reprenen els punts de vista d'altres interlocutors i els reformulen. De tota manera, el tipus d'enunciació més present a la sessió ha continuat sent la coenunciació.

4.1.3. Grup 1. Text científic. Sessió 3. Expliquem el nostre repte cognitiu

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquesta tercera sessió els alumnes dels diferents grups han d'explicitar als companys de la classe quin és el repte cognitiu que se'ls ha plantejat, així com també quina és la solució que ells han trobat per resoldre'l a partir de les sessions prèvies en què, en petit grup, han contrastat les seves creences amb la informació que els ha donat el text i la seva aplicació en la resolució del conflicte cognitiu plantejat.

Els alumnes estan asseguts en cercle al voltant de la classe i el petit grup que exposa se situa en un lloc central de l'aula. Els objectius que es persegueixen en aquesta sessió es poden resumir en els següents:

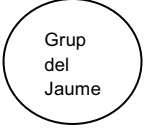
- Presentar, per part del petit grup, el repte cognitiu que se'ls ha plantejat.
- Exposar a la resta dels companys de l'aula la solució que ells proposen al repte cognitiu a partir de les argumentacions i conclusions que han pogut elaborar a les sessions prèvies en petit grup.
- Propiciar una situació interactiva entre tots els alumnes de l'aula que pugui generar contrast d'opinions i construcció de coneixement.
- Incentivar l'expressió oral dels alumnes i els recursos lingüístics que els ajudin a expressar els seus punts de vista i a contrastar-los amb els dels altres.
- Estimular el procés de síntesi dels punts de vista que expressen els alumnes.

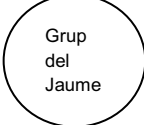
Dins d'aquest context de la sessió, també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció. Hem fragmentat l'enregistrament en quatre episodis:

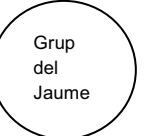
- Primer episodi: obertura
- Segon episodi: desenvolupament de les hipòtesis
- Tercer episodi: interacció amb tot el grup
- Quart episodi: tancament de la sessió

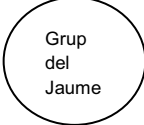
El 13 de novembre del curs 2009-2010 es va dur a terme l'enregistrament d'aquesta sessió. El fragment en què els participants del petit grup observat van exposar el seu repte cognitiu va tenir una durada de vuit minuts i quatre segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi Obertura de la sessió					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
0'0''	Primer SIAD	Gestió didàctica per part de la mestra de l'inici de la sessió i de la pregunta del grup 1	Contextualització del repte cognitiu dels alumnes	Lali i Mestra	

Segon episodi Desenvolupament de les hipòtesis					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
0'15''	Primer SIAD	Exposició de les hipòtesis i dels indicis	Resposta a la pregunta: com creen la tinta les sípies?	Jaume, Lali, Alicia, Ernest i mestra	

Tercer episodi Interacció amb tot el grup					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
1'52''	Primer SIAD	Explicació del procés del grup	El canvi de repte cognitiu	Jaume, Ernest, Alicia, Lali i mestra	
3'42''	Segon SIAD	Intervenció de la classe per buscar una solució	Com trobar la solució al repte si el text no ens dóna pistes?	Mar, Ignasi, Jaume, Anna, Alma, Berta i mestra	
5'07''	Tercer SIAD	Argumentació sobre la informació que ens proporciona internet	L'ús de les TIC per trobar i valorar la informació	Anna, Alma, Mar i mestra	
5'55''	Quart SIAD	Debat sobre com observar els animals	Les diferents tècniques d'observació dels animals	Jaume, Josep, Anna, Mar, Ignasi, Alma, Ernest, Pau, Berta i mestra	
7'10''	Cinquè SIAD	Explicació de les conclusions	L'ús de les analítiques i procedència de la tinta de les sípies	Jaume, Alma i mestra	

Quart episodi Tancament de la sessió					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
7'30''-8'04''	Primer SIAD	Repetició de les conclusions, recordatori de la feina que han de fer i tancament de la sessió	Gestió didàctica	Alma, Clara i mestra	

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió els diferents grups d'alumnes han d'explicitar el repte cognitiu que se'ls plantejava i les solucions que ells proposen.

Tot i que la sessió completa d'aula té una llargada de cinquanta minuts, solament hem transcrit el fragment en què els alumnes del primer grup (la Lali, el Jaume, l'Ernest i l'Àlícia) han explicitat el seu repte i han expressat les conclusions a les que han arribat. Hem pres aquesta opció perquè aquests són els alumnes sobre els quals centrem l'observació. En aquest fragment es pot veure com alguns dels membres del petit grup interactuen amb la resta dels participants de l'aula.

Els segments que apareixen en aquesta tercera sessió són SIADs en què la participació de la docent és bàsicament de gestió didàctica, tot i que al final persegueix una gestió cognitiva. Al primer episodi la mestra ajuda a ordenar les diferents hipòtesis que el grup s'havia plantejat; després vehicula la conversa amb la finalitat que la resta dels alumnes del grup vegin el canvi de repte cognitiu que hi ha hagut en el grup que està explicant. Al tercer episodi obre la conversa a tots els alumnes de la classe i planteja la qüestió de com resoldre el dubte que ells tenen plantejat si el text no els dóna indicacions. La conversa transcorre amb intervencions de la mestra que gestionen temes com l'ús de les TIC o bé els mètodes d'observació dels animals. La intervenció d'aquest grup es clou amb l'explicitació, per part de la mestra, de la resposta al repte cognitiu i les seves indicacions perquè un nou grup prengui la paraula.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

En aquesta sessió de treball els quatre participants del petit grup hi intervenen, tot i que no en tots els episodis. L'únic en què tots participen és al segon, quan han d'explicitar les seves hipòtesis i els seus indicis. Com ja ha passat en altres sessions, l'Ernest ha iniciat la sessió a partir d'una presa de torn de paraula feta des de l'autoselecció. Per altra banda, després de la seva intervenció, l'Ernest utilitza el mecanisme de l'heteroselecció (a partir d'una mirada cap a la Lali) perquè ella expressi la segona hipòtesi formulada pel petit grup. La mestra també fa servir el mecanisme de l'heteroselecció en la cessió del torn de paraula. Val a dir que tant la Lali com l'Àlícia comencen a parlar sense que prèviament la persona que té la paraula les hagi seleccionat.

A partir del tercer episodi, les intervencions dels participants del petit grup queden molt diluïdes i les que prenen pes són les dels companys de l'aula. A partir d'aquest moment de la seqüència el marc de participació el constitueixen bàsicament la mestra i la resta dels companys de l'aula. En aquest tercer episodi, dels quatre alumnes del petit grup solament hi intervenen l'Ernest i el Jaume i aquest últim de forma esporàdica. Aquest desplaçament en la constel·lació de participants es produeix entre altres raons perquè al torn 42 la mestra llença una pregunta oberta a tots els alumnes (físicament es gira cap als participants de l'aula): ¿qué os parece? ¿qué podemos hacer pues si el texto no nos lo soluciona? | el texto que les dimos\ (42M).

En els diferents segments d'interactivitat en què participa la docent (SIADs), normalment recull l'aportació feta anteriorment per part d'un alumne i llença una nova pregunta o qüestió per facilitar la progressió de la conversa:

Jaume: ((responent amb molt entusiasme però amb dificultats d'expressió en castellà)) que que yo | e: que que Ernest y: estábamos *parlando* de la tinta/ que la tenían en la bolsa | dónde tenían la bolsa de tinta/y yo *decir* | por però ¿dónde CREAN la tinta?/ [¿dónde está la tinta?]\ (38J)

Mestra: [mhm y partir de aquí/] claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos ¿eh?/ pero fijaros que ES una de las preguntas que NO nos la soluciona vuestro texto ¿verdad que no?/ (39M)

Ernest: no\ (40E)

Lali: no\ (41L)

Mestra: ¿qué os parece?\ ¿qué podemos hacer pues si el texto no nos lo soluciona? | el texto que les dimos\ (42M)

Mar: (xx) una sepia (43MA)

Al cor del tercer episodi veiem que el marc de participació el formen els següents locutors: l'Alma, la Mar, l'Anna, la Berta i la mestra. Queda circumscrit bàsicament a aquests participants perquè ells plantegen enunciats que es discuteixen i contrasten i en els quals la conversa es produeix de manera espontània. En aquest segment els torns de paraula es cedeixen a partir del mecanisme de l'autoselecció, sense que això impedeixi una comunicació fluida entre els locutors. En aquests segments no cal que la mestra convidi els alumnes a participar perquè els mateixos nens ho fan de forma espontània.

Si ens fixem en les persones que apareixen al discurs, és molt interessant veure com en aquest marc de participació els locutors activen més o menys la seva presència en el discurs (a partir dels pronoms «jo», «tu» o «nosaltres»). Prenem com a exemple els següents intercanvis:

(1) **Ernest:** nuestra primera aportación/ha sido que: | las sepias/ | crean la tinta/ | con la subs- con unas sustancias que hay en el mar/ y | la sangre: la sangre sucia/ | y algunos resui [resui]\ (4E)

...

(2) **Jaume:** yo he llegado a esta: a la primera:/ (13J)

Mestra: mhm:: (14M)

Jaume: por | que | como tienen la piel mu:y resbaladiza/ (15J)

Mestra: sí: (16M)

Jaume: yo creo que de allí/ | tienen algunas cosas para absorberla\ | | absorber las sustancias/ (17J)

En aquests dos intercanvis (1) i (2) es constata la idea de Benveniste sobre la subjectivitat del llenguatge. Tant l'Ernest a (1) com el Jaume a (2) atorguen una expressió pròpia als enunciats que emeten. La referència dítica a la persona és la més immediata i central. Així a (1) l'Ernest identifica la primera persona que parla (ell) amb la primera persona del plural i d'aquesta manera s'incorpora a un grup. Així, el grup proporciona al locutor la responsabilitat de l'enunciat; aquest fet justifica l'ús genèric de: «nuestra primera aportación ha sido» que es correspondria amb l'enunciat «nosotros pensamos que». A partir de l'ús d'aquesta segona persona del plural, l'Ernest es presenta com un locutor que ocupa un lloc en un col·lectiu com és del seu petit grup de treball. Aquest ús s'ha considerat tradicionalment de «modèstia». La mestra també utilitza aquesta primera persona del plural com a element inclusiu que incorpora el receptor (en aquest cas el grup classe) en la referència. Sovint els docents la utilitzen de forma inconscient en el discurs però l'efecte que té pel receptor és d'apropament, d'implicació i de cessió del torn de paraula. Això és important sobretot en les relacions asimètriques com són les de docent-alumne. A la nostra transcripció aquest ús per part de la docent és continu al llarg de la sessió.

Mestra: no\ | entonces/ | ¿qué os parece?\ | qué | qué *deberíamos* hacer?\ porque *fijaros* | este grupo es muy interesante lo que ha hecho\ | | tenía una pregunta originaria [(DC) eh?] que: ¿era la de la tinta vuestra pregunta del texto o no?\ (34M)

Pel que fa als dítics, en el cas (2) el Jaume utilitza el dític modèlic «yo» que representa la persona que parla. Ell s'expressa en termes de «yo he llegado», «yo creo». En aquest cas l'ús del pronom en primera

persona indica una funció clarament identitària perquè el Jaume vol deixar clar que ha estat ell que ha tingut la idea i que l'expressa.

Llengua d'ús

En aquesta sessió, la llengua d'ús continua sent gairebé sempre el castellà perquè els alumnes saben que és la llengua vehicular d'aquesta àrea. Solament en quatre torns de paraula el català és present i en tres d'ells, l'enunciat fa referència a qüestions de gestió:

Jaume: ((en Jaume es dirigeix a l'Ernest)) {(L2) no | l'has dit tu} (20J)

...

Ignasi: y {(L2) después} bueno cuando m:: {(L2) después} pues coger una sepia/ | muerta/ | la observan/ | y ven: la: ven como funciona: / | y todo\ (77I)

...

Berta: donde | bueno *han estado* | como::si tiene alguna {(L2) malaltia:}/ [(f) o algo así] (95B)

...

Alma: ((dirigint-se a la mestra)) {(L2) [ho apuntem:]/} (104 AL)

Aquesta situació lingüística s'ha repetit al llarg d'aquestes tres sessions del text científic. Cal indicar, però, que a mesura que s'han anat succeint, la presència del castellà com a llengua de transmissió de coneixements, però també de gestió didàctica ha anat augmentant significativament. Les possibles causes d'aquest fet es podrien trobar en el major domini del lèxic específic que tenen els alumnes perquè ara ja han llegit sobre el tema i perquè les seves argumentacions ja no es basen tant en creences i experiències personals sinó que s'expliquen també a partir del coneixement científic que van construït a partir del que han llegit i del que diuen els companys.

Les interferències entre les dues llengües o els mots inadequats en el context on es troben encara són presents, com en el cas dels torns següents:

Jaume: ((responent amb molt entusiasme però amb dificultats d'expressió en castellà)) que que yo | e: que que Ernest y: estábamos *parlando* de la tinta/ que la tenían en la bolsa | dónde tenían la bolsa de tinta/ y yo *decir* | por pero ¿dónde CREAN la tinta?/ [¿dónde está la tinta?/] (38J)

...

Ignasi: *digestionarla* (46I)

És interessant veure com en els cent onze torns de paraula en què es desenvolupa aquesta sessió, solament n'hi ha dos en què apareixen interferències i problemes lingüístics. Però encara és més interessant percebre que en el primer cas (el torn 38 en què parla el Jaume) ni la mestra ni cap altre participant de la conversa fa una reparació lingüística a la seva intervenció, tot i que el Jaume mostra moltes dificultats lingüístiques i comet força errades. Pensem que això és així perquè els participants entenen que l'objectiu comunicatiu està per sobre de la correcció del discurs: es prioritza el *què* per damunt del *com*. La resta de participants entenen perfectament el missatge del procés que està explicant el Jaume. Aquest fet, juntament amb l'entusiasme que mostra aquest participant en el seu discurs, poden explicar el perquè d'aquesta absència de reparació lingüística per part dels altres. Un cas diferent és el torn 46, que s'ha transcrit més amunt, en què l'Ignasi fa una errada lingüística que la docent repara immediatament.

Ignasi: *digestionarla* (46I)

Mestra: ((amb una rialla)) no | es diseccionarla pero si diseccionamos una sepia o | como dices tú observamos una sepia REALMENTE ¿nos va contestar a la pregunta?/ (47M)

Pel que fa a altres aspectes lingüístics, podem veure com és molt freqüent l'ús del passat, sobretot per part de la mestra, per explicar el procés que ha fet el petit grup per replantejar la pregunta d'investigació i per resoldre-la. També hi és molt present el verb “poder” amb valor de possibilitat perquè intenta estimular els alumnes perquè explicitin quines accions o processos poden fer per arribar al coneixement concret que els demana la pregunta: *com es produeix la tinta i com ho podem saber*.

Organització

A continuació a partir del següent quadre, analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: ahora ahora deberían ponerse el grupo de Jaume y compañía\ (1M) (gestió didàctica: explícita el grup que ara exposarà)
		Tancament	Mestra: cómo crean la tinta\ (3M) (gestió didàctica: la mestra repeteix la pregunta per poder centrar el tema)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	Ernest: nuestra primera aportación/ha sido que: las sepias/ crean la tinta/ con la subs- con unas substancias que hay en el mar/ y la sangre: la sangre sucia/ y algunos resui [resui]\ (4E) (gestió cognitiva: l'Ernest a partir d'una autoelecció exposa la primera hipòtesi del grup)
		Tancament	Lali i Ernest: no\ (33L/E) (gestió cognitiva: els alumnes responen de forma coral una pregunta de la mestra)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestra: no\ entonces/ ¿qué os parece?\ qué qué deberíamos hacer?\ porque fijaros este grupo es muy interesante lo que ha hecho\ tenía una pregunta originaria [(DC) eh?] que: ¿era la de la tinta vuestra pregunta del texto o no?\ (34M) (gestió cognitiva: planteja una nova pregunta al grup)
		Tancament	Lali: no\ (41L) (gestió cognitiva: la Lali respon la pregunta de la mestra)
	Segon SIAD	Obertura	Mestra: ¿qué os parece?\ ¿qué podemos hacer pues si el texto no nos lo soluciona?\ el texto que les dimos\ (42M) (gestió cognitiva: la mestra inicia, a partir d'una pregunta, la recerca de la solució d'una situació)
		Tancament	Mar: en el ordenador la wikipedia la enciclopedia del ordenador/ (60MA) (Gestió cognitiva i didàctica: la Mar reitera la resposta del torn anterior i emet una sobreunciació)
	Tercer SIAD	Obertura	Mestra: tú ahora comentabas wikipedia, por ejemplo [(DC) ¿eh?] en el ordenador la: la información que nos da la wikipedia o las diferentes webs que tenemos, bueno que podemos consultar/ eh:: ¿SIEMPRE son contrastadas las opiniones [o]?\ (61M) (gestió cognitiva: la mestra torna a plantejar una nova pregunta)
		Tancament	Mestra: entonces ¿qué podemos HACER si encontramos distintas informaciones en internet?\ ¿de qué manera lo podemos solucionar para saber exactamente cuál es la versión que los CIENTÍFICOS [consideran como la más probable?\] (68M) (gestió cognitiva: la mestra deriva la conversa cap a un altre tema relacionat amb l'anterior a partir d'una nova pregunta)
	Quart SIAD	Obertura	Jaume: [una cosa::\] normalmente cogen los animales y los observan allí vivos y miran cómo lo hacen pero por eso/ tendrías que hacer un agujero/y que se viera la bolsa de tinta/ y: se moriría al instante\ (69J) (gestió cognitiva: el Jaume talla el tema engegat per la mestra al torn anterior per parlar d'un aspecte tractat uns quants tornos anteriors)
		Tancament	Mar: ((amb un gran somriure)) es que me acabo de acordar (xx)\ (99MA) (gestió identitària: la Mar es complau de l'aprovació que li ha fet la mestra al torn anterior i la justifica)
Cinquè SIAD	Obertura	Mestra: a partir de una analítica/ podemos sabe:r de dónde proceden las substancias y en este caso la tinta de la sepia ¿vale?\ y:: sabemos que la: tinta de la sepia ¿vale?\ para contrastar con vuestra información con la información que vosotros tenéis/ la crea/ la genera/ la propia [sepia\] (100M) (gestió cognitiva i didàctica: la mestra parafraseja el torn 97 de la Mar i dona la resposta de com la sípia genera la tinta)	
	Tancament	Jaume: como [decíamos (xx)\] (103J) (gestió identitària: el Jaume puntualitza que la resposta que dona la mestra és la que ells ja havien considerat)	
Quart episodi	Primer SIAD	Obertura	Alma: ((dirigint-se a la mestra)) {(L2) [ho apuntem:]} (104AL) (gestió didàctica: l'Alma amb aquesta pregunta de manera implícita si l'exposició del grup ja ha acabat)
		Tancament	Mestra: ya pero en todo caso luego al lado podéis poner cómo crean la tinta las sepias cuando acabéis se deberá preparar el grupo de Guillem:: (111M) (gestió didàctica: la mestra dona pautes de com els alumnes poden organitzar la seva informació al full resum individual. A continuació, al següent enunciat dona pas a l'exposició del següent grup)

Si observem el quadre anterior ens adonem que la mestra té un paper rellevant a la conversa no solament a l'interior dels episodis i segments d'interactivitat, sinó també pel que fa a les obertures i tancaments. En aquests tipus d'enunciats la docent gairebé sempre utilitza la pregunta per tal d'obrir la conversa cap a nous interrogants que estan sempre relacionats amb els anteriors. En tenim clars exemples; un d'ells és l'intercanvi següent en què en el primer torn (60MA), que és el que correspon al tancament del segon SIAD del tercer episodi, la Mar comenta a on poden trobar informació: en el ordenador la wikipedia | la enciclopedia del ordenador/ (60MA).

La mestra al torn següent, que correspon a l'obertura del tercer SIAD del tercer episodi, comenta: tú ahora comentabas wikipedia, por ejemplo [(DC)¿eh?] en el ordenador | la: la información que nos da la wikipedia o las diferentes webs que tenemos, bueno que podemos consultar/ | eh:: ¿SIEMPRE | son contrastadas las opiniones [o]?/ (61M).

Cal assenyalar que hi ha episodis i segments que els tanquen els alumnes. En aquests casos ells mostren la resposta directa a una qüestió que normalment ha plantejat la mestra. Si ens fixem en els quatre participants del petit grup que exposen el seu repte cognitiu veiem que la Lali, l'Ernest i el Jaume juguen un paper en l'obertura o tancament d'episodis o segments. Ho podem constatar en el següent intercanvi en què la Lali tanca un segment (41L) i la mestra n'obre un altre (42M):

Mestra: [mhm y partir de aquí/] claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos\ ¿eh?/ pero fijaros que ES una de las preguntas que NO nos la soluciona vuestro texto ¿verdad que no?/ (39M)

Ernest: no\ (40E)

Lali: no\ (41L)

Mestra: ¿qué os parece?\ ¿qué podemos hacer pues si el texto no nos lo soluciona?\ | el texto que les dimos\ (42M)

L'Ernest i el Jaume també participen en les obertures i tancaments. En el cas de l'Ernest, solament hi ha una intervenció en què obre un episodi; és al torn 4E, en què explica la primera hipòtesi del seu repte cognitiu. El Jaume, per la seva banda, fa una obertura al torn 69 en què canvia el tema de conversa per tornar a un aspecte comentat anteriorment que ell no considera tancat. Ho fa a partir del marcadore discursiu «una cosa»:

Jaume: [una cosa::\] normalmente | cogen los animales y los observan allí vivos | y miran cómo lo hacen pero | por eso/ tendrías que hacer un agujero/y que se viera la bolsa de tinta/ | y: se moriría al instante\ (69J)

Cap al final de la transcripció (torn 103) el Jaume emet un enunciat de tancament d'episodi que té una clara funció identitària: vol explicitar que la conclusió a la que s'arriba sobre l'origen de la sípia ja l'havien considerat:

Jaume: como [decíamos (xx)\] (103J)

C.2. Dimensió enunciativa

Posicionament enunciatiu

A partir dels enunciats que emeten els participants en aquesta sessió analitzarem quins són els papers enunciatius que assumeixen i si al llarg de l'enregistrament es produeixen moviments d'aquests rols.

Abans de fer aquesta anàlisi cal tenir en compte la finalitat i l'estructura de la sessió que estem analitzant, ja que aquests factors també determinen, com veurem més endavant, els diferents rols enunciatius que

apareixen. En aquesta sessió els alumnes han d'explicitar davant el grup classe quin és el repte cognitiu que se'ls planteja i quina resposta i conclusions hi donen, després d'haver discutit sobre el tema a les dues sessions prèvies. El fet que els alumnes comentin el seu repte cognitiu i les conclusions determina que, d'entrada, els tipus de paper que adoptin s'aproximi sobretot al de *coenunciador* perquè els participants expressen allò que han discutit prèviament en petit grup:

Ernest: nuestra primera aportación/ha sido que: | las sepias/ | crean la tinta/ | con la subs- con unas sustancias que hay en el mar/ y | la sangre: la sangre sucia/ | y algunos resui [resui]\ (4E)

...

Jaume: yo he llegado a esta: a la primera/ (13J)

Mestra: mhm:: (14M)

Jaume: por | que | como tienen la piel mu:y resbaladiza/ (15J)

Mestra: sí: (16M)

Jaume: yo creo que de allí/ | tienen algunas cosas para absorberla\ | | absorber las sustancias/ (17J)

Si ens fixem en les coenunciacions que es produeixen al llarg de la sessió, podem constatar que en són poques i que les emeten, sobretot, els alumnes que no formen el petit grup que està exposant el seu repte cognitiu. Aquests participants majoritàriament completen els enunciats que prèviament han emès altres companys, com podem veure als següents exemples:

Berta: enciclopedia\ (58B)

Ignasi: enciclopedia/ | ordenador/ (59I)

Mar: en el ordenador la wikipedia | la enciclopedia del ordenador/ (60MA)

....

Anna: dónde han vivido/ y:: (94AN)

Berta: donde | bueno *han estado* | como::si tiene alguna {(L2) *malaltia::/*} [(f) o algo así] (95B)

Mestra: sí | pero la pregunta:/ | nos estamos yendo de la pregunta ¿eh?/ la pregunta no era esta\ | di Mar (96M)

Mar: hacer lo que ha dicho Berta | pero m:: hacer un análisis/ | y mirar y mirar de: de qué está hecho de qué está hecho el: (xx) si está hecho de agua/ o con residuos/ o con:: (97MA)

És interessant veure com en aquesta darrera intervenció (97MA) la conjunció adversativa «però» no respon a un distanciament de la Mar respecte del que havia comentat la Berta, sinó que s'inscriu dins d'un context de coenunciació perquè la Mar allò que vol expressar és que se suma a l'enunciat emès per la Berta al torn 90 en què deia que calia recollir mostres i afegeix que les mostres cal analitzar-les per comprovar de què està feta la tinta. En aquest cas l'adversativa «però» equivaldria a la conjunció «y».

Si mirem de confrontar els papers enunciatius que apareixen en aquesta sessió ens adonem que no es produeixen moviments significatius. La docent és qui se situa entre dos tipus de papers enunciatius com són el d'enunciadora i sobrenunciadora. Si pensem que el mestre és qui normalment actua sobre la resposta que donen els alumnes, és lògic pensar que a la sessió analitzada sigui el mestre qui majoritàriament adopti aquest paper. Els alumnes assumeixen en aquesta sessió el paper de coenunciadors de forma majoritària perquè completen i reafirmen allò que han dit altres companys en torns anteriors.

Si tenim en compte l'objectiu d'aquesta sessió, és fàcil entendre per què no es produeix un debat entre els diferents punts de vista dels alumnes del petit grup i perquè molts dels enunciats són coenunciacions. Ara bé, sí que podem veure com ells, al segon episodi (del torn 4 al 33), els exposen i contrasten. També podem comprovar com al torn 20 el Jaume no assumeix l'autoria d'un punt de vista que la Lali comenta que havia expressat en sessions prèvies. Quan el Jaume intervé fa un canvi de codi perquè la funció d'aquest enunciat és eminentment identitària:

Mestra: debido a las sustancias que forman su cuerpo\ | ¿y la otra hipótesis?/ (18M)

Lali: también la ha dicho Jaume\ (19L)

Jaume: ((en Jaume es dirigeix a l'Ernest)) {(L2) no | l'has dit tu/} (20J)

Hi ha un altre moment d'aquest segon segment en què un participant, en aquest cas l'Alicia, explicita el punt de vista d'un altre company i ho expressa:

Alicia: Ernest también pensaba que era como si fuera la caca/ (25A)

A partir del tercer episodi la sessió s'obre a la resta dels alumnes del grup i és en aquest moment quan comencen a produir-se els punts de vista de la resta dels alumnes. Veiem que hi ha diferents maneres d'expressar-los. En el cas de la Mar, per exemple, en dues intervencions formula els punts de vista en forma d'interrogació perquè no està segura de la seva validesa:

Mar: ¿observar una sepia?/ (45MA)

....

Mar: ¿buscando información?/ (54MA)

En altres moments, els participants expressen el seu punt de vista completant allò que ha iniciat un altre company:

Ignasi: enciclopedia/ | ordenador/ (59I)

Mar: en el ordenador la wikipedia | la enciclopedia del ordenador/ (60MA)

La coenunciació també es produeix en molts casos a partir de les preguntes que planteja la docent. Com veurem a l'apartat de la formulació de qüestions, aquestes inciten a la participació dels alumnes (3), ajuden a relacionar conceptes entre si (4), però també sovint són el punt de partida per a arribar a unes conclusions (5):

(3) **Mestra:** o puede ser que haya cuestiones | que alguien opine A | y alguien que opine B/ | ¿qué os parece? (64M)

...

(4) **Mestra:** buscando información ¿dónde la buscarías?/ (55M)

....

(5) **Mestra:** ¿y a partir de las muestras qué pueden saber? (91M)

Si ens fixem en com els alumnes construeixen i expressen els arguments que constitueixen moltes de les coenunciacions, en aquesta sessió veiem dos moments diferents: el primer el trobem als dos primers episodis en què els membres del petit grup expressen els enunciats i els argumenten a partir del debat que havien establert a les dues sessions anteriors. En aquests intercanvis els arguments que exposen són fruit d'un treball previ del grup:

Ernest: nuestra primera aportación/ha sido que: | las sepias/ | crean la tinta/ | con la subs- con unas sustancias que hay en el mar/ y | la sangre: la sangre sucia/ | y algunos resui [resui] (4E)

...

Mestra: esta ha sido una hipótesis (7M)

Lali i Ernest: sí | sí (8L/E)

Ernest: y la otra/ ((amb la mirada l'Ernest passa el torn de paraula a la Lali)) (9E)

Lali: es que cuando tienen miedo/ | pue::s crean unas sustancias/ | que hacen que la sangre se: vuelve negra/ | entonces pasa a llegar a la bolsa de tinta (10L)

Mestra: vale y ahora | bueno yo tengo una pregunta ¿cómo habéis llegado a estas conclusiones?/ (11M)

...

Jaume: yo he llegado a esta: a la primera:/por | que | como tienen la piel mu:y resbaladiza/ yo creo que de allí/ | tienen algunas cosas para absorberla\ | | absorber las sustancias/ (13J, 15J, 17J)

Mestra: debido a las sustancias que forman su cuerpo\ | ¿y la otra hipótesis?/ (18M)

El segon moment de la sessió en què veiem que es tornen a produir argumentacions és a partir del tercer episodi. Aquí, la resta del grup classe i també el Jaume creen i expressen arguments que donen suport als punts de vista. És molt interessant veure com al torn de paraula 97 la Mar enllaça el punt de vista i les argumentacions que havia expressat la Berta en torns anteriors:

Berta: yo creo que: pues por ejemplo\ hacen que la sepia reaccione/ con:: o sea: que tire tinta/ [que tire tinta] y así bueno entonces cogen | muestras de la tinta y todo esto pues pueden saber dónde [bueno\] donde | bueno *han estado* | como::si tiene alguna {(L2) malaltia:} [(f) o algo así] (84B, 86B, 88B, 90B, 95B)

A partir d'aquests enunciats que emet la Berta, la Mar els recull: hacer lo que ha dicho Berta [...] (97MA)

Però, en aquesta mateixa intervenció els completa i explica com es podria saber de què està feta la tinta que és, precisament, la pregunta que ha formulat el grup:

Mar: [...] | pero m:: hacer un análisis/ | y mirar y mirar de: de qué está hecho de qué está hecho el: (xx) si está hecho de agua/ o con residuos/ o con:: (97MA)

Si bé com acabem de veure, un dels papers que més sovinteja en aquesta sessió és el de coenunciador, també és cert que el paper que adopten els participants s'atansa en molts casos, sobretot en el cas de la mestra, al de *sobrenunciador*. Això és així perquè en alguns moments de la conversa els participants actuen sobre la resposta que dona l'altre; reprenen la significació anterior vers una significació nova, o bé emeten un enunciat que es presenta com una continuació d'allò que el precedeix.

Jaume:((responent amb molt entusiasme però amb dificultats d'expressió en castellà)) que que yo | e: que que Ernest y: estábamos *parlando* de la tinta/ que la tenían en la bolsa | dónde tenían la bolsa de tinta/ y yo *decir* | por però ¿dónde CREAN la tinta?/ [¿dónde está la tinta?/] (38J)

Mestra: [mhm y partir de aquí/] claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos\;eh?/ (39M)

....

Mestra: no porque las sepias como muy bien deciais la bolsa de tinta incluso si vamos a comprarlas | al mercado/ | encontramos la sepia muchas veces con la bolsa [de tinta]\ (49M)

Jaume: (xxx) [la tienen que crear] cuando están vivas/ (50J)

Mestra: exacto\ primero la tienen que crear una vez en su hábitat | en en fuera de su hábitat | en una pescadería poca cosa puede hacer una sepia ya ¿vale?/ (51M)

...

Jaume: yo creo que de allí | tienen algunas cosas para absorberla\ | | absorber las sustancias/ (17J)

Mestra: debido a las sustancias que forman su cuerpo\ (18M)

Hem vist que la mestra i el Jaume emeten sobrenunciacions. Pel que fa a la resta dels companys de la classe, solament la Mar, en un moment de la conversa, n'explicita una.

Mar: en el ordenador la wikipedia | la enciclopedia del ordenador/ (60MA)

Aquest enunciat estaria format per dos de més petits; fins a la pausa tindríem una coenunciació que fa sobre el torn anterior de l'Ignasi: **Ignasi:** enciclopedia/ | ordenador/ i després de la pausa és el moment en què fa la sobrenunciació perquè reformula: «la enciclopedia del ordenador».

Al final de la sessió els alumnes tenen el full individual per anotar les conclusions a les que han arribat a partir de l'exposició del petit grup. En aquest moment, quan els participants el tenen al davant, la mestra llença una pregunta que demana una sobrenunciació per part dels alumnes.

Mestra: a ver | de todo lo que ha salido¿cuál es la respuesta?/ (109M)

Els alumnes, de forma implícita, entenen que aquella pregunta que llença la mestra mostra el camí que individualment i de manera silenciosa han de fer per completar el full que tenen al davant. La prova està en el fet que cap alumne expressa en veu alta la resposta a l'interrogant que planteja la mestra.

Pel que fa a les intervencions que esdevenen *sotaenunciacions*, podem veure que aquest tipus d'enunciats no apareixen gaire en aquesta sessió i quan ho fan és perquè es discuteix a partir dels enunciats que han

emès els quatre alumnes que exposen el seu repte cognitiu. Cal dir que en certs moments la mestra en fa alguna, com en el cas següent:

Mestra: ((amb una rialla) no | es diseccionarla pero si diseccionamos una sepia o | como dices tú observamos una sepia REALMENTE ¿nos va contestar a la pregunta?/ (47M)

En aquesta sotaenunciació, l'èmfasi que dóna la docent a la paraula «REALMENTE» incrementa el valor sotaenunciatiu de l'oració, mentre que a la intervenció que veiem a continuació, la mestra posa l'èmfasi en el nom de la participant (la Berta) seguit de l'expressió «acabamos de decir», de forma que la docent se situa en un punt de vista previ assumit per un enunciator anterior (la Mar acaba de suggerir que poden saber coses de la sípia buscant informació) perquè la Berta s'adoni que el que acaba de dir no té sentit i ella mateixa ho repara ràpidament.

Mestra: BERTA acabamos de decir:: (57M)

Pel que fa a les sotaenunciacions que elaboren els alumnes, podem dir que és el Jaume qui n'emet alguna:

Jaume: [una cosa::\] normalmente | cogen los animales y los observan allí vivos | y miran cómo lo hacen pero | por eso/ tendrías que hacer un agujero/y que se viera la bolsa de tinta/ | y: se moriría al instante\ (69J)

En aquest cas el Jaume desvia el tema que estaven tractant (com gestionar la informació d'internet) i retorna al tema tractat prèviament (com solucionar el dubte de la procedència de la tinta). Ell reprèn l'enunciat previ de l'Ignasi (T46) que proposava fer la dissecció d'una sípia per resoldre la qüestió de la procedència de la tinta; el Jaume se'n distanciació perquè no el satisfà. Així, doncs, al final d'aquest enunciat el Jaume, a partir de la predicació de la falsedat a d'un enunciat citat anteriorment per un altre, l'ajuda a entendre la veritat.

En aquesta sessió, en principi, no es produeixen massa desacords perquè la finalitat consisteix en què els alumnes expressin el repte cognitiu que se'ls ha plantejat i que expliquin la resposta o respostes que ells proposen. Ara bé, aquesta afirmació que acabem de fer no implica que no s'hagin produït desacords ni que no s'hagin expressat. Trobem desacords que impliquen una finalitat identitària com és el cas del torn 20 en què el Jaume no assumeix l'autoria de la segona hipòtesi del grup:

Mestra: [...] ¿y la otra hipótesis?/ (18M)

Lali: también la ha dicho Jaume\ (19L)

Jaume: ((en Jaume es dirigeix a l'Ernest)) {(L2) no | l'has dit tu\} (20J)

En altres casos el desacord es produeix a partir de la formulació d'una pregunta. Al torn 47 la mestra després de fer una reparació lèxica a l'Ignasi, inicia l'enunciat del desacord. Amb l'ús de l'oració interrogativa, la mestra aconsegueix que la recepció del desacord pugui ser ben rebuda i que preservi la identitat de l'alumne que ha intervingut al torn anterior:

Mar: ¿observar una sepia?/ (45MA)

Ignasi: *digestionarla* (46I)

Mestra: ((amb una rialla) no | es diseccionarla pero si diseccionamos una sepia o | como dices tú observamos una sepia REALMENTE ¿nos va contestar a la pregunta?/ (47M)

També és interessant assenyalar la força discursiva que aporta l'èmfasi del mot REALMENTE. De fet, aquest adverbí ja denota el desacord de la mestra amb el punt de vista de l'Ignasi. Al torn següent, els alumnes, de forma coral, manifesten el seu acord amb el punt de vista de la mestra. Cal dir que dos tornos posteriors a la pregunta, la mestra és qui justifica perquè el fet de realitzar la dissecció d'una sípia no els

respondrà la pregunta. És una llàstima que no s'hagi obert un espai discursiu entre i amb els alumnes perquè poguessin expressar els seus punts de vista al voltant de la pregunta que ha formulat la mestra.

Al torn 71 la docent expressa el seu desacord a l'enunciat formulat pel Jaume al torn anterior. Ho torna a fer utilitzant el recurs lingüístic de l'oració interrogativa confirmatòria en què la mestra pressuposa com a probablement cert o fals un enunciat i demana al Jaume que li conformi la suposició:

Mestra: creo que hay alguna forma más sencilla | [¿no?]/ (71M)

La mestra, en aquesta seqüència també fa una funció de gestió cognitiva. Al torn 96, concretament, mostra el seu desacord pel que fa al tractament temàtic i ho fa utilitzant el format *tying*:

Mestra: sí | pero la pregunta:/ | nos estamos yendo de la pregunta ¿eh?/ la pregunta no era esta\ | di Mar (96M)

En aquest cas està d'acord amb el punt de vista que ha expressat la Berta al torn anterior, però a la vegada comenta que no estan responent la pregunta que havien plantejat.

Una altra situació en què es produeix l'expressió d'un desacord utilitzant el format *tying* la tenim al torn 69, en què el Jaume planteja que poden observar l'exterior dels animals vius però que per estudiar aspectes interns cal fer algun tipus d'intervenció que els podria provocar la mort:

Jaume: [una cosa::\] normalmente | cogen los animales y los observan allí vivos | y miran cómo lo hacen pero | por eso/ tendrías que hacer un agujero/y que se viera la bolsa de tinta/ | y: se moriría al instante\ (69J)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 3: Expliquem el nostre repte cognitiu a la resta de la classe

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Jaume	<p>PDV1: que que yo e que que Ernest y estábamos <i>parlando</i> de la tinta que la tenían en la bolsa dónde tenían la bolsa de tinta y yo <i>decir</i> por però ¿dónde CREAN la tinta? ¿dónde está la tinta? (38J)</p> <p>PDV1: una cosa, normalmente cogen los animales y los observan allí vivos y miran cómo lo hacen pero por eso tendrías que hacer un agujero y que se viera la bolsa de tinta y: se moriría al instante (69J)</p>	<p>PDV1: yo he llegado a esta: a la primera[...]porque como tienen la piel mu:y resbaladiza (13J i 15J)</p> <p>PDV2: yo creo que de allí tienen algunas cosas para absorberla <i>absorber las sustancias</i> (17J)</p> <p>PDV5: ((en Jaume es dirigeix a l'Ernest)) no, l'has dit tu (20J)</p>	<p>PDV3: la tienen que crear cuando están vivas (50J)</p>	<p>El Jaume inicia l'explicitació de com han arribat a les conclusions. Al torn 19 la Lali diu que un enunciat l'ha formulat el Jaume i ell es molesta, tot i que el conflicte no esdevé cognitiu.</p> <p>No es produeix cap conflicte. El Jaume comença a explicar el procés que han seguit i després la mestra (39M) ho constata i explica la importància metodològica de la conversa</p> <p>Al torn 69 el Jaume emet un enunciat que a la mestra no li sembla pertinent (71) i indica el seu desacord amb l'enunciat del Jaume. Aquest enunciat genera un diàleg amb els altres companys</p>	<p>Al torn 24 la mestra media perquè el Jaume no vegi la situació com un conflicte</p>
Ernest		<p>PDV1: nuestra primera aportación ha sido que las sepias crean la tinta con la sub-con unas sustancias que hay en el mar y la sangre: la sangre sucia y algunos resui resui (4E)</p>		<p>No es produeix cap situació conflictual, sinó que els alumnes van expressant els seus punts de vista.</p>	
Lali		<p>PDV2: pues que cuando tienen miedo pues crean unas sustancias que hacen que la sangre se vuelve negra entonces pasa a llegar a la bolsa de tinta (10L)</p> <p>PDV4: también lo ha dicho Jaume (19L)</p>			
Alicia		<p>PDV6: Ernest también pensaba que era como si fuera la caca (25A)</p>			
Mestra	<p>PDV1: no es diseccionarla. pero si diseccionamos una sepia; o como dices tú observamos una sepia REALMENTE ¿nos va contestar a la pregunta? (47M)</p>		<p>PDV3: debido a las sustancias que forman su cuerpo, ¿y la otra hipótesis? (18M)</p> <p>PDV7: los residuos (28M)</p> <p>PDV2: claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos ¿eh? pero fijaros que ES una de las preguntas que NO nos la solucionan vuestro texto ¿verdad que no? (39M)</p> <p>PDV2: porque las sepias como muy bien deciais la bolsa de tinta incluso si vamos a comprarlas al mercado encontramos la sepia muchas veces con la bolsa de tinta (49M)</p>	<p>La mestra planteja la qüestió de com es pot saber la forma com les sípies creen la tinta. Al torn 58 la Berta emet un enunciat poc pensat i la mestra li recrimina. Pel que fa a la resta, no es produeix cap tipus de situació de conflicte.</p>	

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV5: BERTA acabamos de decir (57M)</p> <p>PDV8:¿SIEMPRE son contrastadas las opiniones o... (61M)</p> <p>PDV2: creo que hay alguna manera más sencilla ¿no? (71M)</p> <p>PDV8: si pero la pregunta: nos estamos yendo de la pregunta (96M)</p>		<p>PDV4: exacto primero la tienen que crear una vez en su hábitat en en fuera de su hábitat; en una pescadería poca cosa puede hacer una sepia ya ¿vale? (51M)</p> <p>PDV9: en el ordenador la la información que nos da la wikipedia o las diferentes webs que tenemos, bueno que podemos consultar eh (61M)</p> <p>PDV10: a partir de una analítica podemos saber de dónde proceden las sustancias y en este caso la tinta de la sepia ¿vale? y sabemos que la: tinta de la sepia ¿vale? para contrastar con vuestra información con la información que vosotros tenéis la crea la genera la propia sepia (100M)</p> <p>PDV11: ¿vale? ella misma se crea la tinta a través de unas sustancias que se genera ella (105M)</p> <p>PDV12: a verde todo lo que ha salido ¿cuál es la respuesta? (109M) (plantejament de la sobrenunciació individual de cada alumne)</p>		<p>El diàleg acaba amb el recull per part de la mestra dels punts de vista dels alumnes, a la vegada que tanca el desacord amb el Jaume</p>
Mar		<p>PDV7: (completant el PDV de l'Ignasi) en el ordenador, la wikipedia la enciclopedia del ordenador (60MA)</p> <p>PDV9: hacer lo que ha dicho Berta pero m:: hacer un análisis y mirar y mirar de: de que está hecho de que está hecho el: (xx) si está hecho de agua o con residuos o con:: (97MA)</p>			
Ignasi		<p>PDV6: (completant l'enunciat del torn anterior de la Berta): "enciclopedia ordenador" (59I)</p> <p>PDV3: que yo creo que como lo han descubierto es m: le ponen una cámara y ver como reacciona y la tinta (75I)</p> <p>PDV4: y después bueno cuando m:: después pues coger una sepia muerta, la observan y ven: la: ven como funciona: y todo (77I)</p>			
Berta		<p>PDV7: (completant el PDV de l'Anna): donde, bueno han estado como si tiene alguna malaltia (95B)</p>			
Pau		<p>PDV5: haciendo:: muchas radiografias y</p>			

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		así se podría ver cómo: desarrolla la tinta y como: se pone allí y todo esto (82P)			
Anna		PDV6: dónde han vivido y...(94AN)			
Alma					
Clara	PDV13: pero la pregunta no es la misma (110CL)				

1a NEGOCIACIÓ: Tema: Explicitació de les hipòtesis

2a NEGOCIACIÓ: Tema: Procés seguit per arribar a formular les hipòtesis de grup sobre com creen la tinta de les sípies

3a NEGOCIACIÓ: Tema: Plantejament de la seva pregunta que no era la del text

4a NEGOCIACIÓ: Tema: Procés de recerca de la solució a una pregunta que no estava plantejada al full, ni que teniaen allà la solució

5a NEGOCIACIÓ: Tema: Com es pot veure com generen la tinta?

Enunciació i construcció de coneixement**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquesta tercera sessió les preguntes que es plantegen les emet, principalment, la mestra. Als segments 1 i 2 són qüestions dirigides al petit grup amb l'objectiu que exposin la seva informació a la resta dels membres de l'aula. D'aquesta manera, tot el grup classe es fa partícip del treball fet pel petit grup a les sessions anteriors. Aquestes preguntes, directes o indirectes, persegueixen diferents objectius: en primer lloc, que els alumnes explicitin el procés que han fet per tal d'arribar a formular les argumentacions que han expressat:

Mestra: vale y ahora | bueno yo tengo una pregunta\ ¿cómo habéis llegado a estas conclusiones?/ (11M)

...

Mestra: [bueno] no | queremos saber cómo habéis llegado allí\ (24M)

En segon lloc, que la resta dels companys puguin veure com han anat construint coneixement quan el text no solucionava les qüestions que ells s'havien plantejat, i perquè s'adonin si la hipòtesi que han formulat es basa en algun indici que els ha donat el text o no:

Mestra: vale en el texto/ | ¿teníais algún indicio | os ponía en el texto algún indicio por el cual pudierais saber vosotros DE DONDE procede la tinta?/ (30M)

...

Mestra: no\ | entonces/ | ¿qué os parece?\ | qué | qué deberíamos hacer?\ (34M)

...

Mestra: ¿qué os parece?\ ¿qué podemos hacer pues si el texto no nos lo soluciona?\ | el texto que les dimos\ (42M)

En tercer lloc, les preguntes també tenen l'objectiu de fer adonar la resta de la classe de com aquest grup ha canviat el repte originari que tenien per escrit a partir d'una necessitat cognitiva que el text els ha generat:

Mestra: porque fijaros | este grupo es muy interesante lo que ha hecho\ | | tenía una pregunta originaria [(DC) eh?] que: ¿era la de la tinta vuestra pregunta del texto o no?\ (34M)

...

Mestra: no\ | era otra\ | que es la que tenéis en vuestra hoja\ ((Ilegeix la pregunta)) en vuestra hoja tenéis\ | QUÉ PASA cuando una sepia VE a un cangrejo que se lo quiere comer?/ ¿qué PROCESO tiene lugar?/ ¿CÓMO se produce la digestión?/ y ¿sabéis qué ocurrió con este grupo?\ | ¿qué ocurrió con vosotros?\ ((la mestra mira el grup que està exposant)) (37M)

...

Mestra: [mhm y partir de aquí/] claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos\¿eh?/ pero fijaros que ES una de las preguntas que NO nos la soluciona vuestro texto ¿verdad que no?/ (39M)

En aquest segon segment i principis del tercer (37M), la docent utilitza l'estructura interrogativa i crea un fals diàleg amb el petit grup amb una clara finalitat de gestió didàctica; poder establir un fil narratiu al llarg de tot el procés que han seguit els participants del petit grup:

Mestra: no\ | era otra\ | que es la que tenéis en vuestra hoja\ ((Ilegeix la pregunta)) en vuestra hoja tenéis\ | QUÉ PASA cuando una sepia VE a un cangrejo que se lo quiere comer?/¿qué PROCESO tiene lugar?/ ¿CÓMO se produce la digestión?/ y ¿sabéis qué ocurrió con este grupo?\ | ¿qué ocurrió con vosotros?\ ((la mestra mira el grup que està exposant)) (37M)

Jaume: ((responent amb molt entusiasme però amb dificultats d'expressió en castellà))que que yo | e: que que Ernest y: estábamos *parlando* de la tinta/ que la tenían en la bolsa | dónde tenían la bolsa de tinta/ y yo *decir*: | por però ¿dónde CREAN la tinta?/ [¿dónde está la tinta?/] (38J)

És interessant assenyalar en aquest parell adjacent com la mestra al final del torn 37 cedeix la paraula al grup perquè siguin ells els que expliquin el procés que han seguit per a fer el canvi de repte cognitiu. La

resposta que dóna el grup, i el Jaume en especial, és molt positiva: mostra moltes ganes de respondre, malgrat les dificultats comunicatives que presenta.

La docent utilitza les oracions interrogatives com a fórmula perquè la resta de la classe vegi el procés que ha fet el petit grup, però a partir del tercer segment també les fa servir per generar nous punts de vista i argumentacions. Aquest és el cas del torn 51:

Mestra: con lo cual | ¿qué les pasa? \ ¿cómo podemos resolver este dilema? / (51M)

En força casos, la docent planteja qüestions que des del punt de vista formal sembla que puguin donar lloc a que els alumnes emetin diferents respostes, quan en realitat són preguntes de resposta tancada. Aquest és el cas, per exemple dels torns 61 i 64, en què la mestra emet els següents enunciats:

Mestra: tú ahora comentabas wikipedia, por ejemplo [(DC)¿eh?] en el ordenador | la: la información que nos da la wikipedia o las diferentes webs que tenemos, bueno que podemos consultar/ | eh:: ¿SIEMPRE | son contrastadas las opiniones [o]? / (61M)

...

Mestra: o puede ser que haya cuestiones | que alguien opine A | y alguien que opine B/ | ¿qué os parece? \ (64M)

Els alumnes, com era previsible, contesten afirmativament i no es produeix cap tipus d'interacció entre els participants, tot i que la darrera pregunta que formula la mestra (¿qué os parece?) podria haver generat algun tipus d'interacció. Amb aquesta intervenció solament es recorda i constata un fet que els alumnes saben. Ara bé, tres torns més tard, aquesta pregunta que d'entrada sembla de resposta obvia, a la Mar, una alumna del grup, li planteja una qüestió molt interessant: la cerca per internet. Malauradament el Jaume al torn següent desvia aquesta pregunta que acabava de recollir la mestra cap a una discussió que s'havia obert uns torns anteriors:

Mestra: ¿qué pasa? \ | (veu que la Mar fa un gest perquè vol parlar) di di di (66M)

Mar: pues que:: a veces/ | | pues que a veces/ allí te salen: las dos y no sabes qué hacer \ (67MA)

Mestra: entonces ¿qué podemos HACER si encontramos distintas informaciones en internet? / | ¿de qué manera lo podemos solucionar para saber exactamente cuál es la versión que los CIENTÍFICOS [consideran como la más probable? \] (68M)

Jaume: [una cosa:: \] normalmente | cogen los animales y los observan allí vivos | y miran cómo lo hacen pero | por eso/ tendrías que hacer un agujero/ y que se viera la bolsa de tinta/ | y: se moriría al instante \ (69J)

Pel que fa al tipus de preguntes que apareixen en aquesta sessió, en alguns moments la mestra en formula de compensatòries:

Mestra: creo que hay alguna forma más sencilla. | [¿no? \] (71M)

...

Mestra: a partir de una analítica/ podemos sabe:r de dónde proceden las sustancias y en este caso la tinta de la sepia | ¿vale? \ y:: sabemos que la: tinta de la sepia ¿vale? \ para contrastar con vuestra información con la información que vosotros tenéis/ | la crea/ | la genera/ | la propia [sepia \] (100M)

Ara bé, la majoria de preguntes que formula la docent són interrogatives totals perquè allò que persegueix és que tant el petit grup com la resta dels alumnes de l'aula expressin els diferents punts de vista sobre el tema que es planteja.

b) Adhesions

Són molt interessants les aportacions que fan els diferents membres de l'aula quan els participants del petit grup ja han exposat el seu repte i s'obre el debat a tot el grup classe. Una d'aquestes aportacions és la de la

Mar, que al torn 97 reprèn el punt de vista expressat per la Berta uns quants tornos abans. En aquest cas, doncs, la Mar fa una sotaenunciació i s'adhereix al punt de vista de la Berta:

Mar: hacer lo que ha dicho Berta (97MA)

A continuació, en aquest mateix torn, la Mar completa el punt de vista de la Berta però fa servir la conjunció adversativa «però» que en aquest cas, precisament, no té aquest valor sinó que adopta una funció més aviat copulativa perquè s'afegeix al punt de vista previ emès per la Berta:

Mar: [...] pero m:: hacer un análisis/ | y mirar y mirar de: de qué está hecho de qué está hecho el: (xx) si está hecho de agua/ o con residuos/ o con:: (97MA)

Quan els alumnes expressen els punts de vista, la docent s'hi adhereix. Ho fa utilitzant expressions d'aprovació:

Jaume: [la tienen que crear] cuando están vivas/ (50J) (en aquest enunciat, el Jaume es refereix a la tinta)

Mestra: exacto\ (51M)

...

Mar: hacer lo que ha dicho Berta | pero m:: hacer un análisis/ | y mirar y mirar de: de qué está hecho de qué está hecho el: (xx) si está hecho de agua/ o con residuos/ o con:: (97MA)

Mestra: muy bien\ (98M)

O bé fa una al·lorepeticció:

Mar: ¿buscando información?/ (54MA)

Mestra: buscando información\ (55M)

c) Incorporacions

A l'apartat anterior hem vist que a la conversa es produeixen adhesions als punts de vista dels altres. Perquè aquestes tinguin sentit en el procés d'aprenentatge és important que els nous punts de vista s'incorporin en el discurs que entre tots s'està construint. En aquest sentit, el paper del mestre és crucial. Ho veiem al torn 50 que hem comentat quan parlàvem de les adhesions. La mestra no solament s'hi adhereix sinó que fa de sobrenunciadora perquè incorpora l'enunciat del Jaume a la conversa i el reformula:

Jaume: [la tienen que crear] cuando están vivas/ (50J) (en aquest enunciat, el Jaume es refereix a la tinta)

Mestra: exacto\ primero la tienen que crear una vez en su hábitat | en en fuera de su hábitat | en una pescadería poca cosa puede hacer una sepia ya ¿vale?/ (51M)

Al cinquè SIAD, abans de l'episodi de tancament, la docent aprofita una intervenció de la Mar (97MA) per tornar a fer una tasca sobrenunciadora. En aquest moment indica les conclusions a partir del que s'ha dit sobre com podem saber la procedència de la tinta.

Mestra: a partir de una analítica/ podemos sabe:r de dónde proceden las sustancias y en este caso la tinta de la sepia | ¿vale?/ y:: sabemos que la: tinta de la sepia ¿vale?/ para contrastar con vuestra información con la información que vosotros tenéis/ | la crea/ | la genera/ | la propia [sepia\] (100M)

Alma: [sepia] (101AL)

Mestra: con sus sustancias\ (102M)

Jaume: como [decíamos (xx)] (103J)

Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Els enunciats que emeten els participants de la interacció responen a les següents funcions:

▪ Funció de gestió didàctica

La mestra és qui reconduïx i guia, de forma majoritària, aquesta sessió. És per això que gairebé tots els enunciats relatius a la funció didàctica els emet la docent.

En algunes ocasions, els seus enunciats tenen la intencionalitat d'incentivar que participants del petit grup explicitin a la resta dels companys de l'aula com han arribat a construir la resposta al seu repte cognitiu:

Mestra: vale y ahora | bueno yo tengo una pregunta\ ¿cómo habéis llegado a estas conclusiones?/ (11M)
(La M veu que en Jaume està a punt de parlar i li dóna el torn de paraula))

En altres casos, la funció que persegueix la docent és explicar el procés que han fets els discents:

Mestra: [mhm y partir de aquí/] claro se estableció un diálogo y un debate entre ellos\ ¿eh?/ pero fijaros que ES una de las preguntas que NO nos la soluciona vuestro texto ¿verdad que no?/ (39M)

...

Mestra: vale y ahora | bueno yo tengo una pregunta\ ¿cómo habéis llegado a estas conclusiones?/ (11M)

També obre espais perquè els alumnes expressin els seus punts de vista:

Mestra: no\ entonces/ | ¿qué os parece? | qué | qué deberíamos hacer?\ porque fijaros | este grupo es muy interesante lo que ha hecho\ | | tenía una pregunta originaria [(DC) eh?] que: ¿era la de la tinta vuestra pregunta del texto o no? (34M)

▪ Funció de gestió cognitiva

Pel que fa als enunciats que compleixen una funció cognitiva, val a dir que el Jaume, la Clara, una companya de l'aula, i la mestra, són els participants que més enunciats aporten a la conversa. És molt interessant l'aportació que el Jaume fa al torn 69 perquè interactua a partir de l'enunciat que emet prèviament un altre company:

Jaume: [una cosa::\] normalmente | cogen los animales y los observan allí vivos | y miran cómo lo hacen pero | por eso/ tendrías que hacer un agujero/y que se viera la bolsa de tinta/ | y: se moriría al instante\ (69J)

Trobem reparacions que fa la mestra en moments puntuals de la conversa:

Ernest: nuestra primera aportación/ ha sido que: | las sepias/ | crean la tinta/ | con la subs- con unas sustancias que hay en el mar/ y | la sangre: la sangre sucia/ | y algunos resui [resui]\ (4E)

Mestra: [resi-] (5M)

Val a dir que al torn 105, la mestra fa una sobrenunciació a partir dels enunciats emesos pels alumnes.

Mestra: ¿vale?/ ella misma se crea la tinta\ | a través de unas sustancias que se genera ella\ (105M)

És interessant l'enunciat que la Clara planteja al torn 110. Ella qüestiona sobre el contingut. Expressa que la qüestió que hi ha formulada al full no és la mateixa que la que han respost els companys:

Clara: pero la pregunta / | no es la misma\ (110C)

▪ Funció de gestió social i identitària

Pel que fa als enunciats que responen a una funció social i identitària, s'ha de destacar que la mestra, l'Àlicia i el Jaume són els participants que més en pronuncien.

L'Àlicia emet heteroseleccions per tal que els companys participin a la conversa:

Àlicia: Ernest también pensaba que era como si fuera la caca/ (25A)

En altres casos, la mestra reafirma l'enunciat d'altres participants:

Mestra: exacto\ primero la tienen que crear una vez en su hábitat | en en fuera de su hábitat | en una pescadería poca cosa puede hacer una sepia ya ¿vale?/ con lo cual | ¿qué les pasa? \ ¿cómo podemos resolver este dilema?/ (51M)

És interessant veure com la mestra esperona l'acció dels alumnes i l'explicita a la resta del grup:

Mestra: no\ | entonces/ | ¿qué os parece? \ | qué | qué deberíamos hacer? \ porque fijaros | este grupo es muy interesante lo que ha hecho\ | | tenía una pregunta originaria [(DC) eh?] que: ¿era la de la tinta vuestra pregunta del texto o no? \ (34M)

...

Mestra: muy bien\ (98M)

En altres moments de la conversa la docent expressa el seu desacord o desaprovació respecte les actituds o enunciacions dels alumnes:

Mestra: BERTA acabamos de decir::: (57M)

...

Mestra: a ver Mar tenemos el turno de palabra/ | sino no nos entenderemos\ | ((dóna la paraula a l'Ignasi que tenia la mà alçada)) (74M)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquesta sessió, els alumnes del petit grup comparteixen els sabers que han construït a les sessions prèvies amb la resta dels alumnes. Val a dir, però, que aquest procés no es tanca en el petit grup, sinó que a la sessió els alumnes exposen, completen i contrasten sabers. És fonamental l'explicació que fa la mestra sobre el procés de com ha sorgit la pregunta de l'origen de la tinta en el petit grup. Aquesta aportació de la docent vertebrava tota la construcció de coneixement i engresca els que l'han formulat, especialment en Jaume, però també els alumnes del gran grup que participen en la interacció.

Ens sembla interessant, com acabem de veure en aquesta sessió, que el docent potènciï espais en què els alumnes assumeixin el rol de sobrenunciador. El mestre pot afavorir aquesta funció a partir d'enunciats com ara: «a partir de todo lo que hemos dicho hasta aquí, ¿cómo podríamos resumir el tema del origen de la tinta», o bé «imaginaros que alguien nos pregunta cómo elaboran la tinta las sepias; ¿cómo lo explicaríais?». Pensem que preguntes i propostes d'aquest tipus no solament estimulen el pensament i la gestió cognitiva dels alumnes, sinó que també posen en marxa tots els recursos lingüístics que tenen lloc quan els alumnes estableixen una conversa oral.

Com hem vist al llarg de l'anàlisi, en aquesta sessió gairebé no es produeixen negociacions cognitives de punts de vista divergents, perquè els alumnes del petit grup exposen la situació originària que els plantejava el repte i aquesta explicitació dóna lloc a una construcció de coneixement conjunta a partir dels enunciacions d'altres companys de l'aula que els concreten i complementen. En aquesta sessió, el procés d'aprenentatge ve marcat, de manera majoritària, per la successió de coenunciacions i sobrenunciacions que es produeixen al llarg de la conversa.

Ara bé, cal assenyalar que la docent va plantejant qüestions al grup perquè ells expliquin quin procés metodològic han seguit quan han treballat en petit grup i què poden fer quan ells es troben en moments cognitius en què han de trobar una informació empírica que no tenen. En aquest punt, alguns dels alumnes de l'aula donen el seu punt de vista i aquí la docent es distancia de certes afirmacions emeses pels discents. La docent és qui crea una situació de desacord i d'obertura de possibles negociacions però també qui tanca amb els enunciacions que emet posteriorment.

4.2. Grup 2. Text científic

4.2.1. Grup 2. Text científic. Sessió 1. Com és l'interior d'una sípia?

A) *CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

Aquesta primera sessió del text científic té com a objectiu exposar quins són els coneixements previs i les creences de què disposen els alumnes al voltant del tema dels cefalòpodes i més concretament, de la sípia. Els participants de l'aula estan distribuïts en grups de quatre alumnes per tal de posar en comú les seves creences sobre com pensen que és la morfologia de la sípia. Abans de fer aquesta tasca, els alumnes, de forma individual, han dibuixat i explicat per escrit com creuen que és aquest cefalòpode. Com ja vam fer a la primer sessió del primer petit grup observat, les dades enregistrades d'aquesta sessió corresponen al treball de creences i coneixements previs del grup.

Abans de passar a analitzar les dades enregistrades, cal fer algunes consideracions quant als participants que integren aquest petit grup. El formen quatre alumnes: dos nens, el Pere i el Vicenç; i dues nenes, l'Àlicia i la Nita. Aquesta darrera nena és una alumna nouvinguda d'Equador que és al centre des de fa un any. És per aquest motiu que està en un nivell molt inicial pel que fa a l'expressió oral en català, però també en castellà, tot i que és la seva llengua. Els altres tres participants són nascuts a Catalunya. En el cas de l'Àlicia la llengua materna és el català, mentre que en el cas del Pere a casa parlen en català i castellà de forma indistinta. El Vicenç amb els seus pares parla en castellà i finès. Ens ha semblat interessant registrar les sessions d'aquest grup en concret perquè hem considerat que la diversitat dels participants ens podia proporcionar dades destacables pel que fa a les interaccions entre ells.

En un primer moment de la sessió, el docent es dirigeix a tots els alumnes de l'aula per explicar-los en què consistirà la sessió i com treballaran. Una vegada que han reflexionat de forma individual es constitueixen en grups de quatre companys que prèviament ha organitzat el docent.

Quan el mestre ja ha comentat amb els alumnes la tasca que havien de fer i s'han començat a distribuir en petits grups, els ha anat fent un seguiment per tal de poder veure com evolucionen les converses, com plantegen i solucionen els dubtes i com generen els aspectes cognitius i de gestió. A la gravació enregistrada podem veure aquests moments en què hi ha hagut la participació del mestre; en altres no hi és present perquè està amb altres grups o bé perquè va seguint en silenci l'evolució de la conversa.

L'enregistrament de les interaccions del petit grup s'ha fet en una aula diferent a l'ordinària per tal de poder gravar les sessions amb la màxima qualitat possible. Aquest fet no ha restat espontaneïtat ja que els participants s'han familiaritzat ràpidament i amb molta naturalitat al nou espai i als aparells d'enregistrament.

Aquesta primera sessió es desenvolupa seguint la mateixa estructura que hem indicat en aquest mateix capítol quan hem analitzat el primer grup.

Dins d'aquest context de la sessió, cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta interacció hem fragmentat l'enregistrament en

quatre episodis tenint en compte la gestió didàctica, és a dir, quines eren les tasques concretes que havien de realitzar els alumnes i la intervenció del docent.

- Primer episodi: exposició per part de cada participant dels seus punts de vista
- Segon episodi: intervenció del mestre
- Tercer episodi: escriptura dels acords
- Quart episodi: tancament de la sessió

Aquesta sessió es va enregistrar el 5 de novembre del curs 2009-2010 i la seva durada és de vint-i-vuit minuts i trenta-tres segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi									
Exposició per part de cada participant i inici del debat									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'0''	Primer SIA	Intervenció de cadascun dels alumnes	Els alumnes van exposant els seus PDV sense seguir un ordre temàtic	Vicenç, Pere i Aícia	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Aícia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Aícia
Vicenç	Pere								
Nita	Aícia								

Segon episodi									
Intervenció del docent									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
1'30''	Primer SIAD	Discussió sobre la presència del cor	Funcions del cor a les sípies	Vicenç, Pere, Aícia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Aícia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Aícia
Vicenç	Pere								
Nita	Aícia								
2'15''	Segon SIAD	Discussió sobre la presència o no dels pulmons i de les brànquies	La respiració i l'oxigenació de les cèl·lules						
3'22''	Tercer SIAD	Discussió sobre les funcions cerebrals	L'existència o no de les funcions cerebrals	Vicenç, Pere, Aícia, Nita i mestre	Mestre				
5'20''	Quart SIAD	Discussió sobre la morfologia de la sípia	Parts de la sípia i posició del cap i dels tentacles						
7'18''	Cinquè SIAD	Discussió: vertebrat o invertebrat?	Les sípies són vertebrats o invertebrats? Com s'ho fan per tenir el cos semi rígid?						
8'32''	Sisè SIAD	Discussió dels elements que constitueixen el cefalotòrax	L'existència o no d'ulls i de parpelles						

Tercer episodi Acords i escriptura dels acords									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
11'05''	Primer SIAD	Explicació de les instruccions de la tasca per part del docent	Redacció dels acords a partir del que s'ha parlat fins ara	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
13'12''	Segon SIA	Espectura dels acords	Posada en comú dels aspectes que s'havien parlat prèviament als segments anteriors	Vicenç, Pere, Alicia i Nita	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
21'10''	Tercer SIAD	Explicitació de les característiques dels mol·luscos	Significat dels termes <i>mol·luscos</i> i <i>cefalòpodes</i>	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
23'00''	Quart SIA	Espectura dels acords	Redacció dels acords relatius a la tinta, el nervi òptic, el fet de ser invertebrats, l'aparell digestiu, els cartilags i la queratina i el cervell.	Vicenç, Pere, Alicia i Anita	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

Quart episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
27'18''- 28'30''	Primer SIA	Els mateixos alumnes tanquen l'activitat	Explicitació del tancament de l'activitat	Pere, Alicia i Vicenç	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

Cal indicar que hem creat un episodi separat del primer i del tercer perquè la intervenció del docent en aquest moment de la conversa és molt present i per això l'hem considerat com un episodi a part. Ara bé, al tercer episodi destinat a l'espectura dels acords, la interacció es produeix de forma majoritària entre els alumnes i solament hi apareixen petites intervencions del docent com ara al primer SIAD, en què explica les instruccions de la tasca que han de realitzar; i al tercer, per ajudar el grup a arribar a les conclusions. En aquests casos no hem creat segments independents perquè les aportacions de l'adult han estat molt puntuals.

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió, de la mateixa manera que es va dur a terme amb el grup 1, el docent distribueix els alumnes en agrupaments de quatre o cinc companys per tal de treballar el repte cognitiu que se'ls planteja. El petit grup que analitzem en aquest apartat sempre ha dut a terme la seva tasca en una aula diferent a la de

la resta dels companys per tal d'obtenir una gravació amb la màxima qualitat de so possible i així poder copsar tots els elements verbals i no verbals de les sessions enregistrades.

Tal com passava a la primera sessió del grup 1, els participants posen en comú els coneixements previs que tenen sobre la morfologia externa de la sípia. Cal assenyalar que a la conversa els alumnes, de forma espontània, també fan referència a altres aspectes de la descripció d'aquest animal com ara els diferents aparells interns i el funcionament dels òrgans, les funcions bàsiques del cefalòpode o la seva adaptació al medi.

La sessió comença amb la posada en comú de les creences que tenen sobre el tema plantejat. A diferència del que passava al primer grup, aquesta primera sessió s'inicia a partir d'una heteroselecció per part d'un dels companys: el Pere.

Pere: ((dirigint-se al Vicenç)) comença tu\ (1P)

A partir d'aquí les successives intervencions es produeixen en forma d'autoseleccions en què els participants expressen els seus punts de vista de forma espontània sense que ningú demani a l'altre que hi intervingui.

El mestre participa des del torn vint-i-set fins al cent vuitanta-set. A partir d'aquest torn de paraula els alumnes acaben d'escriure els acords. Cent torns més tard (al dos-cents vuitanta-quatre) el docent torna a intervenir perquè s'acaben de produir un conjunt d'intercanvis entre els alumnes en què no acaben de treure l'entrellat sobre el grup al qual pertanyen les sípies. Aquest SIAD solament té una durada de trenta torns i a continuació els alumnes tornen a acabar d'escriure els acords. Així, doncs, la intervenció del docent en aquesta sessió es realitza de manera puntual.

La interacció acaba amb el tancament que fan els mateixos alumnes perquè consideren que ja han tractat tots els aspectes que prèviament havien apuntat en altres segments.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

A l'apartat anterior hem mostrat l'esquema general de la sessió i pel que fa a la constel·lació de participants, ens adonem que no sempre hi ha la presència del docent. Apareix en alguns episodis de forma molt notòria com és el cas del segon, però després solament intervé en moments puntuals i sobretot amb una funció de gestió cognitiva quan els alumnes arriben a un punt en què mostren dificultats per continuar la construcció del coneixement.

Vicenç: pertenece al grupo de los moluscos\ | | tienen forma de saco y pertenecen al mundo de los moluscos ¿no/? (282V)

Pere: m:: no sé (283P)
((silenci))

Mestre: ¿qué os parece | pertenece al grupo de los moluscos o no\? (284M)

En altres moments la intervenció del docent té lloc amb la finalitat d'evidenciar i reconduir algun enunciat emès pels participants que pot donar lloc a algun error de concepte:

Alicia: y para pensar\ (70A)

Mestre: para pensar ¿pensáis [que piensa/] (71M)

Vicenç: [CLARO] (72V)

Mestre: ¿piensa una una sepia o no? (73M)

Alícia: bueno lo básico\ (74A)

...

Vicenç: y yo también creo/ que como la mayoría de los peces/ | de: | bueno y también algunos mamíferos/ que tienen unos nervios/ que no- que notan que notan el movimiento del agua/ para para notar si se acerca algo o si hay algún peligro\ (127V)

Mestre: mm: tu decías “este tipo de peces” \ | ¿estamos delante de un pez? (128M)

Pere: [no\](129P)

Alícia: [no\] (130A)

Nita: no\ (131N)

Mestre: ¿por qué no? (132M)

Pere: porque su cuerpo: está como: es como: | que no tiene branquias y [esas cosas es como] (133P)

Vicenç: [yo creo] (134V)

Pere: de gelatina\ (135P)

Vicenç: yo creo que no tienen y que y que no es un pez/ porque los peces son vertebrados/ y las sepias son invertebrados\ (136V)

Des del moment que després de la intervenció d'un company el docent planteja qüestions com ara: «¿piensa una una sepia o no?» o bé «tu decías “este tipo de peces” \ | ¿estamos delante de un pez?», els alumnes poden associar aquesta pregunta a un problema de contingut de l'enunciat emès per l'alumne. D'altra banda, quin sentit tindria que el docent plantegés una pregunta que retorna al punt de vista que acaba d'expressar el company si no és perquè l'enunciat presenta algun problema de validesa? Aquesta sotaenunciació que fa el docent per tal de distanciar-se de l'enunciat, en aquest cas el del Vicenç al torn 127V, és percebuda pels alumnes com un problema de validesa i expliciten el seu desacord amb l'enunciat relatiu a que *les sípies siguin peixos*.

Pel que fa al marc de participació dels alumnes, cal dir que en molts moments la interacció es dona gairebé de forma exclusiva entre el Vicenç i el Pere. En aquestes ocasions l'Alícia i la Nita observen i escolten, tot i que no participen directament. L'Alícia intervé en tots els segments, encara que d'una forma molt discreta. Participa per completar i per expressar el seu punt de vista, però si comparem la seva posició amb la del Vicenç o el Pere veiem que sovint es troba en un segon pla de la interacció. El binomi Vicenç-Pere es fa molt evident. Ja des de l'inici de la conversa el Pere, a partir d'una heteroselecció, convida el Vicenç perquè comenci a parlar. Cal dir, però, que en moments concrets tant el Pere com el Vicenç s'adonen que ells capitalitzen la interacció i a partir d'heteroseleccions de manera cinèsica o verbal fan que tant l'Alícia com la Nita entrin a la conversa:

((silenci. El Pere dóna el torn de paraula a la Nita a partir d'una mirada))

Nita:{(L2 i (DC) té tan: AY tentáculos tentáculos\}(15N)

...

Vicenç: no sé qué pasa\ {(L2 (vinga Alícia))}(23V)

Alícia:{(L2 (no sé qué dir))}(24A)

Vicenç:{(L2 (qualsevol cosa\ | inclús una tontería VINGA))}(25V)

Alícia: yo creo que respiran por branquias como los peces\ (26A)

És interessant assenyalar que succeeix en aquest segon exemple que acabem de mostrar que abasta del torn 23 al 26. El Vicenç espera l'Alícia perquè emeti el seu enunciat en aquesta fase de la sessió en què cadascú ha d'expressar com creu que és la morfologia d'una sípia. Al torn següent, l'Alícia manifesta que no sap què dir, però el Vicenç no es dóna per vençut i continua animant-la dient-li que l'important és que expressi el seu punt de vista, encara que no sigui del tot encertat. Al torn següent, l'Alícia no solament no diu cap bestiesa sinó que posa sobre la taula qüestions que després es discutiran com ara quin tipus de respiració tenen les sípies i si pertanyen o no al grup dels peixos.

Posteriorment a aquest segment, quan els alumnes comencen a discutir sobre qüestions diverses, molt sovint i de manera espontània el Vicenç es dirigeix al Pere i aquest al Vicenç. En moments determinats, el mestre planteja preguntes no solament al grup sinó sobretot a la Nita (76M, 118M o 146M) o a l'Àlicia (27M, 63M o 93M). Als primers segments el mestre fa aquestes invitacions a la participació a les dues nenes, però després l'Àlicia ja intervé de manera més espontània, sense que calgui la mediació del mestre. En aquest sentit també podem pensar que la intervenció del docent facilita la presa de consciència sobre la necessitat d'una participació compartida entre tots.

Llengua d'ús

Si ens fixem en la llengua o llengües que utilitzen els participants ens adonem que respecten molt que la llengua vehicular d'aquesta àrea és el castellà. En poques ocasions (solament disset dels tres-cents seixanta-vuit torns de paraula) els alumnes interaccionen fent servir el català, i en alguns casos se n'adonen i automàticament canvien de llengua:

Nita:{(L2) i (DC) té tan: ¡ay! tentáculos tentáculos}(15N)

....

Nita: por movimiento de de {(L2 (l'aig-)} del agua/ (153N)

...

Vicenç: [o ponemos] {(L2 (val)) yo pongo | coma | y tienen branquias\ ((continúen escrivint)) [(f) y (DC) tienen branquias\] bueno allí podemos discutir un poco ¿o no ahora de estas cosas/?} (195V)

...

Vicenç: Pere {(L2) em deixes la goma del teu- el teu | es que he ficat directament} | | es que he puesto directamente- (276V)

....

Vicenç: y a las presas ((continúen escrivint)) depredadores y presas\ | | punto ((escrivint)) se acabó el programa o seguimos\ | | a ver voy a mirar MÁS ((mira el seu full)) | tienen un nervio óptico ¿no/? {(L2 (posarem lo del?))nervio óptico (320V)

Curiosament i com veiem als exemples anteriors, els alumnes que en més ocasions utilitzen el català, tot i que representen poques en relació al total, són la Nita i el Vicenç, la llengua materna dels quals és el castellà.

En altres casos la utilització del català respon, com ja passava al grup 1, a enunciats que tenen com a finalitat una funció de gestió didàctica. Això ho podem veure als següents torns de paraula:

Pere: ((dirigint-se al Vicenç)) {(L2 (comença tu))} (1P)

....

Vicenç: no sé qué pasa\ {(L2 (vinga Àlicia))}(23V)

Àlicia:{(L2 (no sé què dir))} (24A)

Vicenç:{(L2 (qualsevol cosa\ | inclús una tontería VINGA))} (25V)

Àlicia: yo creo que respiran por branquias como los peces\ (26A)

....

Vicenç: una parte transparente que les protege del agua ¿no/? {(L2 (posem))} (209V)

....

Àlicia:{(L2 (¿què fiquem?))} (237A)

....

Pere:{(L2 (¿què posem?))} (250P)

....

Vicenç: bueno {(L2) jo tinc moltíssima gana | algú en té d'aquí} (XX)? (267V)

Pel que fa a les interferències entre el català i el castellà, en aquesta sessió en veiem solament dues:

Vicenç: yo creo que eran yo creo que eran branquias porque no solo los pulmones se {(L2) *inflan*/} las branquias las envían al al corazón para oxigenar la sangre/ | también puede ser eso/ | bombear\ (52V)

....

Pere: porque: | como los ojos están: dentro del agua/ como si *dijésim* están todo: casi todo el tiempo dentro del agua/ y: y no hace falta que lo vaya abriendo y cerrando para que se les vaya mojando\ (170P)

Curiosament, no hi ha cap participant a la interacció que faci algun tipus de reparació d'aquestes interferències. Això podríem atribuir-ho al fet que no s'hagin adonat d'aquest fet lingüístic o bé que no vulguin interrompre la intervenció del company, perquè en ambdós casos l'enunciat és bastant llarg i la interferència es troba al mig del torn de paraula.

Organització

A continuació, a partir del següent quadre, analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Pere: ((dirigint-se al Vicenç)) comença tu\ (1P) (gestió didàctica: assenyalat qui comença a parlar)
		Tancament	Alicia: yo creo que respiran por branquias como los peces (26A) (gestió cognitiva: expressa el darrer punt de vista)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: ¿y tienen corazón te parece que tienen corazón [las:]? (27M) (gestió didàctica: el mestre llença una pregunta per generar debat)
		Tancament	Pere: como las medusas\ (44P) (gestió cognitiva: el Pere acaba el segment amb una coenunciació que completa la interacció)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: a ver ¿y os parece que tienen pulmones/? (45M) (gestió didàctica: el mestre llença una pregunta per generar debat)
		Tancament	Alicia: y para pensar\ (70A) (gestió cognitiva: l'Alicia acaba amb una coenunciació)
	Tercer SIAD	Obertura	Mestre: para pensar ¿pensáis [que piensa/] (71M) (gestió didàctica: el mestre llença una pregunta per generar debat)
		Tancament	Pere: que sí los nervios y las venas (103P) (gestió cognitiva: el Pere acaba la interacció amb una afirmació que tanca el tema)
	Quart SIAD	Obertura	Mestre: entonces os parece que la sepia eh: es toda ella de una parte/ o sea de una sola pieza/ o tiene varias partes? a ver\ (104M) (gestió didàctica: el mestre llença una pregunta per generar debat)
		Tancament	Vicenç: y yo también creo/ que como la mayoría de los peces/ de: bueno y también algunos mamíferos/ que tienen unos nervios/ que no- que notan que notan el movimiento del agua/ para para notar si se acerca algo o si hay algún peligro\ (127V) (gestió cognitiva: el Vicenç acaba el segment amb una adhesió al punt de vista dels altres companys)
	Cinquè SIAD	Obertura	Mestre: mm: tu decías "este tipo de peces" ¿estamos delante de un pez/? (128M) (gestió didàctica: el mestre llença una pregunta a partir del PDV expressat pel Vicenç per discutir-lo amb el grup)
		Tancament	Alicia: [como los calamares ¿no?/] (144A) (gestió cognitiva: l'Alicia acaba el segment amb una coenunciació)
	Sisè SIAD	Obertura	Vicenç: y: bue:no yo creo que no tienen orejas ((rient)) porque tampoco no se escucharían bien mucha cosa bajo el agua (145V) (gestió cognitiva: el Vicenç s'adona que al torn anterior l'Alicia havia acabat el segment i ell continua amb altres aspectes per acordar)
		Tancament	Vicenç: [porque:] como carecen de algunos sentidos/ los depredadores lo podrían cazar aunque claro también están los pulpos que salen de noche también/ (174V) (gestió cognitiva: el Vicenç emet la darrera enunciació del tema i queda tancat)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: bueno esto mirad en la próxima sesión os daremos unas hojas en las cuales podréis contrastar vuestras opiniones[...] Pues mirad ahora lo que vais a hacer será en: en la hoja en esta hoja debéis escribir ¿eh?/ cuáles son los acuerdos a los que habéis llegado como grupo\ (175M) (gestió didàctica: el mestre s'adona que ja és el moment de plantejar-los que escriguin els acords)
		Tancament	Mestre: pues venga ya podéis: [empezar a hablar] (187M) (gestió didàctica: el mestre espera perquè els alumnes iniciïn l'escriptura dels acords)
	Segon SIA	Obertura	Pere: [¿qué habíamos dicho] que [tenían:?/] (188P) (gestió didàctica: el Pere convida implícitament que comenci l'activitat)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Tercer episodi	Tercer SIA	Tancament	Pere: m.: no sé (283P) (gestió cognitiva: el Pere expressa la seva desconeixença sobre si les sípies pertanyen o no al grup dels mol·luscos. Es produeix un silenci)
		Obertura	Mestre: ¿qué os parece pertenece al grupo de los moluscos o no? (284M) (gestió didàctica: el mestre en veure que es crea un silenci respecte el dubte, espera el grup per debatre el tema)
	Quart SIAD	Tancament	Mestre: mhm: (310M) (gestió didàctica: a partir de l'adhesió del mestre, els alumnes consideren que el tema ja està tancat i comencen a escriure els acords)
		Obertura	Vicenç: son cefalópodos ¿y qué más? (311V) (gestió didàctica: el Vicenç intenta que continuï la interacció)
	Cinquè SIA	Tancament	Vicenç: o ponemos so- las las nec- las básicas y ya está\ comer dormir y cagar es lo que decís\ (353V) (gestió cognitiva: sintetitza què poden posar a partir de l'aportació anterior del Pere)
		Obertura	Pere: vale pues paramos\ ya está como estaba ¿no/? (354P) (gestió didàctica: s'adona que ja s'han redactat tots els aspectes que prèviament s'havien discutit)
Quart episodi	Tancament	Tancament	Vicenç: se acabò\ ((rialles)) (368V) (gestió didàctica: explícita que ja han acabat)

Si observem el quadre anterior ens adonem que el mestre assumeix un paper important pel que fa als inicis i finals dels segments, sobretot a les obertures. En molts moments el docent obre els segments i du a terme una funció de gestió didàctica perquè planteja una pregunta per tal de generar debat, per recollir el punt de vista d'un dels participants, per discutir-lo, o bé per explicar-los les instruccions de la següent activitat. Els tancaments de segment per part del docent es produeixen en pocs casos; quan apareixen són per adherir-se al punt de vista d'un alumne i per tant, tancar l'episodi, o bé per esperar que comencin l'activitat següent.

Quant als alumnes, podem afirmar que l'Alicia, tot i que no participa gaire en la conversa, sovint tanca segments perquè acaba de completar un punt de vista d'un company. Podem dir el mateix en el cas del Pere. Pel que fa al Vicenç, veiem que en els tancaments i obertures de segments el seu rol enunciatu canvia. En alguns casos assumeix una funció de gestió cognitiva a partir de l'adhesió al punt de vista d'un altre company, del tancament del tema després d'explicitar un enunciat, o a partir de la síntesi de la informació donada pels companys. En altres moments assumeix una funció de gestió didàctica perquè intenta que continuï la interacció o bé perquè explícita que s'ha acabat el segment.

En el cas de la Nita, les seves intervencions es produeixen en el cos de l'episodi i és per això que no obre ni tanca cap segment.

C.2. Dimensió enunciativa

Posicionament enunciatu

Al primer segment en què els alumnes exposen els seus punts de vista apareixen moltes *coenunciacions*.

Vicenç: yo creo que las: o sea que si son seres vivos | tienen corazón ¿no?/ (2V)

Pere: [sí\] (3P)

Alicia: [sí\] (4A)

Vicenç: porque sino | no pueden mover los músculos bueno | no sé si tienen músculos/ | y si no tienen: y si no tienen venas/ no pueden mover los tentáculos\ | y se desplazan con tentáculos/ como no porque para algo sirve el corazón\ | y::

creo que tienen cerebro/ porque si no no pueden hacer later el corazón | ni nada\ | {(L2 (tu també tens que parlar, eh Pere?))} ((rialles)) (5V)
Pere: yo creo que tienen una:: bolsa/ donde guardan todo: todo: toda la tinta\ (6P)
Vicenç: es que es lógico\ (7P)
Alicia: yo creo que tienen un aparato:: (8A)

A mesura que transcorre la interacció però, els alumnes contrasten els punts de vista i apareixen noves qüestions (plantejades pel docent o bé pels mateixos alumnes) que generen altres tipus d'enunciats. En aquest punt es produeixen coenunciacions perquè els alumnes escolten els altres i complementen els punts de vista expressats i, molt sovint, s'hi afegeixen.

Pere: sí pero sino se irían con la marea\ (42P)
Vicenç: pues sí también ((rialles)) (43V)
Pere: como las medusas\ (44P)

Vicenç: [y para] la rigidez [¿no?/] ((rialles)) (140V)
Pere: [sí] porque si no se irían doblando y todo\ (141P)
Vicenç: y entonces se aplastarían/ y el agua no lo no lo dejaría pasar\ | | y también yo creo/ que tienen una forma concreta/ para ser hidrodinámicas/y así y así poder romper la resistencia del agua\ (142V)
Pere: sí porque también en la punta/ tienen como: un como si dijéramos una punta/ | que el cuerpo es así/ ((fa el gest)) y de repente hace como una punta en [la parte delantera\] (143P)
Alicia: [como los calamares ¿no?/] (144A)

En aquest tipus d'enunciats, els alumnes expressen els arguments que intenten justificar els seus punts de vista i, com ja vam veure al grup 1, els discents fan servir l'experiència pròpia viscuda com a raó de pes per construir les seves argumentacions:

Pere: sí porque cuando yo fui a pescar:/ | cuando los cogías para sacarlos/ ya | después de: tenerlos en el anzuelo como si dijéramos/ empezaban a como a moverse así hinchándose | despacio | y no sé si eran los pulmones/ o el corazón\ (51P)
 ...
Vicenç: sí pero (xx) como por ejemplo el pulpo porque haciendo submarinismo/ vi un pulpo ENORME\ | que que que se que se pasaba el día en la cueva/ y que por el día no salía/ | | vamos a poner que se mete en su: en su madriguera | entre comillas | y: | no sale\ (253V)

Per argumentar els seus enunciats també recorren als continguts treballats pel que fa al cos humà per tal d'aplicar-los al món animal:

Vicenç: yo creo que sí\ el intestino era para los jugos gástricos ¿no/? ¿eso/? donde produce los jugos gástricos ¿no/? el intestino era [lo que] (330V)
Alicia: [sí] tiene intestino tienen estómago\ (331A)
Vicenç: el intestino era era por donde van los excrementos ¿no/? (332V)
Pere: sí era eso que [hace] (333P)
Vicenç: ((rient)) donde estaba la (xx) solitaria\ ((riu)) | y donde se ha- se hacen las las piedras\ (334V)

Altres fonts que utilitzen són els documentals audiovisuals que han vist:

Vicenç: bueno, también tiene un tentáculo/ con: con unas ventosas más grandes/ | con una ventosa que hace que en el centro/ tiene un pincho/ bueno no sé/ eso lo vi en un documental/ que lo hacen para cazar\ que lo tienen escondido/ | y y cuando detectan una presa/ | lo lanzan/ | como las ranas/ | y: enton- y entonces se lo trae a la boca | para comerlo\ (124V)

A més de recórrer a l'experiència personal, als continguts sobre el cos humà o bé als documentals, al torn 360 el Vicenç recorda que al llibre de tercer apareixia la qüestió que formula el Pere sobre si les sípies dormen o no:

Vicenç: como co::mer o dormir | no sé si lo hacen ¿no no duermen verdad/? (356V)
Pere: n::o sé a ver (357P)
Vicenç: a ver (358V)
Pere: yo creo que:: (359P)
Vicenç: sí sí lo puso en el libro de: (360V)
Pere: sí [pues] (361P)
Vicenç: [de] tercero ¿no/? | comer dormir (362V)

Pel que fa a les argumentacions que exposen els diferents participants, constatem que el Vicenç és l'alumne que n'explicita més. Normalment expressa el seu punt de vista i a continuació el fonamenta a partir de les seves creences o de fonts de coneixement concretes.

Pel que fa al Pere, cal assenyalar que quan un concepte no el veu del tot clar prefereix obviar-lo i passar-lo per alt en lloc de discutir-lo i aclarir-ne els dubtes. Sovint són els altres components, i principalment el Vicenç, els que intenten recolzar els punts de vista amb les argumentacions corresponents.

Vicenç: porque tienen como una piel transparente | ¿no?/ ((acaben d'escriure)) piel transparente que los protege del agua ¿no?/ | | ¿más o menos?/ (207V)

Pere: bueno no sé\ (208P)

Vicenç: una parte transparente que les protege del agua ¿no?/ {(L2 (posem/))} (209V)

Pere: o: ponemos transparente y ya está ¿no?/ (210P)

En el cas de l'Alícia, les seves argumentacions són molt concretes tot i que responen perfectament a les preguntes: per què?, per a què? i com?:

Alícia: yo creo que tienen un aparato:: (8A)

Vicenç: ¿circulatorio?/ (9V)

Alícia: no\ (10A)

Vicenç: ¿excretor?/ ¡ay! [¿excretor?]/ (11V)

Alícia: no ((rialles)) digestivo/ | porque si no no podrían comer\ (12A)

...

Mestre: ¿[para] qué lo necesitan el corazón? ¿para qué les sirve\? (33M)

Pere: para [desplazarse:] (34P)

Alícia: [para] enviar sangre a todas las partes del cuerpo para que se mueva\ (35A)

....

Pere: que: el cuerpo/ es de: queratina\ | ¿no?/ (221P)

Vicenç: ¿queratina/? | | bueno quizá es otra sustancia pero yo diría que sí ¿es de queratina no el la piel del cuerpo/? (222V)

Alícia: pero: el pico de los pájaros es de queratina y es más duro\ (223A)

...

Alícia: los moluscos tienen una concha/ y los cefalópodos que es como la sepia/ tienen una concha interna\ (294A)

Amb totes aquestes dades podem afirmar que, a diferència del grup 1, en aquest apareixen més argumentacions i explicacions que només la pròpia experiència viscuda, sinó que la seva base radica en els recursos que acabem de citar.

Si ens fixem en la manera com els quatre participants expressen el seu desacord davant dels punts de vista diferents als seus, veiem que no mostren una oposició forta als enunciat dels altres, sinó que sovint utilitzen recursos lingüístics per exposar el desacord. Ho fan a partir de modalitzadors com ara *bueno* o altres expressions com «*aunque más bien parece*»:

Vicenç: bueno comer lo que bueno que no pueden comer que no pueden digerir\ (13V)

...

Vicenç: sí\ | | ((continuen escrivint)) aunque más bien parece naranja\ (244V)

Alícia: yo hubiera puesto transparente\ (245A)

En altres casos el desacord s'expressa a partir del dixi de persona *jo*. En aquests casos queda implícita la postura de desacord amb el punt de vista enunciat anteriorment.

Vicenç: yo creo que eran yo creo que eran branquias porque no solo los pulmones se {(L2 (inflen/))} las branquias las envían al al corazón para oxigenar la sangre/ | también puede ser eso/ | bombear\ (52V)

...

Alícia: ((ho diu mentre escriu)) su piel blanca y transparente¿no?/ (242A)

Pere: sí\ (243P)

Vicenç: sí\ | | ((continuen escrivint)) aunque más bien parece naranja\ (244V)

Alícia: yo hubiera puesto transparente\ (245A)

En moments puntuals de la sessió el distanciament i desacord s'expressen a partir de *sotaenunciacions*. S'observa la utilització del format *tying* perquè tempera l'expressió de la desavinença. Al següent intercanvi podem veure aquest format d'expressió del desacord després d'una coenunciació que prepara el Pere, precisament, abans d'expressar el seu desacord:

Mestre: tu piensas que no piensan las las sepias\ ¿y a ti qué te parece Pere? (82M)
Pere: bue::no sí co- más o menos como ha dicho Vicenç que las cosas básicas y estas cosas\ (83P)
Mestre: mhm (84M)
Pere: pero sino la: la mayoría de las cosas yo creo que no piensan\ (85P)

Vicenç: ¿queratina/? | | bueno quizá es otra sustancia pero yo diría que sí ¿es de queratina no el la piel del cuerpo/? (222V)
Alícia: pero: el pico de los pájaros es de queratina y es más duro\ (223A)

Com hem assenyalat a l'inici d'aquest apartat, entre els alumnes no es produeixen enunciat que mostrin una oposició frontal entre dos o més participants. Ara bé, cal assenyalar que al tercer segment els alumnes han de redactar els acords i és aquí on apareixen disconformitats. Inicien l'enunciat amb una discrepància que sovint matisen amb una oració interrogativa confirmatòria final:

Pere: el cuerpo es blando y ya está\ ¿no/? porque: (226P)
Vicenç: no | ponemos que el cuerpo: que la piel del cuerpo está de una sustancia gelatinosa ¿no/? (227V)
Pere: no:: (228P)
Vicenç: bueno [de una sustancia] (229V)

A diferència del primer grup, en aquest els participants negocien les discrepàncies de punts de vista a partir d'un distanciament o sotaenunciació inicial que dona lloc a una posterior coenunciació en què completen i afegeixen elements al discurs precedent d'un altre company:

Mestre: a ver ¿las discutís estas partes? ¿cuántas os parece y en cada parte qué debe haber? a ver ¿empezáis/? (106M)
Alícia: [yo cre-] (107A)
Pere: [yo creo que] dos\céfalo-tóraz y abdomen\ | | sí porque es todo el cuerpo/ y después ya hay la parte de los tentáculos y todo eso\ (108P)
Vicenç: yo creo que es solo: una pieza bueno como dice él/ pero que el cefalotórax y el abdomen/ están juntos\ | que directamente son un saco/ y tentáculos\ (109V).

Veiem que en aquesta sessió, a les negociacions no es cristal·litza el desacord ni tampoc podem considerar que s'accepti automàticament el punt de vista de l'altre, sinó que el distanciament respecte el punt de vista del company es negocia i esdevé en molts casos un procés que, partint d'una sotaenunciació, progressa vers una coenunciació entre els diferents participants:

Alícia: ((ho diu mentre escriu)) su piel blanca y transparente ¿no/? (242A)
Pere: sí\ (243P)
Vicenç: sí\ | | ((continuen escrivint)) aunque más bien parece naranja\ (244V)
Alícia: yo hubiera puesto transparente\ (245A)
Pere: sí | y: la piel/ puede adaptarse al colo- al: al color del entorno\ (246P)
Vicenç: bueno es que si es transparente/ | es [como] (247V)
Pere: [sí::bueno] (248P)
Vicenç: invisible un poco ¿no? (249V)
Pere: {(L2) ¿què posem?} (250P)
Vicenç: que al ser transparente es como invisible | porque debajo del [agua] (251V)
Pere: [que se pueden adap-] la piel se puede adaptar a: ¿a todos los climas/? (252P)
Vicenç: sí pero (xx) como por ejemplo el pulpo porque haciendo submarinismo/ vi un pulpo ENORME\ | que que que se que se pasaba el día en la cueva/ y que por el día no salía/ | | vamos a poner que se mete en su: en su madriguera | entre comillas | y: | no sale\ (253V)

Al torn de paraula 128 el mestre planteja una pregunta a partir d'un enunciat emès pel Vicenç al torn anterior. No és una pregunta com moltes de les que apareixen a la interacció, sinó que esdevé una autèntica sotaenunciació. A partir de la pregunta, el docent intenta posar en dubte el punt de vista del Vicenç. Aquesta

pregunta tal i com la formula el mestre implica una resposta molt clara per part dels alumnes. El més interessant és que la qüestió genera un replantejament de l'aportació del Vicenç i una nova intervenció per part d'ell en què modifica el seu punt de vista i l'explicita:

Mestre: mm: tu decías “este tipo de peces” \ ¿estamos delante de un pez? (128M)

Pere: [no\] (129P)

Alicia: [no\] (130A)

Nita: no\ (131N)

Mestre: ¿por qué no? (132M)

Pere: porque su cuerpo: está como: es como: \ que no tiene branquias y [esas cosas es como] (133P)

Vicenç: [yo creo] (134V)

Pere: de gelatina\ (135P)

Vicenç: yo creo que no tienen y que y que no es un pez/ porque los peces son vertebrados/ y las sepias son invertebrados\ (136V)

A mesura que avança la sessió apareixen *sobrenunciacions* que es produeixen de forma espontània, tant per part del docent com dels alumnes, i en aquest segon cas, especialment per part del Vicenç. De vegades aquestes *sobrenunciacions* tenen lloc en el si d'un procés de coenunciació. Creiem interessant parar atenció al torn 352 en què el Pere fa una *sobrenunciació* molt encertada:

Pere: pero podemos poner/ \ que: sin: sin punto ni coma/ que: que:: que cuando:: decimos: las necesidades básicas/ que no nos referi- que no es que estén todo día haciendo necesidades básicas ((rialles)) sino que solo piensan e:: que si tienen que pensar en algo/ \ sería solo en necesidades básicas ¿no/?

Des del punt de vista lingüístic, semblaria que estem davant d'una *sotaenunciació* que l'alumne inicia a partir de la conjunció adversativa «pero». Ara bé, el que fa el Pere és reprendre la significació anterior que havia expressat el Vicenç al torn 350, «solo piensan en las necesidades básicas» vers una de nova. En aquesta nova significació el Pere fa una *sobrenunciació* de caire metalingüístic perquè explicita el valor que adopta l'adverbi «solo» i la preposició «en» al context en què es troben. El Pere afirma que en aquest cas l'adverbi no indica que les sípies «estén haciendo necesidades básicas sino que si tienen que pensar en algo, seria solo en necesidades básicas». En aquest moment, el Vicenç s'adona que l'enunciat que havia emès uns torns anteriors pot donar lloc a malentesos i per això completa la proposta del Pere i hi afegeix:

Vicenç: o ponemos so- las las las nec- las básicas y ya está\ \ comer dormir y cagar es lo que decís\ (353V)

El Pere normalment també emet *sobrenunciacions* a partir de la reformulació dels enunciats que s'han dit amb anterioritat:

Pere: o sea que les frenaría un poco\ (166P)

Com hem dit més amunt, el Pere assumeix sobretot el paper de coenunciador, i fins i tot quan ell és el subjecte d'un moviment enunciatiu cap a una *sobrenunciació*, aquesta ve prèviament d'una coenunciació:

Mestre: entonces por lo tanto ¿qué dos partes tendríamos? (118M)

Alicia: en la cabeza\ (119P)

Pere: en la parte superior, en la cabeza cabeza, sí\ (120A)

Mestre: mhmm (121M)

Pere: en el cefalotórax\ (122P)

El docent, també assumeix un rol *sobrenunciador* perquè reformula, parafraseja allò que altres participants han comentat anteriorment o bé planteja una pregunta perquè els alumnes assumeixin i desenvolupin precisament, aquest rol de *sobrenunciador*, de ratificador:

Mestre: ordenan estas órdenes a los tentáculos (100M)

...

Mestre: entonces por lo tanto ¿qué dos partes tendríamos? (116M)

Si ens fixem ara en els papers enunciatius concrets que assumeixen els participants, podem veure que es produeixen petits moviments enunciatius. En aquest sentit, el Vicenç és l'alumne que més participa a la interacció i també el que no assumeix un únic rol. Moltes vegades, com hem vist més amunt, fa de coenunciador (5V) perquè és un participant que té molta informació i la vol compartir amb els altres. En altres casos assumeix l'enunciat dels companys perquè estan en un mateix pla d'interacció. Veiem aquestes situacions de coenunciació en torns com ara 7V, 43V o 142V. El Vicenç també es posiciona com a sotaenunciador en el moment en què es distancia del discurs anterior d'un altre company per expressar el seu, tot i no ser antagònic (13V, 52V). En altres moments també assumeix un rol de sobrenunciador amb l'objectiu de reprendre la significació de punts de vista d'altres companys vers una de nova (95V), o bé per rectificar (271V).

Pel que fa a l'Àlicia, veiem que participa gairebé en tots els SIADs i SIAs però de manera puntual i sobretot assumint un rol coenunciador molt clar. Aporta informacions sobre allò que ella sap i completa i expandeix enunciats d'altres companys. Al torn de paraula 223 emet una sotaenunciació que és fonamental en la discussió posterior de la naturalesa del cos de les sípies:

Àlicia: pero: el pico de los pájaros es de queratina y es más duro\ (223A)

En el cas de la Nita, veiem que les dificultats de llenguatge i les relatives als coneixements previs fan que les seves aportacions siguin escasses però interessants. Volem destacar especialment els intercanvis que es produeixen bàsicament entre el mestre i la Nita al sisè SIAD del segon episodi:

Mestre: ¿qué te parece a ti Nita? ¿tienen orejas/? (146M)

Nita: no\ (147N)

Mestre: ¿por qué no\? (148M)

Nita: por- no escuchan (149N)

Mestre: y en vez de escuchar/ ¿cómo cómo pueden notar ellos la presa\? (150M)

Vicenç: [por-] (151V)

Mestre: ((es dirigeix al Vicenç)) [espera] espera ¿le dejas hablar/? (152M)

Nita: por movimiento de de {(L2 (l'aig-)} del agua/ (153N)

Mestre: mhm: muy bien/ (154M)

Nita: y:: y: como nadan/ m:: (155N)

Mestre: mhm (156M)

Nita:{(L2 (i el fred calor\))} (157N)

Mestre: mhm:: (158M)

Nita: y {(L2 (no sé què més\))} (159N)

Com mostra l'exemple anterior, la intervenció del docent a les converses pot afavorir i estimular la participació dels alumnes que es mostren més reservats, que tenen dificultats lingüístiques o de comunicació, o bé que el seu paper dins del grup no sigui tan valorat com en el cas d'altres companys. És per això que tot i que el Vicenç i el Pere deixen espais perquè tant la Nita com l'Àlicia intervinguin, la participació del docent és important per estimular l'expressió dels punts de vista de les dues noies.

Pel que fa al Pere, veiem que participa en tots els segments d'interacció. El papers enunciatius que assumeix es mouen, sobretot entre el d'enunciador i de coenunciador. Ell exposa el seu saber, completa els enunciats dels altres i, normalment, s'hi adhereix. Cal assenyalar que en moments molt puntuals també esdevé sotaenunciador. Veiem aquest tipus de rol quan, tot i no mostrar una clara oposició a l'enunciat del Vicenç referent a si les sípies pensen o no, ell intenta expressar que el cervell solament intervé en aquelles funcions més inconscients i automàtiques: **Pere:** pero sino la: la mayoría de las cosas yo creo que no piensan\ (85P)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 1: Comparació dels seus conceptes previs amb la informació del text científic

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ²
Vicenç	<p>PDV4: bueno comer lo que bueno que no pueden comer que no pueden digerir (13V)</p> <p>PDV10: o por los tentáculos (41V) (reprèn i es distancia de l'enunciat 40 del Pere)</p> <p>PDV3: yo creo que eran branquias porque no solo los pulmones se inflan las branquias las envían al al corazón para oxigenar la sangre también puede ser eso bombear (52V)</p> <p>PDV5: no, dar oxígeno (56V)</p> <p>PDV8: bueno yo creo que no sa- no no saben para qué hay que hacerlo pero que tienen un instinto... (95V)</p> <p>PDV2: yo creo que es solo: una pieza bueno como dice él pero que el cefalotórax y el abdomen están juntos que directamente son un saco y tentáculos (109V)</p> <p>PDV4: aunque más bien parece naranja (244V) (es distancia del PDV del torn anterior)</p> <p>PDV6: bueno es que si es transparente/ es como (247V)</p>	<p>PDV1: porque si n no pueden mover los músculos bueno no sé si tienen músculos y si no tienen: y si no tienen venas no pueden mover los tentáculos y se desplazan con tentáculos como no porque para algo sirve el corazón yo creo que tienen cerebro porque si no no pueden hacer later el corazón ni nada (5V)</p> <p>PDV7: y yo creo que: tienen un nervio óptico para enviar las imágenes que reciben los ojos al cerebro (21V)</p> <p>PDV3: como es dormir y cagar (75V)</p> <p>PDV10: yo creo que no tienen orejas porque al estar con tanta presión necesitarían unos tímpanos muy fuertes y claro entraría agua en el cuerpo y se y se moriría porque se ahogaría o simplemente por intoxicación porque en nuestros tiempos si va por una mancha de gasolina de- ay de petróleo de un de un petrolero se muere bueno también lo hacen otros es pasa a otros animales pero si si tienen oroficios no pasa nada (167V)</p> <p>PDV3: yo creo que no tienen y que y que no es un pez porque los peces son vertebrados y las sepias son invertebrados (136V)</p> <p>PDV6: y entonces se aplastarían y el agua no lo no lo dejaría pasar también yo creo que tienen una forma concreta para ser hidrodinámicas y así y así poder romper la resistencia del agua (142V)</p> <p>PDV14: sí entonces sí que es de queratina (342V)</p>	<p>PDV4: también puede ser eso/ bombear (52V)</p> <p>PDV9: pero que tienen instinto que es AUTOMÁTICAMENTE hacerlo (95V)</p> <p>PDV15: sí entonces sí que es de queratina porque es más sólida\ (342V) (considerem que la sobrenunciació és la part subratllada de l'enunciat)</p>	<p>A l'inici de la sessió no es produeixen conflictes cognitius. Ells exposen com creuen que és la sípia. Es fixen sobretot en el fet que han de tenir cor perquè són éssers vius. Van completant enunciat que diuen els company</p> <p>El mestre recull un enunciat del Vicenç que deia que les sípies eren peixos i la reformula al grup</p> <p>El Vicenç és el que treu el tema de la capa que protegeix el cos. Hi ha la discussió entre si la substància és queratina o gelatina</p>	<p>Van avançant a partir de diferents temes</p> <p>És molt interessant com el Vicenç que al principi declara que les sípies són peixos, és el que explica i argumenta que no és certa aquesta afirmació. És molt interessant als torns posteriors com ells expliquen la importància de tenir la conquilla, ja que no són vertebrats.</p> <p>Al final, els participants acorden, de forma implícita que es deu tractar de gelatina i no pas de queratina. De tota manera el Vicenç al torn 231 diu que no ho</p>

²S'ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ²
	<p>PDV10: ¿es de queratina o es un cartilago? (338V) (es distancia de l'enunciat anterior del Pere)</p> <p>PDV12: pero si los cartilagos también son: ((es toca l'orella per assenyalar el cartileg de l'orella)) mira (340V)</p>				saben.
Pere	<p>PDV11: si pero sino se irían con la marea (42P) (Es distancia de l'enunciat anterior del Vicenç)</p> <p>PDV8: ¿y si no tienen cerebro/? (22P)</p> <p>PDV4: bueno tienen unas cuantas conchas que son como: una cosa así/ así más o menos que: las tienen dentro/ y les sirve para protegerse/ [y para] (139P) (Corregeix el PDV anterior de l'Alicia)</p>	<p>PDV2: yo creo que tienen una bolsa donde guardan todo todo toda la tinta\ (6P)</p> <p>PDV6: yo creo que tiene como unas un caparazón varios caparazones (16P)</p> <p>PDV9: y para desplazarse por su cuenta y no por la de: (40P)</p> <p>PDV12: como las medusas (44P)</p> <p>PDV2: si porque cuando yo fui a pescar[...] empezaban a hincharse despacio y no sé si eran los pulmones o el corazón (51P)</p> <p>PDV6: era: branquial y tienen: y tienen branquias (194P)</p> <p>PDV6: bueno sí co- más o menos como ha dicho Vicenç que las cosas básicas y estas cosas\ (83P) (De fet, ho ha dit l'Alicia)</p> <p>PDV7: pero sino la: la mayoría de las cosas yo creo que no piensan (85P)</p> <p>PDV11: que sí los nervios y las venas (103P)</p> <p>PDV4: sí bueno podría ser que sí\ (111P)</p> <p>PDV1: [yo creo que] dos\céfalo-tóraz y abdomen\ sí porque es todo el cuerpo/ y después ya hay la parte de los tentáculos y todo eso\ (108P)</p> <p>PDV6: en la cabeza (120P)</p> <p>PDV2: porque su cuerpo: está como: es como: que no tiene branquias y [esas cosas es como] (133P)</p> <p>PDV5: [sí] porque sino se irían doblando y todo\ (141P)</p> <p>PDV7: í porque también en la punta/ tienen como: un como si dijéramos una punta/ que el cuerpo es así/ ((fa el gest)) y de repente hace como una punta en [la parte delantera\] (143P)</p>	<p>PDV12: pero podemos poner que: [...] cuando decimos las necesidades básicas/ que no nos referi- que no es que estén todo día haciendo necesidades básicas sino que solo piensan e.: que si tienen que pensar en algo sería solo en necesidades básicas ¿no? (352P)</p> <p>PDV8: en el cefalotórax (122P)</p> <p>PDV9: o sea que les frenaría un poco\ (144P)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ²
	PDV11: es que es duro (339P)	PDV2: sí sí no será de gelatina ¿no/? (224P)(reafirma el PDV2 de Alicia) PDV9: poner que tienen un pico de queratina ¿no/? para: arrancar las [dos] (337P) PDV13: ya pero: o sea que es como el de: casi casi de un pájaro ¿no/? (341P)	PDV7: el cuerpo puede adaptarse al clima al clima del entorno\ (258P)	El Pere inicia el tema que el <i>pico de loro</i> es de queratina. Discuteixen entre ell i el Vicenç si és cartilaginós o directament de queratina.	El Vicenç acaba adherint-se al PDV del Pere.
Alicia	PDV1: pero: el pico de los pájaros es de queratina y es más duro\ (223A) (es distancia del PDV1 del Vicenç) PDV5: yo hubiera puesto transparente (245A)	PDV3: yo creo que tienen un aparato:[...] digestivo/ porque si no no podrían comer\ (8A i 12A) PDV9: yo creo que respiran por branquias como los peces\ (26A) PDV2: (piensa) bueno lo básico (74A) PDV3: yo creo que también\ (110A) (Està d'acord amb el PDV del Vicenç del torn anterior) PDV7: en la cabeza sí (121A) PDV8: [como los calamares ¿no?/] (144A) PDV3: su piel blanca y transparente ¿no/? (242A) PDV8: pueden adaptarse al al clima ¿no/? al clima al clima del ambiente ¿no/? (260A)			
Nita		PDV5: {(L2 i (DC) té tan: ¡ay! tentáculos tentáculos\} (15N) PDV5: [(p) en la cabe-] (119N)			

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ²
Mestre	<p>PDV1: según tú, dices que sí que tienen (corazón) ya lo veremos ¿eh? (31M)</p> <p>PDV1: para pensar, ¿pensáis que piensa?(71M)</p> <p>PDV1: tu decías “este tipo de peces” \ ¿estamos delante de un pez? (128M)</p>		<p>PDV4: ¿sus necesidades básicas tucrees? (76M)</p> <p>PDV5: tu piensas que no piensan las sepias (82M)</p> <p>PDV10: ordenan estas órdenes a los tentáculos [o:] (100M)</p>	<p>El mestre planteja si tenen pulmons o no. El Pere considera que en tenen però no brànquies i el Vicenç no hi està d'acord i ho intenta argumentar.</p> <p>A partir d'una intervenció de l'Alicia (70A), el mestre planteja la qüestió sobre si les sípies poden pensar No es produeix un conflicte, però sí que les opinions es van matisant al llarg dels intercanvis.</p> <p>Pel que fa a la discussió de les parts de la sípia que llença la docent, el Vicenç i el Pere tenen punts de vista diferents.</p>	<p>El mestre no pren partit per cap de les postures.</p> <p>Després de la intervenció del Vicenç (52V), la pregunta no queda tancada. Es torna a reprendre quan es parla de les brànquies</p> <p>El tema es clou amb una sobrenunciació del mestre (100) que el Pere completa (103). Al torn 348, quan fan les conclusions, el Vicenç ho planteja en termes de sobrenunciador perquè ho reformula. Després al torn 352 el Pere el torna a reformular.</p> <p>L'Alicia està d'acord amb el Vicenç i al final el Pere s'adhereix a l'opinió dels altres. De tota manera, al torn 116, quan el mestre llença una pregunta perquè algú faci la sobrenunciació, ell mateix ja dona la resposta (dues parts).</p>

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: Primeres negociacions

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: Els pulmons, les brànquies.

4^a NEGOCIACIÓ: Tema: Les funcions bàsiques i les funcions cerebrals

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: Morfologia de la sípia.

6^a NEGOCIACIÓ: Tema: Vertebrat o invertebrat

7^a NEGOCIACIÓ: Tema: La substància que els cobreix el cos i substància del *pico de loro*.

Enunciació i construcció de coneixement**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Com ja havíem vist al primer grup, en aquesta sessió el docent planteja moltes preguntes que tenen un caire eminentment didàctic. En primer lloc, per obrir espais que permetin que tots els alumnes hi puguin participar:

Mestre: ¿sus necesidades básicas tu crees? | a ti ¿qué te parece Nita? (76M)

...

Mestre: ¿qué te parece? ¿tienen cerebro o no? ¿a ti qué te parece? | ((la Mestra dona temps perquè la Nita pugui intervenir)) ¿piensan las sepias o no piensan? | ¿qué te parece? (78M)

...

Mestre: ¿y a ti qué te parece Pere? (82M)

...

Mestre: ¿qué te parece a ti Nita? ¿tienen orejas? (146M)

...

Mestre: ((es dirigeix al Vicenç)) [espera] espera ¿le dejas hablar? (152M)

En segon lloc, per ajudar que la conversa continuï:

Mestre: ¿y qué más? (123M)

En tercer lloc, per animar que els alumnes elaborin les argumentacions, que explicitin les opinions que expressen:

Mestre: ¿y si son invertebrados/ cómo lo hacen las sepias para poder tener el cuerpo eh:: que no se[double:~] (137M)

Al llarg de la conversa els participants, i no solament el docent, plantegen preguntes reals perquè l'enunciat d'un company els suggereix alguna pregunta. En aquest sentit, aquests interrogants recorden els que sovint planteja el docent. De tots els alumnes, el Vicenç és el que en més ocasions formula aquest tipus de preguntes. És el que emet més enunciats i argumentacions, però a la vegada és qui planteja més preguntes als altres i qui demana més l'opinió dels companys

Vicenç: [(f) ¿para qué?/] (19V)

...

Pere: ¿y si no tienen cerebro/? (22P). (Aquesta pregunta es produeix després que el Vicenç doni per fet que les sípies tenen cervell)

...

Vicenç: ¿y: qué hemos dicho de la de la respiración/? ¿era era [branquial no?/] (193V)

...

Vicenç: sí pero transparente ¿para qué? (211V)

...

Vicenç: ¿queratina/? | bueno quizá es otra sustancia pero yo diría que sí ¿es de queratina no el la piel del cuerpo/? (222V)

...

Vicenç: ((dirigint-se a l'Alicia)) ¿y tú crees que son solitarios [o que]? (262V)

...

Vicenç: ¿viven en grupo? (264V)

...

Vicenç: [¿es] de queratina o es un cartílago? (338V)

...

Vicenç: [¿solo] solo piensan en: necesidades básicas/? (348V)

...

Vicenç: ((dictant)) como co::mer o dormir | no sé si lo hacen ¿no no duermen verdad/? (356V)

Al torn de paraula 220 el Vicenç emet una oració interrogativa amb un clar referent metalingüístic:

Vicenç: ¿protegerse va junto no? es que en català “protegir-se”((L’Alicia fa que sí amb el cap)) (xxx) rayita: so, so , so (220V)

És molt curiós aquest enunciat perquè sembla que el Vicenç sàpiga la resposta d’allò que pregunta (precisament que en castellà el mot «protegerse» és una sola paraula), però allò que demana als altres és una confirmació. Podríem considerar que vol justificar els seus dubtes ortogràfics en castellà a partir del contrast escrit del català amb el castellà perquè oralment la paraula és gairebé idèntica en ambdues llengües. Allò que es podria preguntar el Vicenç és: «no n’estic segur i és perquè en català s’escriu d’una manera i en castellà d’una altra».

Els alumnes molt sovint emeten oracions interrogatives confirmatòries amb la finalitat que la resta dels participants els confirmin o neguin la pregunta que plantegen. En aquest cas els mateixos alumnes duen a terme aquesta funció:

Vicenç: porque tienen como una piel transparente | ¿no?/ ((acaben d’escriure)) piel transparente que los protege del agua ¿no?/ | | ¿más o menos/? (207V)

...
Pere: [¿lo ponemos/?] (256P)

En altres moments les preguntes que formulen són de tipus reiteratiu o interrogatives eco perquè es refereixen a una informació que s’acaba de presentar en el discurs:

Alicia: el cuerpo ¿qué qué/? (257A)

Al llarg de la sessió també veiem algun moment en què les preguntes tenen un clar objectiu de gestió didàctica:

Pere: ((dictant)) un nervio óptico | | un nervio óptico | ¿qué más? (323P) (per continuar la conversa)

...
Alicia: ¿lo discutimos/? (328A) (per generar un debat cognitiu)

...
Vicenç: [o ponemos] {(L2) val} yo pongo | coma | y tienen branquias\ ((continúen escrivint)) [(f) y (DC) tienen branquias\] bueno allí podemos discutir un poco ¿o no ahora de estas cosas/? (per obrir un debat cognitiu) (195V)

b) Adhesions

Des del primer segment els participants mostren adhesions als enunciats d’altres companys a partir de coenunciacions concretes. Ho podem veure en intercanvis com el següent, en què el Vicenç s’adhereix al punt de vista del Pere i aquest, al torn posterior, acaba de completar la idea iniciada ell mateix dos tornos abans:

(1) **Pere:** si pero sino se irían con la marea\ (42P)

Vicenç: pues sí también ((rialles)) (43V)

Pere: como las medusas\ (44P)

Sovint les adhesions a l’enunciat del torn anterior les manifesten amb una simple afirmació d’acord: «sí» o bé explicitant l’adhesió concreta a l’enunciat anterior d’un altre company com passa a les següents intervencions:

Pere: bue::no sí co- más o menos como ha dicho Vicenç que las cosas básicas y estas cosas\ (83P)

...
Vicenç: [los nervios] (101V)

Mestre: ¿qué os parece? (102M)

Pere: que sí | los nervios y las venas (103P)

...

Pere: yo creo que tienen una:: bolsa/ donde guardan todo: todo: toda la tinta\ (6P)

Vicenç: es que es lógico\ (7V)

...

(2) **Pere:** [yo creo que] dos\ céfalo-tóraz y abdomen\ | | sí porque es todo el cuerpo/ y después ya hay la parte de los tentáculos y todo eso\ (108P)

Vicenç: yo creo que es solo: una pieza bueno como dice él/ pero que el cefalotóraz y el abdomen/ están juntos\ | que directamente son un saco/ y tentáculos\ (109V)

Alicia: yo creo que también\ (110A)

Pere: sí bueno podría ser que sí\ (111P)

En alguns casos les adhesions tenen lloc després d'una sobreunció a un enunciat anterior. A partir d'aquest enunciat sobreunciador, es produeix l'adhesió:

Pere: que:: que el cuerpo es bastante aerodinámico ¿no/? (270P)

Vicenç: HIDRO\ (271V)

Pere: hidro sí\ (272P)

També és significatiu assenyalar que en alguns moments els participants tenen dubtes sobre la validesa de la seva enunciació i demanen el parer, la confirmació i l'adhesió dels altres. Aquest procés, sovint és inconscient i des del punt de vista lingüístic ho expressen a partir d'interrogatives confirmatòries:

Vicenç: porque tienen como una piel transparente | ¿no? ((acaben d'escriure)) piel transparente que los protege del agua ¿no?/ | | ¿más o menos/? (207V)

Pere: bueno no sé\ (208P)

Sovint, quan es produeixen adhesions i posteriors incorporacions, els alumnes ho mostren repetint l'enunciat emès anteriorment per un altre company:

Vicenç: sí | un cuerpo con la piel blanca¿no/? (235V)

Pere: sí\ (236P)

Alicia: {(L2 (¿què fiquem?))} (237A)

Pere: un cuerpo con la piel blanca\ (238P)

Nita: un: ((escriuint)) (239N)

((escriuen))

Alicia: un cuerpo con la piel blanca/ (240A)

Pere: sí\ (241P)

Alicia: ((ho diu mentre escriu)) su piel blanca y transparente ¿no/? (242A)

Pere: sí\ (243P)

...

Pere: [que se pueden adap-] la piel se puede adaptar a: ¿a todos los climas/? (252P)

Quan hem parlat dels posicionaments enunciatius, i més concretament dels papers que assumeixen els participants en la interacció, hem assenyalat que al llarg de la conversa es produeixen sotaenunciacions o distanciaments del punt de vista dels altres. Aquesta postura porta implícita una negociació de punts de vista que en un primer moment parteix de la discrepància i que pot evolucionar al llarg de la negociació vers una convergència o divergència de posicions.

Si ens fixem en com evoluciona la sessió, constatem que tot i que els alumnes accepten amb força facilitat els punts de vista dels altres, és cert que també apareixen discrepàncies que els alumnes tenen necessitat de resoldre. En aquest grup, les sotaenunciacions inicials porten posteriorment a clares coenunciacions en què els companys matisen i completen els enunciats inicials. Això és així perquè els alumnes busquen una adhesió als punts de vista expressats al llarg de la conversa.

c) Incorporacions

Des del punt de vista cognitiu, al llarg de la sessió es van produint incorporacions dels enunciats expressats que són fruit de processos en què un participant emet un punt de vista que comparteixen i completen els altres companys amb coenunciacions i aquesta adhesió implica que el grup incorpori l'aportació inicial del participant al discurs del grup. Això es pot comprovar clarament a l'exemple (1) que hem vist més amunt; mentre que al (2), el procés d'incorporació dels punts de vista és sensiblement diferent. En aquest cas, a partir d'un punt de vista inicial (el Pere considera que la sípia té dues parts), un altre company se'n distancia sense substituir-lo per un altre d'antagonista, sinó per un de sensiblement diferent (el Vicenç està d'acord amb el Pere que el cos està format pel cefalotòrax i l'abdomen però pensa que estan units entre si). D'aquesta manera, a partir d'una sotaenunciació en format *tying* els altres dos participants (l'Alícia i el Pere) s'adhereixen al punt de vista expressat pel Vicenç i aquest procés té com a principal conseqüència la incorporació del punt de vista als coneixements del grup.

Si fins aquí hem comentat que les incorporacions es produeixen després d'un procés de coenunciació i sotaenunciació, també podem constatar, com hem vist a l'apartat de les adhesions, que aquest procés cognitiu de vegades també s'inicia a partir d'una sobrenunciació:

Pere: que:: que el cuerpo es bastante aerodinámico ¿no/? (270P)
Vicenç: HIDRO\ (271V)
Pere: hidro sí\ (272P)
Vicenç: hidro va con hache ¿eh/? | ((fent broma)) JIDRO\ (273V)
Nita: hidro ¿qué/? (274N)
Alícia: hidrodinámico\ (275A)

En aquest exemple veiem que en el moment en què la Nita pregunta sobre el terme, el grup que està escrivint els acords incorpora, de forma implícita, el concepte i el terme en el discurs del grup.

Gestió de la interacció. Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

A mesura que la sessió va avançant, els alumnes assumeixen funcions de gestió de la conversa. Aquestes són més visibles entre els alumnes, sobretot quan no hi ha la presència del docent.

El tipus de funció de gestió que més subscriuen els alumnes són les relatives a la gestió didàctica i cognitiva.

▪ **Funció de gestió didàctica**

El Vicenç i el Pere són els que emeten més enunciats que persegueixen un objectiu didàctic. Alguns d'aquests enunciats són els que transcrivim a continuació:

Vicenç: ((El Vicenç anima l'Alícia perquè expressi el seu punt de vista)) {(L2) qualsevol cosa\ | inclús una tonteria VINGA\} (25V)
 ...
Vicenç: [o ponemos] {(L2) val} yo pongo | coma | y tienen branquias\ ((continúen escrivint)) [(f) y (DC) tienen branquias\] bueno allí podemos discutir un poco ¿o no ahora de estas cosas/? (195V)
 ...
Vicenç: bueno esperamos que: acaben todos/ | bueno todos | sí todos\ | solo somos cuatro\ | | ((ho diu mentre esperen els altres)) esta sala es pequeña y casi no tiene ECO\ | | ¿solo piensan en las necesidades básicas/? (350V)
 ...
Vicenç: se acabó\ ((rialles)) (368V)
 ...
Pere: ((dirigint-se al Vicenç)) {(L2) comença tu\} (1P)

- ...
- Pere:** [ponemos que:] (230P)
- ...
- Pere:** ((dictant)) un nervio óptico | | un nervio óptico | ¿qué más\? (323P)
- ...
- Pere:** vale pues paramos\ | ya está como estaba ¿no\? (354P)
- ...
- Alicia:** ponemos: (225A)
- ...
- Alicia:** ¿lo discutimos\? (328A)

Pel que fa al docent, al llarg dels episodis trobem enunciats en què assumeix una funció de gestió didàctica de la interacció. Els objectius que persegueix es podrien resumir en els següents:

1. Per explicitar la o les tasques que han de fer els participants

Mestre: bueno esto mirad en la próxima sesión os daremos unas hojas en las cuales podréis contrastar vuestras opiniones/ con lo que dicen los científicos ¿m:? con un texto científico\ por lo tanto podremos ver si todo lo que habéis dicho hasta ahora eh\? se corrobora con lo que dicen los científicos lo que dice la ciencia ¿vale\? | ¿de acuerdo\? Pues mirad ahora lo que váis a hacer será | en: en la hoja en esta hoja debéis escribir ¿eh\? cuáles son los acuerdos a los que habéis llegado como grupo\ | ¿de acuerdo\? [pod-] (175M)

2. Per gestionar els torns de paraula i les intervencions

Mestre: ((dirigint-se al Vicenç)) espera Pere di di\ (50M)

Mestre: ¿qué te parece a ti Nita? ¿tienen orejas\? (146M)

3. Per estimular la participació de tots

Mestre: ¿estáis de acuerdo\? (36M)

Mestre: a ver ¿las discutís estas partes? ¿cuántas os parece y en cada parte qué debe haber? a ver ¿empezáis\? (106M)

▪ **Funció de gestió cognitiva**

Al llarg de la sessió també apareixen enunciats que persegueixen una funció de gestió cognitiva de la conversa. En aquest cas, i pel que fa als alumnes, el Vicenç i el Pere són bàsicament qui emeten enunciats que van en aquesta línia:

Vicenç: [(f) ¿para qué\?] (19V)

Vicenç: sí pero transparente ¿para qué\? (211V)

Pere: ¿y si no tienen cerebro\? (22P)

Pere: ¿ponemos que es de queratina? | | ¿sí o no\? (343P)

Pere: pero podemos poner/ | que: sin: sin punto ni coma/ que: que:: que cuando:: decimos: las necesidades básicas/ que no nos referi- que no es que estén todo día haciendo necesidades básicas ((rialles)) sino que solo piensan e:: que si tienen que pensar en algo/ | sería solo en necesidades básicas ¿no\? (352P)

Si ens fixem en les intervencions del docent, podem veure que en tots els segments en què participa, assumeix la funció de gestió cognitiva i apareix sobretot, en forma de preguntes als alumnes:

1. Perquè els alumnes aportin informació cognitiva

Mestre: ((mirant l'Alicia)) ¿y tienen corazón te parece que tienen corazón [las:]? (27M)

2. Per ajudar que emetin sobrenunciacions

Mestre: y [entonces:] (39M)

3. Per fomentar la construcció i expressió d'argumentacions

Mestre: ¿y para qué necesita eh:: qué os parece para qué la necesita [la sepia] (57M)

4. Per ajudar a reparar els punts de vista expressats

Mestre: mm: tu decías “este tipo de peces”\ | ¿estamos delante de un pez\? (128M)

▪ **Funció de gestió social i identitària**

Els enunciats que tenen un paper de gestió social i identitària solament són explicitats pel Vicenç en algun moment de la conversa:

Vicenç: pero sí pero yo: no me lo ha dejado decir el profesor que yo creo que no tienen párpados porque ya tienen: (197V)

En alguna intervenció el mestre també du a terme una funció social i identitària a partir de la valoració personal del punt de vista emès per part d'un alumne en concret:

Mestre: mhm: muy bien/ (154M)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

Si comparem aquesta primera sessió dels dos grups analitzats, en aquest segon podem veure que les expressions dels punts de vista en desacord són menys contraposades. En aquest grup trobem poques situacions de conflicte i en canvi es produeixen moltes coenunciacions. Quan els participants volen expressar el seu desacord fan servir sotaenunciacions que no impliquen una oposició frontal a l'opinió de l'altre, sinó que els punts de vista es van modificant progressivament. Les sotaenunciacions obren pas a opinions que intenten argumentar. En aquest punt, els participants les van completant i s'hi van adherint. La presència de l'adult es produeix de forma intermitent de manera que després els alumnes continuen treballant sols per tal d'arribar a unes conclusions com a grup.

Tant el primer grup com el segon coincideixen en el fet que quan un company no està d'acord amb el punt de vista d'un altre ho expressa, però poques vegades es produeix posteriorment una contrargumentació del primer participant. Normalment s'hi adhereixen amb força facilitat, el deixen pendent o bé canvien de tema i per tant, s'acaba la construcció d'aquell concepte.

Un altre aspecte en comú a la primera sessió dels dos grups és el fet que ambdós expliciten que hi ha aspectes que estan contrastant, però que no tenen suficients elements per tal de validar les seves argumentacions. Així, doncs, els dos grups consideren que no tenen prou fonaments per poder argumentar i defensar els seus punts de vista perquè sovint aquests es basen en les seves creences.

La ironia i el sentit de l'humor també, com vam veure al primer grup, són presents a la sessió. El Vicenç és qui més la utilitza amb una finalitat d'acabar de redactar un acord, quan hi ha alguna enunciat relatiu a qüestions metalingüístiques o bé per canviar de tema.

Pel que fa a l'assumpció dels papers enunciatius, en aquesta sessió el docent continua tenint un paper destacat com a sobrenunciador, però a la vegada el mestre convida algú a dur a terme aquesta tasca.

Quant als rols enunciatius assumits pels participants, veiem que es produeixen moviments per part del Vicenç i del Pere. Quan s'inicia la sessió, els punts de vista que emeten se situen dins d'una funció eminentment coenunciadora, però a mesura que avança la sessió els seus enunciats responen tant a una postura sotaenunciadora com sobrenunciadora. Això és així perquè tant el Vicenç com el Pere comencen a debatre els conceptes que van sorgint i els dos rols es van alternant de manera natural entre aquests dos participants. Pel que fa a l'Àlicia, veiem que aquesta participant es belluga, bàsicament, en un pla coenunciatiu. Aquesta postura dona flexibilitat didàctica però sobretot cognitiva i afavoreix la construcció

de coneixement per part dels diferents participants. Els alumnes són capaços de debatre els punts de vista i en alguns moments de la conversa un participant s'adhereix al punt de vista d'un company després d'escoltar i valorar la seva justificació, mentre que en altres moments de la sessió són altres que fan aquest procés.

Si ens fixem en la funció de gestió didàctica, en moments concrets de la sessió l'articula el docent, mentre que quan els alumnes treballen sols, ells mateixos la duen a terme sense cap problema. Això es podria explicar perquè quan el mestre treballa amb el petit grup esdevé un model que els serveix per després poder gestionar la seva interacció sense la presència del professor.

Val a dir que quan el mestre no hi intervé, els alumnes negocien més punts de vista, sorgeixen més dubtes, es produeixen més negociacions i el procés que parteix d'una sotaenunciació per arribar a una coenunciació hi és molt més present.

Certament, les intervencions del docent ajuden a fer avançar la cerca de solució de dubtes cognitius que es plantegen els alumnes; poden incidir i reconduir qüestions que formulen els discents, però sovint els aspectes cognitius que ell destaca o que qüestiona no es corresponen amb els dubtes reals que es plantegen als alumnes.

4.2.2. Grup 2. Text científic. Sessió 2. Contrast creences-sabers

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

Aquesta segona sessió del text científic té un doble objectiu; per una banda, que els alumnes del petit grup contrastin les creences que van comentar a la sessió anterior sobre com creien que era la sípia amb les informacions que ara els dóna el text escrit; i per l'altra, respondre a un repte cognitiu a partir d'aquest contrast.

En aquest grup, el repte cognitiu que han de solucionar consisteix a comparar la reproducció de les sípies amb la dels humans. La qüestió que han de resoldre la coneixen en aquesta sessió quan se'ls proporciona el text expositiu relatiu a les sípies.

¿Qué aspectos de la reproducción de estos cefalópodos se parecen a los de la reproducción humana y en qué se diferencian?

Dins del context de la sessió, cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta segona sessió hem fragmentat l'enregistrament en cinc episodis tenint en compte, sobretot, la gestió didàctica.

- Primer episodi: obertura (en què coincidim i en què no pel que fa a les nostres creences i a la informació que ens dóna el text)
- Segon episodi: aclariment de conceptes
- Tercer episodi: la reproducció de les sípies i dels humans
- Quart episodi: repàs dels acords
- Cinquè episodi: instruccions de la propera tasca i tancament de la sessió

Aquesta sessió es va enregistrar el dia sis de novembre del curs 2009-2010 i la seva durada és de vint-i-cinc minuts i trenta-un segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi Obertura									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'0''	Primer SIAD	Explicitació del contrast entre les seves creences i la informació del text	Els elements morfològics de la sípia	Vicenç, Pere, Àlicia, Nita i mestre	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Àlicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Àlicia
Vicenç	Pere								
Nita	Àlicia								

Segon episodi Aclariment de conceptes									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
5'22''	Primer SIAD	Aclariment de conceptes que presenten dificultats	Concepte de <i>ciego</i>	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> <p>Mestre</p>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

Tercer episodi La reproducció									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
5'19''	Primer SIAD	Discussió d'aspectes generals de la reproducció de la sípia	La reproducció de la sípia	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> <p>Mestre</p>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
7'20''	Segon SIAD	Es recorda quina és la pregunta d'investigació del grup	Quines són les diferències i semblances entre la reproducció de les sípies i dels humans?	Vicenç, Pere, Alicia i mestre					
7'38''	Tercer SIAD	Contrast entre els punts de vista referits a les semblances entre la reproducció humana i la de les sípies	Semblances entre la reproducció humana i la de les sípies	Vicenç, Pere, Alicia, Nita i mestre					
17'03''	Quart SIAD	Debat pel que fa a les diferències entre la reproducció humana i la de la sípia	Diferències entre la reproducció humana i la de les sípies	Vicenç, Pere, Alicia i mestre					

Quart episodi Repàs dels acords									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
23'18''	Primer SIA	L'Alicia llegeix els acords als que ha arribat el grup	Acords sobre les diferències i semblances entre la reproducció als humans i a les sípies	Vicenç, Alicia, Nita	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
24'08''	Segon SIAD	Intervencions sobre la pertinença o no de donar el tema per tancat.	Tancament dels acords	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> <p>Mestre</p>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

Cinquè episodi									
Instruccions de la propera tasca i tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
24'25''	Primer SIAD	Explicació i resolució dels dubtes per part del mestre sobre la següent tasca que hauran de fer	La següent tasca: explicació a la resta del grup el seu repte cognitiu i els acords als que han arribat.	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
25'01''	Segon SIAD	Tancament de la sessió	Tancament de la sessió	Mestre i Nita					

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió, tal i com es va fer amb el grup anterior, el docent planteja als alumnes que han de contrastar les seves creences i punts de vista previs amb els que s'exposen al text instructiu que se'ls reparteix de forma individual. Inicien la sessió comparant els dos sabers: el previ del grup amb el del text.

L'Alicia obre la sessió en termes de coincidència i no coincidència dels conceptes treballats, i la resta dels participants continuen la conversa en aquests mateixos termes. A diferència del primer grup, aquí els participants gairebé no contrasten els conceptes que tracta el text amb els que ells no havien considerat a la primera sessió i en canvi, fan referència a les coincidències i divergències dels aspectes que havien sortit a la primera conversa. Solament l'Alicia al torn 76, tot just acabar aquest primer segment, expressa que, precisament, del repte cognitiu que han de resoldre gairebé no n'havien parlat a la sessió anterior.

Alicia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ | y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)

En aquest primer segment, quan els alumnes encara debaten els aspectes coincidents i els que no ho són, el mestre planteja un aspecte que no va acabar de concretar-se a la sessió anterior: quantes parts té una sípia? Al torn 11, el docent proposa el següent interrogant:

Mestre: ¿qué os parece? Anita ¿a ti qué te parece? | cuántas:: partes tiene | una sepia según pone el texto? (11M)

D'aquesta manera, si algun participant encara tenia certs dubtes sobre aquesta qüestió, a partir de la informació del text la pot resoldre.

Al següent episodi, quan els alumnes ja han comparat els seus sabers amb els del text, el mestre planteja, de manera espontània, si hi ha conceptes que no s'entenen:

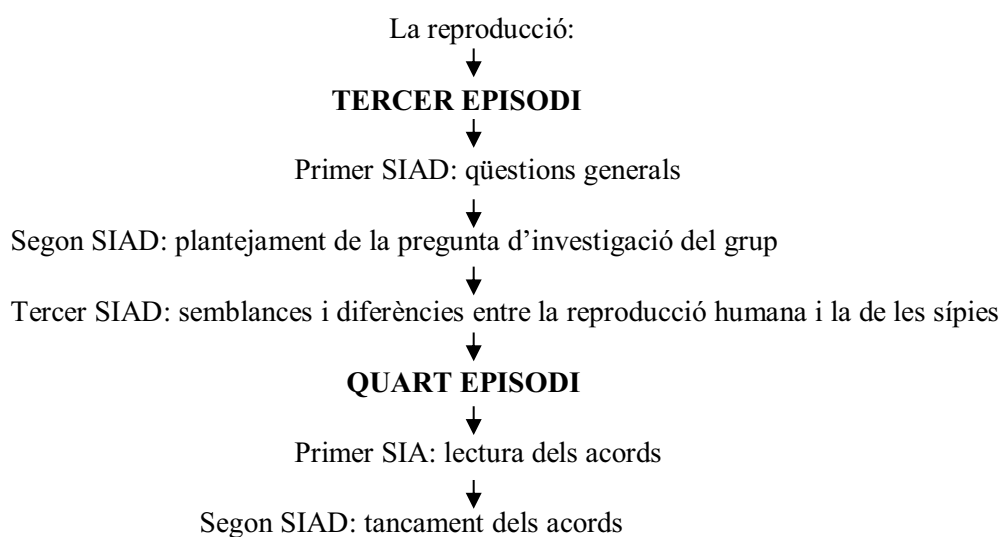
Mestre: ¿hay algún concepto que no veáis claro?/ alguna pregunta alguna expresión | que alguien del grupo diga no sé qué quiere decir esto?\ (78M)

El Vicenç planteja el dubte del significat del concepte *ciego* que el mestre retorna al grup. El propi Vicenç inicia la resposta i després el Pere acaba amb una coenunciació. El mestre s'adhereix al punt de vista del Pere i d'aquesta manera tanquen el segment.

A l'episodi següent, que és el que té més pes en aquesta sessió, es parla ja més concretament de la reproducció de les sípies, que és el repte cognitiu que el grup ha de resoldre. El mestre inicia el segment repreneu la qüestió de la reproducció que havia llençat l'Alicia al torn 76:

Mestre: decías Alicia de la reproducción:/ (87M)

Els alumnes inicien la discussió del tema de la reproducció solament a partir d'allò que els diu el text perquè, com comentava l'Alicia, aquesta no era una qüestió que el grup posés sobre la taula quan a la primera sessió parlaven de com era i com es comportava una sípia. En aquests episodis, com veurem, es van succeint coenunciacions, sotaenunciacions i sobrenunciacions entre els participants seguint el següent esquema seqüencial:



Quan el docent considera que ja han arribat a unes conclusions com a resposta al seu repte cognitiu, a continuació els explica quina serà la seva propera tasca: l'explicitació del seu repte als altres companys de l'aula. En aquest moment s'obre un cinquè i darrer episodi en què s'aclareixen els dubtes d'aquesta tasca i es tanca la sessió.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

A la sessió de treball el Vicenç, el Pere i l'Alicia han participat en tots els segments d'interacció, mentre que la Nita solament ho ha fet en alguns, sobretot en situacions d'heteroselecció dels participants. La presència del mestre continua sent-hi, tot i que cal dir que en aquesta sessió les seves intervencions han sovintejan menys i la majoria de vegades han tingut lloc quan a la conversa s'han donat llargs silencis, quan ha calgut dur a terme una funció bàsicament didàctica o bé per aprofundir els conceptes que expressa el text.

Podem veure que l'Alicia és qui participa en més segments i amb intervencions que no se circumscriuen solament a l'àmbit de les coenunciacions com passava a la sessió anterior, sinó que també ha manifestat

punts de desacord i sobrenunciacions. Tot i això, participa sobretot en els moments en què hi ha el docent, perquè és el subjecte extern que intenta convidar al diàleg i que esperona la implicació de tots els alumnes.

Si analitzem qui es dirigeix a qui, podem veure que aquesta major participació de l'Àlícia ha afavorit que el binomi Vicenç-Pere s'hagi desplaçat i obert i que els punts de vista s'hagin alternat d'una manera més espontània entre els alumnes que en la primera sessió. Tot i això, en alguns torns de paraula encara veiem com el Pere busca la resposta i l'argumentació del Vicenç:

Mestre: y qué quiere decir esto? | ¿qué os parece? | ¿qué quiere decir esto de que en el ciego del intestino se produce la absorción de los nutrientes? para qué sirven? para qué sirven? qué es esto? esta expresión/¿qué significa?\ (40M)

Vicenç: yo creo que es: (41V)

Mestre: a ver | qué os parece (42M)

Pere: bue::no que:: | | ((dirigint-se al Vicenç)) [(L2) no sé digues-ho tu] (43P)

Vicenç: yo cre- | bueno: | | estoy seguro | porque lo he leído muchos veces/ | que son como unos órganos/ | que ab-que absorben un nutriente/ de los alimentos (44V)

Curiosament, malgrat que el Vicenç mostra molta seguretat en aquesta resposta, posteriorment al segon episodi, quan el mestre demana si hi ha alguna qüestió que no ha quedat clara, el Vicenç expressa que és precisament aquesta la que vol aclarir.

Llengua d'ús

Pel que fa a la llengua o llengües que utilitzen els participants, ells continuen respectant molt la llengua vehicular d'aquesta àrea, que és el castellà. Solament hi ha tres moments de la sessió en què els alumnes utilitzen el català. El primer cas el trobem en un intercanvi entre el Pere i el Vicenç al tercer SIAD del tercer episodi en què el Pere no troba la paraula en castellà i ho acaba dient en català i després ho completa el Vicenç també en català:

Pere: [si pero] la atrae con unos colores | se ponen como: | la: gelatina se le pone como: en colores de: [(L2) colorejats] (150P)

Vicenç: [traje] (151V)

Pere: sí (152P)

Vicenç: [(L2) ratllat] (153V)

La presència del català també la veiem en aquest mateix episodi en un intercanvi entre l'Àlícia i el Vicenç quan comparen la fecundació humana amb la de les sípies:

Àlícia: y que: los humanos tenemos que tenemos que juntarnos y las sepias en cambio es externo (179A)

Vicenç: {(L2) no | les sepies també també la tenen interna | perquè tenen aquell braç que el posen a la a la pell}\ (180V)

Àlícia: {(L2) no però deixen | anar els} esper:matozoides\ (181A)

Vicenç: {(L2) no, no els in- els in- inyecten:: doncs posen | mira mira crec posa} ((comença a llegir el text)) los machos tienen un testículo y un conducto que transporta espermatozoides a unas bolsas especiales/ (182V)

És interessant assenyalar que el Vicenç, tot i que la seva llengua materna és la castellana, utilitza el català per argumentar el seu punt de vista. Podríem trobar l'explicació en el fet que la defensa no és sobre qüestions identitàries ni socials en què possiblement els enunciat els explicitaria en castellà, sinó que allò que argumenta són aspectes cognitius, i això podria justificar perquè ho fa en català ja que és la llengua d'escola, d'aprenentatge i de relació amb els companys del centre.

Quinze torns de paraula més endavant tornem a trobar un canvi de llengua que es produeix en una situació de gestió didàctica:

Pere: a ver: ((L'Àlícia mira el full del Pere)) ((dirigint-se a l'Àlícia)) [(L2) què?]/(197P)

Alicia: [(f) {(L2) res\}] (198A)

Pere: [{(L2) ara ens ho prepararem, eh?}] (199P)

Alicia: [{(L2) hem posat moltes | semblances i poques diferències}] (200A)

Veiem que aquests canvis de codi es produeixen de manera espontània entre els diferents participants, i a diferència del primer grup, afecten pocs tornos de paraula i els alumnes no reparen aquests canvis de llengua.

Organització

A continuació, a partir del següent quadre, analitzem qui i com s'obren i tanquen els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	Alicia: hemos coincidido en que: [(F)] hemos coincidido en que: las sepias respiran por branquias\ (1A) (gestió cognitiva: comença a expressar les coincidències i les divergències de les seves creences i coneixements previs amb la informació del text)
		Tancament	Alicia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A) (gestió didàctica: relaciona què els demana el repte cognitiu amb el que havien parlat a la primera sessió)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	Vicenç: es verdad eso no lo hicimos\ pue::: (77V) (gestió cognitiva: s'adhreeix a la intervenció anterior de l'Alicia)
		Tancament	Alicia: a ver a ver no sé: (86A) (gestió didàctica: l'Alicia intenta buscar més aspectes del text per comentar)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: decias Alicia de la reproducción:/ (87M) (gestió didàctica: el mestre recupera la intervenció de l'Alicia (76A) per iniciar el debat del repte cognitiu del grup)
		Tancament	Pere: [(f) y: ya está\] (103P) (gestió didàctica: el Pere indica el final del tema de la reproducció)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: ¿cuál es vuestra pregunta de investigación? (104M) (gestió didàctica i cognitiva: el mestre intenta tornar a centrar la qüestió)
		Tancament	Pere: [pues] (109P) (gestió didàctica: el Pere intenta començar a respondre la pregunta del mestre del torn anterior)
	Tercer SIAD	Obertura	Mestre: ((dirigint-se a l'Alicia i la Nita)) [a ver] ¿qué te parece a ti? en qué se parece la reproducción ¿hay alguna cosa en que se parezca/a la reproducción [humana] (110M) (gestió didàctica: a partir d'una heteroselecció, el mestre convida que les noies que són les que menys intervenen encetin el tema)
		Tancament	Vicenç: y que las crías hasta que no son mayores/ no no son independientes\ ((escruien)) (170V) (gestió cognitiva: el Vicenç acaba amb un enunciat que anteriorment ja s'havia acabat d'apuntar. Després cadascú l'apunta al seu full)
	Quart SIAD	Obertura	Pere: {(L2) i les diferències?} / (171P) (gestió didàctica i cognitiva: el Pere a partir d'aquesta pregunta per una banda manifesta que encara falta debatre les diferències i per altra determina i concreta que ara han de posar sobre la taula els aspectes que no coincideixen les sípies amb els humans)
		Tancament	Pere: que se necesita un macho y una hembra para: un macho y una hembra para: (203P): (gestió cognitiva: emet el darrer enunciat. No l'acaba però ningú no pregunta perquè tothom l'entén)
Quart episodi	Primer SIA	Obertura	Alicia: ((mira el full)) [(f) y lo leemos todo ¿no?/ (204A) (gestió didàctica: proposa una tasca de recopilació i revisió dels conceptes expressats)
		Tancament	Vicenç: bueno\ perfecto\ (207V) (gestió didàctica i social: el Vicenç dóna a entendre que han acabat, que no falta res per escriure i a la vegada manifesta el seu acord)
	Segon SIA	Obertura	Pere: y: yo creo que ya está ¿no?/ (208P) (gestió didàctica: manifesta que està tot dit)
		Tancament	Vicenç: [sí] (211V) (gestió didàctica: després que el Pere s'hi adhereix, també ho fa el Vicenç)
Cinquè episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: y ahora lo deberéis explicar a vuestros compañeros ¿eh? en la clase/ vale?/ (212M) (gestió didàctica: el mestre apunta quina serà la següent tasca)
		Tancament	Vicenç: [vale\] (228V): (gestió didàctica: el Vicenç també manifesta que ha entès l'explicació del mestre)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: ¿vamos a la clase?/ (229M) (gestió didàctica: el mestre tanca la sessió a partir d'aquesta pregunta retòrica)
		Tancament	Nita: sí\ (230N) (gestió didàctica: l'Anita s'hi adhereix i també ho fan, tot i que no verbalment, la resta del grup)

Observant el quadre anterior veiem que el docent és un dels participants que més obertures fa. Els objectius que persegueix són diversos:

- Reprendre un aspecte cognitiu que s'ha tractat anteriorment:
Mestre: decías Alicia de la reproducción:/ (87M)
- Centrar el tema:
Mestre: ¿cuál es vuestra pregunta de investigación? (104M)
- Donar la veu a algun participant que intervé poc:
Mestre: ((dirigint-se a l'Alicia i la Nita)) [a ver] | ¿qué te parece a ti? en qué se parece la reproducción ¿hay alguna cosa en que se parezca/a la reproducción [humana] (110M)
- Explicitar instruccions concretes:
Mestre: y ahora lo deberéis explicar a vuestros compañeros ¿eh? en la clase/ | | vale?/ (212M)
- Tancar la sessió:
Mestre: ¿vamos a la clase?/ (229M)

L'Alicia i el Pere també obren dos segments concrets. Pel que fa a l'Alicia, ella pren la paraula de manera espontània, tant al principi de la sessió com cap al final. Al principi, per iniciar el contrast entre els aspectes que han coincidit i els que no han coincidit amb el text; i al torn 204, per proposar la lectura del que han escrit fins ara i així revisar i contrastar els acords als que han arribat. El Pere, per la seva banda, fa dues obertures de caire didàctic als torns 171 i 208. Al primer, quan pregunta: {(L2) i les diferències?}/ (171P). D'aquesta manera mostra als altres que encara no han parlat de les diferències entre la reproducció humana i la de les sípies. Al torn 208 allò que assenyala és que ja s'ha dit tot:

Pere: y: | yo creo que ya está ¿no?/ (208P)

Pel que fa als tancaments, si observem el quadre anterior ens adonem que molts es produeixen d'una manera gradual. Sovint tenen lloc perquè els participants acaben de completar enunciats previs i, tot i que ningú no manifesta que donen per tancat el tema, sovint al següent episodi es tracta una altra qüestió i per tant, els alumnes poden entendre que s'ha acabat el segment anterior i que en comença un de nou.

Contràriament al que passava a les obertures, el docent no participa en cap tancament. L'alumne que clou més segments és el Vicenç, seguit d'en Pere. Els tancaments del Vicenç responen més a una tasca didàctica i ell normalment explicita aquest tancament, mentre que els que fa el Pere marquen més una transició que no pas un canvi clar d'episodi. Malgrat això, els participants entenen les intervencions del Pere com un veritable final d'episodi. És interessant veure amb quin enunciat s'acaben de tancar moltes de les sessions d'aquesta recerca. Partint del fet que les gravacions tenen lloc en una aula que no és l'habitual dels alumnes i que per tant s'hi han de desplaçar expressament, sovint el docent emet un enunciat clar sobre la pertinença de tornar a l'aula (¿vamos a la clase?/ (229M)). Aquesta intervenció crea el context il·locutiü necessari pel qual els alumnes entenen que allò que planteja el mestre és la finalització de la sessió i per tant, la tornada a l'aula.

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu

En aquesta segona sessió els alumnes han de contrastar els sabers propis amb els del text i debatre el seu repte cognitiu. Tenint en compte aquestes premisses, és lògic comprovar com l'expressió dels punts de vista, sobretot en iniciar la sessió, es basen en les argumentacions que els dóna el text.

El primer que cal assenyalar en l'anàlisi d'aquesta segona sessió és que quan els participants fan el contrast entre els seus sabers i els del text utilitzen la primera persona del plural; es tracta de fer servir un nosaltres inclusiu perquè consideren que aquesta tasca esdevé una tasca comuna:

Alícia: hemos coincido en que: | | [(F)] hemos coincido en que: | las sepias respiran por branquias\ (1A)

Pere: y: también hemos coincido en que:: | | en que tienen tórax\ (2P)

Vicenç: y también/ bueno no hemos coincido del todo | que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente\ | pero ahora con esta lectura/ | hemo:s visto | que en lugar de esta bolsa transparente/ | se: se camuflaban gracias a unas [células / | que cambiaban de color] (3V)

Als torns anteriors es veu clarament que els alumnes distingeixen entre aquells punts de vista coincidents dels que no ho són. Assenyalen més aspectes en què estan d'acord que no pas els no hi estan i l'Alícia, al torn 76, indica que a la primera sessió, quan van parlar de les característiques de la sípia, no van comentar els aspectes de la reproducció:

Alícia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ | y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)

A mesura que van analitzant els diferents conceptes i els classifiquen en semblances i diferències van donant significat al text que han llegit perquè incorporen els sabers coneguts amb els que estan aprenent. A la vegada estan resolent el repte cognitiu que se'ls ha plantejat. En aquesta tasca el docent hi té un paper destacat; al torn 11 retorna a les parts de la sípia tenint en compte la informació que aporta el text:

Mestre: ¿qué os parece? Anita ¿a ti qué te parece? | cuántas:: partes tiene | una sepia según pone el texto? (11M)

El docent també posa sobre la taula conceptes que els alumnes no havien considerat a la primera sessió (com *el ciego* o *el sifón*) i a partir de la informació del text parlen de la seva morfologia o funció:

Mestre: mhm: ¿qué es esto del sifón? (25M)

Vicenç: el sifón es:: (26V)

Pere: es un embudo en forma de cono\ (27P)

Vicenç: pero un embudo\ | una protección: | | es como un agujero/que como ha dicho Pere tiene tiene forma de embudo/ (28V)

Pere: para [desplazarse]\ (29P)

Vicenç: [que] sí: para liberar la presión del agua/que antes ha inspirado/ | | y así se propulsa (30V)

A l'exemple anterior podem veure que a partir de la pregunta que fa el docent sobre el significat del terme *sifón* el Pere emet una enunciació que correspon exactament a l'explicació del text, mentre que el Vicenç, a la sotaenunciació del torn posterior, mostra un punt de vista una mica diferent perquè detalla que és una protecció de l'animal. Al cap de dos torns el Vicenç torna a intervenir i puntualitza que la protecció és per alliberar la pressió de l'aigua que ha inspirat l'animal i d'aquesta manera també s'impulsa.

A continuació analitzarem quins són els papers enunciatius que assumeixen els diferents participants de la interacció. Podem veure que no n'hi ha cap que sigui exclusiu de ningú; ara bé, sí que hi ha alumnes que desenvolupen més un rol que no pas un altre.

La naturalesa de la sessió pot ser determinant pel que fa als tipus d'enunciats que apareixen i als papers enunciatius que els diferents participants assumeixen al llarg de la conversa. Tenint en compte que els alumnes primer han de contrastar les seves creences i sabers que havien exposat a la primera sessió amb el saber del text, és lògic considerar que els tipus d'enunciats que més sovintegen en aquests primers segments són les *coenunciacions*:

Alícia: hemos coincidido en que: | | [(F)] hemos coincidido en que:] las sepias respiran por branquias\ (1A)

Pere: i: también hemos coincidido en que:: | | en que tienen tórax\ (2P)

Vicenç: y también/ bueno no hemos coincidido del todo/ | que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente\ | pero ahora con esta lectura/ | hemo::s visto/ | que en lugar de esta bolsa transparente/ | se: se camuflaban gracias a unas [células / | que cambiaban de color] (3V)

Pere [no:] a unos pigmentos (4P)

Vicenç: sí a unas células | que tienen pigmentos\ (5V)

De tota manera, en aquesta darrera intervenció, el Vicenç emet una sobrenunciació perquè reformula les idees que ell i el Pere havien enunciat als torn 3V i 4P.

Aquest funcionament coenunciador es manté al llarg de tota la sessió i no és exclusiu de cap dels participants, tot i que l'Alícia i el Pere l'adopten molt.

En algun moment concret, les intervencions de la Nita es limiten a una resposta molt simple i curta:

Mestre: con la de los cefalópodos?/ | en qué se parece ((silenci)) | | ¿se reproducen | las sepias a partir de huevos o no? (112M)

Nita: sí (113N)

Mestre: y nosotros también/ | los humanos o no? (114M)
((silenci))

Nita: no (115N)

En el cas de l'Alícia podem veure que a l'inici de la conversa continua mostrant una actitud coenunciadora perquè expressa les coincidències que hi ha entre els punts de vista que havien expressat a la sessió anterior amb els que assenyala el text:

Alícia: hemos coincidido en que: | | [(F)] hemos coincidido en que:] las sepias respiran por branquias\ (1A)

I perquè construeix conjuntament enunciats que són assumits tant per ella com pels altres enunciadors:

Mestre: a parte de protegerse ¿les sirve para alguna cosa más?/ (68M)

Pere: ss:: (69P)

Alícia: ¿la concha? | para dar rigidez a su cuerpo\ (70A)

Mestre: muy bien (71M)

Alícia: le da la forma/ porque sinó seria como gelatina\ (72A)

Pere: le da la forma (73P)

Al torn 76, l'Alícia emet un enunciat molt interessant:

Alícia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ | y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)

En aquesta intervenció recorda que a la sessió anterior quan parlaven de les característiques principals de les sípies no havien considerat el tema de la reproducció que és, precisament, el que constitueix el seu repte cognitiu. Estem, doncs, davant d'una enunciació amb una clara funció didàctica.

Si centrem la nostra atenció en el Pere ens adonem que continua assumint un rol bàsicament de coenunciador. Ell expressa els seus punts de vista a partir d'enunciacions que els altres completen. Emet enunciacions com ara:

Pere: y:: que también::n hemos coincidido en que: tienen: | ocho:: ocho:: (6P)

Vicenç: [(f) tentáculos] (7V)

Pere: tentáculos y que: cazan con ellos\ (8P)

....

Pere: y la tinta | y: los pigmentos estos para cambiar/ | de color (59P)

Mestre: muy bien (60M)

Pere: y también hemos coincidido que tienen como:: unas: | como unas cáscaras/ | [dentro]/ (61P)

El Pere també assumeix un rol de coenunciador perquè completa els enunciat dels altres:

Alícia: una concha dura\ (64A)

Pere: una: concha | que:le sirve pa- que es dura /y transparente que les sirve para protegerse (65P)

...

Vicenç: yo creo que es músculo\ (81V)

Pere: sí que es como un músculo que tienen aquí detrás para | para que la punta no se les doble (82P)

El Vicenç continua sent el participant que assumeix més papers enunciatius. A diferència del Pere i de l'Alícia, ell emet poques coenunciacions. El Vicenç té molta informació i en aquesta sessió que cal fer una primera feina de contrast, ha mostrat moltes ganes per expressar les diferències i semblances:

Vicenç: y también/ bueno no hemos coincidido del todo/ | que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente\ | pero ahora con esta lectura/ | hemo::s visto/ | que en lugar de esta bolsa transparente/ | se: se camuflaban gracias a unas [células / | que cambiaban de color] (3V)

Aquest enunciat ens marca l'abans i el després de com ells pensaven que s'amagava una sípia. Explicita que ara amb la lectura han hagut de canviar el seu punt de vista. En aquest sentit, el text és un argument de pes i per tant, el Vicenç dona per feta la incorporació d'aquest nou coneixement en el treball del grup (cal no oblidar que utilitza la primera persona del plural per incloure tots els participants en aquest canvi cognitiu).

En altres moments de la conversa el Vicenç emet coenunciacions perquè completa i puntualitza enunciat d'altres participants:

Mestre: vale ¿qué más? ¿qué quiere decir hacer la cópula? (54M)

Vicenç: como:: | como hacer el amor (55V)

Mestre: o sea | que el macho y la hembra | ¿vale?/[eh:] (56M)

Vicenç: [se] apareen\ (57V)

...

Alícia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ | y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)

Vicenç: es verdad eso no lo hicimos\ | pue::s:: (77V)

A mesura que va avançant la sessió els participants van integrant sotaenunciacions i sobrenunciacions al seu discurs. En aquest moment cadascú ja ha exposat aquells punts de vista que considera coincidents o no amb la informació del text. Del que ara es tracta és d'anar més enllà: aclarir i contrastar conceptes que no han quedat clars, resoldre el repte cognitiu que se'ls presenta i arribar a uns acords de grup que després hauran d'explicitar a la resta dels companys.

Paral·lelament a les coenunciacions, les *sotaenunciacions* van apareixent al llarg del discurs i responen sobretot a aquells moments en què es discuteix el significat d'un concepte en concret. En aquesta sessió el mestre continua plantejant preguntes cognitives per tal que els alumnes reflexionin, interactuïn entre ells i vagin construint significat. Paral·lelament a aquestes sotaenunciacions, els participants van elaborant també sobrenunciacions que responen, sobretot, a una necessitat de reformular tot allò que s'ha dit, més que no pas a reparar alguna de les intervencions dels companys.

Al llarg de la conversa, quan els participants expressen el seu desacord no ho fan a partir d'una oposició forta als punts de vista dels altres, sinó que sovint utilitzen recursos lingüístics per exposar el desacord. Sovint fan servir el format *tying*:

Vicenç: pero si no fuera gelatina/ | no podría avanzar porque porque el agua del mar no le dejaría pasar/ (74V)

...

Pere: [si pero] la atrae con unos colores | se ponen como: | la: gelatina se le pone como: en colores de: [{{(L2) colorejats}}] (150P)

En altres casos apareixen modalitzadors com el cas de *bueno* a l'exemple que figura a continuació. Dins de l'enunciat equivaldria a la locució: *de fet*. Sens dubte que aquesta expressió persegueix que el desacord no esdevingui una oposició:

Vicenç: bueno es que ya la nacen como sepias pequeñas\ (91V)

Un altra manera d'expressar el desacord és a partir d'una sotaenunciació formulada en format de pregunta. Aquest tipus de desacords són els que planteja el docent i tenen com a objectiu buscar la certesa a partir de l'allunyament del punt de vista formulat pels alumnes uns torns abans, però amb la finalitat de no malmetre la imatge de l'altre:

Mestre: ¿una:? (118M)

En altres casos els participants plantegen els seus desacords a partir d'una negació seguida de l'argumentació:

Alícia: no porque: las sepias tienen una fecundación externa\ (140A)

...

Alícia: y que: los humanos tenemos que tenemos que juntarnos y las sepias en cambio es externo\ (179A)

Vicenç: {{(L2) no | les sepies també també la tenen interna | perquè tenen aquell braç que el posen a la a la pell}}\ (180V)

Alícia: {{(L2) no però deixen | anar els} esper:matozoides\ (181A)

Vicenç: {{(L2) no, no els in- els in- inyecten:: doncs posen | mira mira crec posa} ((comença a llegir el text)) los machos tienen un testículo y un conducto que transporta espermatozoides a unas bolsas especiales/ (182V)

En aquest darrer intercanvi (179-182) és on els participants han expressat més el seu desacord i és l'únic en què els alumnes han fet un canvi de codi. Al llarg dels tres torns de paraula es dirigeixen a la resta dels participants en català, que és la seva llengua vehicular natural. Al torn 182 es produeix una altra vegada el canvi de codi quan el Vicenç argumenta el punt de vista a partir de la informació que aporta el text que està en castellà.

Si ens fixem en el Pere, veiem que poques vegades es distancia de l'enunciat emès per un altre company i per tant no adopta un paper clar de sotaenunciador. Solament assumeix aquest rol en dos moments de la conversa en què utilitza el format *tying* per tal de distanciar-se de l'enunciat emès pel company. En aquest cas, la conjunció *però* la utilitza en l'expressió d'un desacord com a expressió d'un punt de vista sensiblement diferent a l'exposat anteriorment:

Vicenç: están juntos hasta el final | hasta que la muerte nos separe ((rialles)) ((escriuen)) | | yo creo que también se parecen en que los en que los dos | que: bueno con los los humanos y las sepias que se parecen en que los dos atraen la atención de la de la que el macho atrae la atención de la hembra para | [para:] (149V)

Pere: [si pero] la atrae con unos colores | se ponen como: | la: gelatina se le pone como: en colores de: [{{(L2) colorejats}}] (150P)

En aquest cas és interessant veure com el Pere, tot i compartir amb el Vicenç el fet que a les dues espècies el mascle intenta atraure l'atenció de la femella, es distancia del punt de vista del company pel que fa a la manera com les sípies busquen aquest acostament: l'atracció a partir de la coloració del mascle.

Un altre moment en què el Pere es distancia de l'enunciat del company es produeix en un intercanvi entre ell i el Vicenç quan posen sobre la taula el tema de la reproducció:

Pere: y también podemos poner que: ellos pueden poner bastantes huevos y no- y nosotros que so que solo | que: no salen tantos/ | no/sé salen: | máximo tres o cuatro però: (192P)
Vicenç: pero depende | antes ¿no?: | antes antes habían doce o: (193V)
Pere: pero ahora: (194P)

En aquest intercanvi podem veure que el Pere parteix del fet que les sípies necessiten pondre més ous que no pas els embrions en el cas dels humans (192P). Al torn següent, el Vicenç es distancia d'aquest punt de vista perquè considera que fa molts anys els humans també tenien molts fills i que per tant el nombre de naixements també era molt considerable. Al darrer torn, el Pere no hi està d'acord i tot i que no acaba de formular l'enunciat sencer, s'entén perfectament què és el que vol expressar; que ara el nombre de fills que tenen els humans és molt inferior al de les sípies i que per tant aquest aspecte el poden considerar com una diferència entre les dues espècies.

Si ens fixem en les sotaenunciacions que emet el Vicenç al llarg de la sessió, veiem que són distanciaments que fa amb els punts de vista emesos anteriorment per part d'altres companys, però que en cap moment suposen oposicions frontals o trencaments:

Mestre: mhm: ¿qué es esto del sifón? (25M)
Vicenç: el sifón és::: (26V)
Pere: es un embudo en forma de cono\ (27P)
Vicenç: pero un embudo\ | una protección: | | es como un agujero/que como ha dicho Pere tiene tiene forma de embudo/ (28V)

Fins i tot el distanciament vers el punt de vista del Pere queda temperat amb l'adhesió que fa al final d'aquest torn 28.

Sovint les sotaenunciacions les raona amb arguments clars:

Alicia: ¿la concha? | para dar rigidez a su cuerpo\ (70A)
Mestre: muy bien (71M)
Alicia: le da la forma/ porque sinó seria como gelatina\ (72A)
Pere: le da la forma (73P)
Vicenç: pero si no fuera gelatina/ | no podría avanzar porque porque el agua del mar no le dejaría pasar/ (74V)

En aquest torn el Vicenç no diu necessàriament que el cos sigui de gelatina, sinó que ha de ser lleuger. Al final no s'acaba d'aclarir de quin tipus de matèria és el cos de les sípies. El que queda força clar és que aquests animals necessiten que el seu cos tingui consistència, però que a la vegada no ofereixi resistència a l'aigua.

Al primer SIAD del tercer episodi el Vicenç emet una altra sotaenunciació interessant:

Pere: y: que: para: las:: crías/ | a los dos meses /ya ya so:n ya están completamente: | que la metamorfosis ya no cambia más /y que: (90P)
Vicenç: bueno es que ya la nacen como sepias pequeñas\ (91V)

Des del punt de vista de distanciament respecte del punt de vista expressat al torn anterior, aquest enunciat del Vicenç funciona com una sotaenunciació. Ara bé, si ens fixem en la manera com ho diu, és a dir, com reformula el punt de vista del Pere i com se situa (posició d'autoritat), també podem establir que estem davant d'una sobrenunciació. En aquest sentit, Rabatel considera que de vegades la diferenciació entre aquests dos tipus d'enunciats sovint és complexa, perquè les dues postures assenyalen una dissimetria en la construcció compartida d'un contingut més o menys assumit pels dos locutors/enunciadors a través de les

repeticions i reformulacions. Evidentment, la sobrenunciació i la sotaenunciació reposen sobre una construcció compartida d'un sol punt de vista i en aquest cas, si tenim en compte que sembla que el Vicenç intenta validar la seva opinió vers l'altre i no pas reprendre el punt de vista del Pere i distanciar-se'n, podem considerar que estem davant d'una sobrenunciació.

Hi ha altres moments del discurs en què aquesta funció sotaenunciadora és més clara. Ens referim a l'intercanvi entre el Vicenç i l'Àlícia del tercer SIAD del tercer episodi:

Àlícia: y que: los humanos tenemos que tenemos que juntarnos y las sepias en cambio es externo\ (179A)
Vicenç: {(L2) no | les sepies també també la tenen interna | perquè tenen aquell braç que el posen a la a la pell}\ (180V)
Àlícia: {(L2) no però deixen | anar els} esper:matozoides\ (181A)
Vicenç: {(L2) no, no els in- els in- injecten:: doncs posen | mira mira crec posa} ((comença a llegir el text)) los machos tienen un testículo y un conducto que transporta espermatozoides a unas bolsas especiales/ (182V)
Àlícia: pues una semejanza\ (183A)
Vicenç: no pero se diferencian porque dejan ir los huevos\ (184V)
Àlícia: val\ (185A)
Pere: ¿qué ponemos? ¿dejan ir los huevos?/ (186P)
Àlícia: sí\ (187A)

En aquest intercanvi, tant el Vicenç com l'Àlícia han alternat les seves sotaenunciacions (180V, 181A, 182V, 184V). Al final, a partir de la informació que dona el text, el Vicenç intenta argumentar que la reproducció de les sípies és interna. Ara bé, és una llàstima que el Vicenç no acabi d'explicitar tot el que diu el text sobre la naturalesa de la reproducció de les sípies perquè haguessin pogut arribar a acords més clars.

El valor sotaenunciador també apareix en algun dels enunciats que emet el docent. Un cas el trobem al torn 161:

Mestre: por lo tanto ¿las células reproductivas/son del mismo tipo/en los humanos que en las sepias?/ (158M)
Vicenç: no\ (159V)
Pere: n:o\ (160P)
Mestre: ¿por qué?\ (161M)
Vicenç: ay no sí sí sí | es que los dos tienen espermatozoides | vivos/ (162V)
Mestre: por lo tanto ¿lo pondréis como qué como diferencias o como semejanzas?\ (163M)
Pere: seme[janzas]\ (164P)

En aquest cas veiem que la qüestió que formula el docent al torn 161 no persegueix la finalitat que podria semblar a simple vista; és a dir: que els alumnes expliquin per què les cèl·lules reproductives dels humans i de les sípies no són del mateix tipus. La finalitat de la intervenció del mestre persegueix, precisament, que els nens s'adonin que les cèl·lules reproductives són del mateix tipus. Aquest interrogant del docent implica un distanciament respecte dels enunciats 159 i 160 del Vicenç i del Pere perquè el mestre emet una hipòtesi que no el satisfà (que les cèl·lules siguin de diferent tipus) i d'aquesta manera força una resposta de manera que faci ressorgir l'absència de la seva pertinença. El resultat que aconsegueix el mestre és que el Vicenç, al torn següent repari el seu propi enunciat de la intervenció 159. Per tant, aquesta sotaenunciació del mestre actua com a mitjà de reparació de l'enunciat cognitiu.

Si ens fixem en les *sobrenunciacions* que es produeixen al llarg de la conversa, podem veure que l'Àlícia, a diferència de la sessió anterior, ara sí que n'emeta algunes. Al tercer SIAD del tercer episodi es produeix un intercanvi entre l'Àlícia i el Pere en què ella emet la següent sobrenunciació:

Pere: ¿qué ponemos? | que en los dos utilizan los espermatozoides para reproducirse?/ (166P)
Àlícia: sí\ (167A)
 ((escriuen))
Pere: y tienen depredadores\ (168P)
Àlícia: ah claro por eso tienen muchos\ (169A)

En aquest cas la sobrenunciació respon al fet que si hi ha depredadors que se'ls poden menjar, és lògic que tinguin moltes cries. La sobrenunciació, per tant, és fruit de la conseqüència d'un fet.

Cap al final de la sessió, quan el mestre ja està explicitant quina és la següent tasca que hauran de realitzar, l'Àlicia emet una altra sobrenunciació:

Mestre: no:\ | o sea cada grupo/ tiene un concepto determinado un grupo tendrá el hábit[a:t] (220M)

Àlicia: ((assenyalant un tros del text)) [tienen] esto pero aquí el resto es [diferente]\ (221A)

A partir de l'exemple que posa el mestre, l'Àlicia actua amb una funció conclusiva perquè reformula l'enunciat del mestre d'una manera més abstracta i general.

Pel que fa al Pere, n'explicita poques. Podem veure que en un cas aquest tipus d'enunciat respon a una rectificació o reparació que es fa ell mateix sobre una intervenció duta a terme dos torns anteriors:

Pere: y también hemos coincidido que tienen como:: unas: | como unas cáscaras/ | [dentro]/ (61P)

Vicenç: [una] (62V)

Pere: una: una concha/ (63P)

Al torn 166, després de formular la pregunta sobre què cal escriure, ell mateix la respon amb un altre interrogant que vol que els altres ratifiquin:

Pere: ¿qué ponemos? | que en los dos utilizan los espermatozoides para reproducirse?/ (166P)

Aquest segon interrogant que formula el Pere esdevé una sobrenunciació perquè reformula de manera conclusiva els punts de vista que en torns anteriors s'havien posat sobre la taula.

En aquesta sessió el Vicenç gairebé no expressa sobrenunciacions. Ara bé, veiem que al primer episodi recull alguns dels enunciats dels companys i en fa la següent sobrenunciació:

Vicenç: y también/ bueno no hemos coincidido del todo/ | que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente\ | pero ahora con esta lectura/ | hemo::s visto/ | que en lugar de esta bolsa transparente/ | se: se camuflaban gracias a unas [células / | que cambiaban de color] (3V)

Pere [no:] a unos pigmentos (4P)

Vicenç: sí a unas células | que tienen pigmentos\ (5V)

Si ens fixem en les aportacions del docent ens adonem que en la gran majoria dels enunciats formula qüestions cognitives; el mestre continua aplicant la mateixa estructura que a la primera sessió. Aquest aspecte del tipus de preguntes que emet el docent es veurà més àmpliament tractat al punt del plantejament de qüestions. La finalitat dels enunciats que emet el mestre és clarament medidora entre els aspectes cognitius i els sabers i creences dels alumnes. Quan el mestre no planteja interrogants als alumnes, les seves intervencions adopten altres valors enunciatius. Podem destacar enunciats que tenen un valor sobrenunciador com ara:

Mestre: o sea | que el macho y la hembra | ¿vale?/[eh:] (56M)

Vicenç: [se] apareen\ (57V)

Mestre: exacto puedan tener | descendencia (58M)

...

Mestre: es decir la evolución del macho y la hembra/cuando la hembra ya ha tenido las crías en este caso por medio de huevos/ | ocurre igual que en los humanos/o sea están los dos | en el: en el momento de la fecundación y después en el seguimiento cuando nacen las crías/[cuan] (144M)

Cap al final de la sessió aquest valor sobrenunciador en els enunciats del docent torna a aparèixer però aquesta vegada l'àmbit no és cognitiu sinó didàctic. El docent reformula les característiques dels textos que té cada grup, així com la tasca que han de fer:

Alicia: ah: ¿no tiene esto?/ (219A)

Mestre: no:\ | o sea cada grupo/ tiene un concepto determinado un grupo tendrá el hábit[a::t] (220M)

Alicia: ((assenyalant un tros del text)) [tienen] esto pero aquí el resto es [diferente]\ (221A)

Mestre: exacto la primera parte es común/ | como os expliqué | y la segunda parte es distinta cada grupo y ahora la tenéis que explicar al resto del grupo\ (222M)

Al llarg de la sessió hi ha hagut una major mobilitat de papers enunciatius per part dels alumnes que a la primera, sobretot pel que fa a l'Alicia i al Vicenç. El Pere ha continuat bellugant-se bàsicament entre l'enunciació i la coenunciació; en el cas del Vicenç, tot i que continua mostrant una gran mobilitat entre els diferents rols, el valor sobrenunciatiu ha estat menor, mentre que aquest ha augmentat en el cas de l'Alicia. La Nita s'ha continuat mostrant més en un segon pla i el rol enunciatiu s'ha centrat en les coenunciacions.

Els papers dels participants que acabem d'assenyalar constitueixen l'eix vertebrador de la interacció que es produeix quan els alumnes posen sobre la taula els diferents punts de vista. A partir d'aquest procés d'intercanvi els alumnes escolten els altres, es poden distanciar del seu punt de vista o adherir-s'hi i d'aquesta manera arribar a elaborar un discurs compartit, basat i validat a partir del contrast de les seves argumentacions. Els papers enunciatius que assumeixen els participants són el resultat de l'expressió dels seus punts de vista que es gesten, evolucionen i consoliden en el sí de la pròpia conversa.

SEQUÈNCIA 1: Text científic. Sessió 2: Comparació dels seus conceptes previs amb la informació del text científic

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ³
Vicenç	<p>PDV4: pero un embudo una protección (28V)</p> <p>PDV24: pero si no fuera gelatina no podría avanzar porque porque el agua del mar no le dejaría pasar (74V)</p> <p>PDV2: bueno es que ya la nacen como sepias pequeñas (91V)</p> <p>PDV24: no les sepias también también la tienen interna porque tienen aquel brazo que el poseen a la a la piel (180V)</p>	<p>PDV3: y también/ bueno no hemos coincidido del todo que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente pero ahora con esta lectura hemos visto que en lugar de esta bolsa transparente se camuflaban gracias a unas células que cambiaban de color (3V)</p> <p>PDV5: es como un agujero que como ha dicho Pere tiene tiene forma de embudo (28V)</p> <p>PDV6: que sí para liberar la presión del agua/que antes ha inspirado y así se propulsa (30V)</p> <p>PDV8: y que también después de la boca está el esófago después el intestino y después el estómago el estómago como dijimos: antes y que también estaba el ciego que para bueno en el ciego hay el intestino que allí se se produce la absorción del nutriente (39V)</p> <p>PDV9: que son como unos órganos que absorben un nutriente de los alimentos (44V)</p> <p>PDV12: para hacer la cópula/ (53V)</p> <p>PDV13: como como hacer el amor (55V)</p> <p>PDV15: se apareen (57V)</p> <p>PDV26: es verdad eso no lo hicimos pues (77V)</p> <p>PDV1: bueno a mí no me ha quedado muy claro lo de: lo de lo del ciego esto de aquí sé que sirve para la absorción de esto pero no sé más o menos pero no me ha quedado muy claro que aquí aquí se ven muchas cosas y hay unos espacios vacíos y no sé si esto debe ser o músculo o una capa de grasa (79V)</p> <p>PDV2: yo creo que es músculo (81V)</p> <p>PDV9: yo creo que también se parecen que que primero han de han de hacer la cópula para para tener los hijos y también que los que los dos que los humanos y las sepias las crías son ya están completamente desarrolladas pero que son más pequeños que los adultos (126V)</p>	<p>PDV19: una una concha (rectificación) (63P)</p>	<p>En aquest primer segment no es produeix cap conflicte cognitiu perquè els alumnes exposen en forma d'enunciats els seus punts de vista a partir del contrast. Fan servir el discurs: "hemos coincidido en que..." com a sinònim de "nosaltres pensàvem que... però el text ens diu que""</p> <p>El docent demana que els participants explicitin si hi ha algun concepte que no els hagi quedat clar. El Vicenç posa sobre la taula els dubtes que té sobre el concepte del "ciego". (79V)</p>	<p>El docent pregunta als participants sobre el dubte que exposa el Vicenç al torn 79V i és el mateix Vicenç que respon que creu que és el "ciego" i el mestre s'hi adhereix. Aquí acaba el dubte cognitiu</p>

³ S'ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ³
	<p>PDV26: no, no els in- els in-invertebrats doncs posem mira mira crec posa los machos tienen un testículo y un conducto que transporta espermatozoides a unas bolsas especiales (182V)</p> <p>PDV27: no pero se diferencian porque dejan ir los huevos (184V)</p> <p>PDV29: pero dependeantes ¿no? antes antes habían doce o: (193V)</p>	<p>PDV14: sí porque antes Pere ha dicho que están juntos hasta la hasta su muerte (145V)</p> <p>PDV15: están juntos hasta el final hasta que la muerte nos separe yo creo que también se parecen en que los en que los dos que bueno con los los humanos y las sepias que se parecen en que los dos atraen la atención de la de la que el macho atrae la atención de la hembra para para (149V)</p>			
Pere	<p>PDV16: si pero la atrae con unos colores se ponen comola gelatina se le pone como en colores de colorejats (150P)</p> <p>PDV30: pero ahora (194P)</p>	<p>PDV2: también hemos coincidido en que tienen tórax (2P)</p> <p>PDV4: y que también hemos coincidido en que: tienen ocho ocho tentáculos y que cazan con ellos (6p y 8P)</p> <p>PDV6: y que también tienen en la boca como un picode loro (10P)</p> <p>PDV3: es un embudo en forma de cono (27P)</p> <p>PDV17: la tinta y los pigmentos estos para cambiar de color (59P)</p> <p>PDV18: y también hemos coincidido que tienen como unas como unas cáscaras dentro (61P)</p> <p>PDV21: una concha que le sirve pa- que es dura y transparente que les sirve para protegerse (65P)</p> <p>PDV25: y le sirve para también para dar forma: al cuerpo (75P)</p> <p>PDV2: sí que es como un músculo que tienen aquí detrás para para que la punta no se les doble (82P)</p> <p>PDV1: y que para las crías a los dos meses ya ya son ya están completamente que la metamorfosis ya no cambia más y que (90V)</p> <p>PDV3: si pero ya en dos meses ya se apañan por ellos solos entonces (92P)</p> <p>PDV6: y que el macho está con la hembra hasta que: se muere (98P)</p> <p>PDV8: que necesitan un macho y una hembra/com la:s las que necesitan un macho y una hembra los humanos también (125P)</p> <p>PDV28: y también podemos poner que: ellos</p>	<p>PDV18: ¿qué ponemos? ¿que en los dos utilizan los espermatozoides para reproducirse? (166P)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ³
		<p> pueden poner bastantes huevos y yo- y nosotros que so que solo que no salen tantososé salen máximo tres o cuatro però (192P)</p>			
Alicia	<p>PDV25: no però deixen anar els espermatozoides (181A)</p> <p>PDV4: pero hay gente que hace el aparato digestivo y no tienen esto (223A)</p>	<p>PDV1: hemos coincidido en que las sepias respiran por branquias (1A)</p> <p>PDV9: yo creo que dos (20A)</p> <p>PDV2: a no erauna parte que está formado por la cabezauna columna de tentáculos brazos o apéndices y un sifón (24A)</p> <p>PDV10: para tener energía\ (48A)</p> <p>PDV11: para desplazarse (51A)</p> <p>PDV20: una concha dura (64A)</p> <p>PDV23: le da la forma/porque sinó seria como gelatina\ (72A)</p> <p>PDV10: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos naday la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)</p> <p>PDV2: bueno yo creo que yaestaba bastante segura que hacian la fecundación externa (88A)</p> <p>PDV4: y el macho y la hembra se muerenal (93A)</p> <p>PDV23: y que los humanos tenemos que tenemos que juntarnos y las sepias en cambio es externo\ (179A)</p>	<p>PDV19: ah claro por eso tienen muchos(169A)</p> <p>PDV21: diferencias que los humanos nacemos bueno somos vivíparos y las sepias son ovíparas (175A)</p> <p>PDV2: tienen esto pero aquí el resto es diferente (221A)</p>	<p>Al torn 87 el docent retorna al torn 76 en què l'Alicia comenta que a la primera sessió, en què havien d'expressar les creences, no van comentar res sobre el tema de la reproducció que posteriorment és sobre el qual han hagut de reflexionar.</p>	<p>El punt de debat que es dona pel que fa a la reproducció l'inicia el Pere al torn 90. Es comenta que les cries ja neixen completament formades. El Vicenç al següent torn fa una sobrenunciació a la qual el Pere s'hi adhereix i s'incorpora com a nou coneixement</p>
Nita		<p>PDV7: no sé (12N)</p> <p>PDV8: tres (14N)</p>			

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ³
Mestre	<p>PDV1: aquí te dice que es cefalotórax? (23M)</p> <p>PDV3: ¿una? (118M)</p> <p>PDV4: ¿que en los humanos o no? ¿qué os parece? (139M)</p> <p>PDV5: ¿por qué? (161M)</p>		<p>PDV14: o sea que el macho y la hembra ¿vale? (56M)</p> <p>PDV: exacto puedan tener descendencia (58M)</p> <p>1ª NEGOCIACIÓ: Tema: coincidències i no coincidències entre les creences i el text.</p> <p>PDV13: es decir la evolución del macho y la hembra/cuando la hembra ya ha tenido las crías en este caso por medio de huevos ocurre igual que en los humanos o sea están los dos en el en el momento de la fecundación y después en el seguimiento cuando nacen las crías cuan(144M)</p> <p>PDV1: no o sea cada grupo tiene un concepto determinado un grupo tendrá el hábitat (220M)</p> <p>PDV5: claro y vosotros hacéis el aparato reproductor y también tenéis la primera\ (224M)</p>	<p>El mestre explica que la següent tasca consistirà a explicar a la resta dels companys el seu repte cognitiu.</p>	<p>No es produeix cap tipus de conflicte sinó que entre tots van esbrinant a partir de coenunciacions i sobrenunciacions la tasca que han de fer. Al final els participants entenen el funcionament i s'hi adhereixen.</p>

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Primeres negociacions

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: El ciego,

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: La reproducció

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: Explicació de la tasca següent

Enunciació i construcció de coneixement**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Com ja hem apuntat a l'apartat referent al posicionament enunciatiu, el docent és el participant que planteja més preguntes dins de la conversa. Tal com succeïa a la primera sessió, una de les funcions de l'emissió d'aquestes oracions interrogatives és convidar tothom a participar-hi:

Mestre: ¿qué os parece? Anita ¿a ti qué te parece? | cuántas:: partes tiene | una sepia según pone el texto? (11M)

En molts altres casos, l'objectiu està més enfocat en els aspectes cognitius. En alguns segments el mestre fa una veritable pluja de preguntes amb la finalitat d'encadenar els continguts:

Mestre: ¿y para qué les sirve absorber? | ¿qué hacen cuando lo han absorbido? ¿qué te parece Alicia? (45M)

Alicia: doncs [::] ((silenci)) (46A)

Mestre: [¿qué hace una sepia cuando ha absorbido los nutrientes? | ¿qué nos ha contado Vicenç? | ¿para qué le sirven los nutrientes?/ (47M)

Alicia: para: tener energía\ (48A)

Mestre: ¿y la energía para qué les servirá? (49M)

Pere: [para:] (50P)

Alicia: [para:] desplazarse (51A)

Mestre: ¿qué más? ¿para que más le sirva? (52M)

Vicenç: [para hacer] la cópula/ (53V)

Mestre: vale ¿qué más? ¿qué quiere decir hacer la cópula? (54M)

Vicenç: como:: | como hacer el amor (55V)

En aquest mateix àmbit cognitiu, el plantejament d'oracions interrogatives també respon a una funció cognitiva amb una clara voluntat reparadora. En aquest cas el docent emet un enunciat en format de falsa pregunta, perquè allò que pretén és distanciar-se de la falsedat donada per un participant anterior i a partir de la pregunta, reparar-la. Podem veure aquesta sotaenunciació en format interrogatiu als següents exemples:

Alicia: cefalotórax/ (22A)

Mestre: ¿aquí te dice que es cefalotórax?/ (23M)

Alicia: a no era: | una parte que está formado por la cabeza/ | una columna de tentáculos/ | brazos/o apéndices y un sifón\ (24A)

...

Mestre: no | por lo tanto ¿esto sería una diferencia /o una: semejanza? (116M)

Nita: una segem- (117N) ((silenci))

Mestre: ¿una:? (118M)

Nita: una difencia\ (119N)

Mestre: muy bien una diferencia\ muy bien pues ya tenemos una | ¿vale?/ (120M)

Aquest tipus de sotaenunciacions en format de pregunta són molt freqüents en el context d'aula i sovint els alumnes les interpreten precisament com el que són: sotaenunciacions que pretenen modificar l'enunciat emès prèviament per l'alumne.

Les preguntes que formula el mestre no solament responen a una funció cognitiva, sinó que en trobem altres que tenen com a objectiu un clar propòsit didàctic:

a) Per avançar en la discussió:

Mestre: ¿os parece empezar a discutirlo? (108M)

...

Mestre: a ver ¿empezáis a discutirlo?/primero a discutirlo o por semejanzas o por diferencias\ (122M)

b) Per tancar les argumentacions dels punts de vista:

Mestre: ¿lo dejamos aquí pues?/ (209M)

c) Per confirmar que han quedat clares les puntualitzacions fetes:

Mestre: ¿vale? ¿de acuerdo?/ (226M)

d) Per tancar la sessió:

Mestre: ¿vamos a la clase?/

Ara bé, el mestre és molt conscient que dins de l'aula també hi ha un aspecte molt important que cal gestionar: la funció social i identitària. En aquesta funció social els elements paralingüístics sovint substitueixen les paraules i els enunciats però no hem d'oblidar que també és necessari explicitar-los. Al torn 124 el docent emet un enunciat que respon a aquesta funció:

Mestre: muy bien ((dirigint-se a la Nita)) pues Nita esta esta diferencia que has dicho/ te la puedes guardar para luego | ¿vale?/ (124M)

En aquest torn 124 el mestre es dirigeix a la Nita i l'alumna rep l'acceptació i el suport del seu punt de vista emès al torn anterior. A la vegada, el docent l'esperona perquè l'enunciat que havia expressat i que fa referència a les diferències entre les sípies i els éssers humans el tingui en compte per incorporar-lo quan treballin les diferències entre les dues espècies.

Al torn 15, el mestre també emet un enunciat amb una clara voluntat de gestió social i identitària. Després de demanar a la Nita el seu punt de vista, convida la resta dels companys a ajudar-la en la seva resposta:

Mestre: ¿cuáles tiene? | tiene una parte en que hay ¿qué?

((silenci)) | | ¿le ayudamos?/ (15M)

Pere: claro (16J)

Pel que fa a les preguntes que formulen els alumnes, val a dir que no en plantegen gaires i que molt sovint quan ho fan persegueixen una finalitat didàctica.

Si ens centrem en l'Àlicia veiem que la majoria de les preguntes que planteja són de caire didàctic:

Àlicia: pero como lo ponemos ¿diferencias?/ (131A)

...

Àlicia: ¿qué más?/ (134A)

...

Àlicia: ((mira el full)) [(f) y lo leemos todo | ¿no?/ (204A)

En aquest darrer exemple l'Àlicia formula una oració interrogativa confirmatòria de caire didàctic perquè busca que els altres confirmin que el més adequat per fer el repàs dels acords del grup és llegir-los. La resta del grup assenteix amb el cap o bé no diu res, però aquest silenci indica aprovació.

En altres moments de la conversa les preguntes que formula l'Àlicia tenen un marcat caràcter cognitiu:

Àlicia: ¿la concha? | para dar rigidez a su cuerpo\ (70A)

...

Àlicia: ah: ¿no tiene esto?/ (219A)

En el cas del Pere també veiem que l'objectiu prioritari de les qüestions que formula és didàctic:

Pere: ¿qué más?\ (127P)

...

Pere: {(L2) i les diferències?}/ (171P)

...

Pere: [{(L2) ara ens ho prepararem, eh?} (200P)

...

Pere: y: | yo creo que ya está ¿no?/ (208P)

Val a dir, però, que el Pere també emet algun enunciat interrogatiu confirmatori de caire cognitiu en què busca la ratificació del seu dubte cognitiu:

Pere: ¿qué ponemos? | que en los dos utilizan los espermatozoides para reproducirse?/ (166P)

...

Pere: ¿qué ponemos? ¿dejan ir los huevos?/ (208P)

Pel que fa a les preguntes que formula el Vicenç, val a dir que a diferència del Pere i de l'Àlicia, aquestes responen, sobretot, a aspectes cognitius. En algunes demana una resposta confirmatòria per part de la resta dels participants:

Vicenç: que necesitan hacer la cópula ¿no/ también?/ (135V)

...

Vicenç: pero depende | antes ¿no:? | antes antes habían doce o: (193V)

En altres casos fa una pregunta directa perquè no entén el concepte:

Vicenç: ¿cómo el acompañamiento?\ (143V)

També hi ha enunciats que tot i que el Vicenç formula en format de pregunta confirmatòria no deixen de ser enunciats en què ell expressa el seu punt de vista:

Vicenç: ¿que en los dos el macho inyecta los espermatozoides en la hembra?/ (157V)

En altres enunciats l'objectiu de la pregunta és obtenir una informació que fins al moment desconeix i que els altres li poden aportar:

Vicenç: no ((rialles) | | que las sepias ponen | ¿cuántos/ | huevos?/ (195V)

b) Adhesions

Pel que fa a les adhesions, podem distingir entre les que es produeixen a l'inici de la sessió quan posen en comú els aspectes coincidents i no coincidents de les que tenen lloc quan debaten el repte cognitiu. En relació amb les primeres, els participants no les expliciten verbalment sinó que es dona per fet que els aspectes coincidents i no coincidents responen a un procés de contrast amb el text i per tant hi estan d'acord. Al llarg dels primers torns de paraula els alumnes expressen quins són els conceptes en què els seus coneixements previs i el text han coincidit i els van exposant sense que hi hagi ningú que faci l'heteroselecció dels torns de paraula. Els alumnes van enllaçant els torns de paraula amb la conjunció *y*, fet que a la vegada indica també adhesió implícita al punt de vista:

Àlicia: hemos coincido en que: | [(F)] hemos coincido en que:] las sepias respiran por branquias\ (1A)

Pere: y: también hemos coincido en que:: | | en que tienen tórax\ (2P)

Vicenç: y también/ bueno no hemos coincido del todo/ | que antes creíamos que: se camuflaba porque era transparente\ | pero ahora con esta lectura/ | hemo::s visto/ | que en lugar de esta bolsa transparente/ | se: se camuflaban gracias a unas [células / | que cambiaban de color] (3V)

A partir del torn 11 quan el docent comença a formular preguntes, els alumnes van participant però sense deixar de banda els punts de vista del text. En aquest moment el mestre anima i s'adhereix als punts de vista que expressen els alumnes:

Àlicia: a no era: | una parte que está formado por la cabeza/ | una columna de tentáculos/ | brazos/ o apéndices y un sifón\ (24A)

Mestre: mhm: ¿qué es esto del sifón? (25M)

...

Mestre: vale ¿qué más? ¿qué quiere decir hacer la cópula? (54M)**Vicenç:** como:: | como hacer el amor (55V)**Mestre:** o sea | que el macho y la hembra | ¿vale?/[eh:] (56M)**Vicenç:** [se] apareen\ (57V)**Mestre:** exacto puedan tener | descendencia (58M)**Pere:** y la tinta | y: los pigmentos estos para cambiar/ | de color (59P)**Mestre:** muy bien (60M)

Com veiem, el docent utilitza diferents formes per adherir-se als enunciats dels alumnes. En altres moments ho fa a partir d'una pregunta amb la finalitat de buscar també l'adhesió dels altres participants a un enunciat anterior amb el que ell s'ha mostrat d'acord:

Pere: y: | yo creo que ya está ¿no?/ (209P)**Mestre:** ¿lo dejamos aquí pues?/ (210M)

Al llarg de la conversa la resta dels participants també mostren adhesions als punts de vista dels companys amb referències ben clares:

Alicia: y: cuando lo hicimos no pensamos en la reproducción casi porque no escribimos nada\ | y la pregunta que nos ha tocado es de la reproducción\ (76A)**Vicenç:** es verdad eso no lo hicimos\ | pue::s:: (77V)

I en altres casos, com passa al següent intercanvi, s'hi adhereixen quan completen l'enunciat anterior a partir de coenunciacions:

Pere: [si pero] la atrae con unos colores | se ponen como: | la: gelatina se le pone como: en colores de: [{(L2) colorejats}] (150P)**Vicenç:** [traje]\ (151V)**Pere:** sí\ (152P)**Vicenç:** {(L2) ratllat} (153V)

L'Alicia és una de les participants que expressa més adhesions als enunciats dels altres. De vegades ho fa directament:

Pere: ¿qué ponemos? | que en los dos utilizan los espermatozoides para reproducirse?/ (166P)**Alicia:** sí\ (167A)

En altres casos, com es pot veure al següent exemple, ho indica a partir d'una oració que ella emet:

Pere: y tienen depredadores\ (168P)**Alicia:** ah claro y por eso tienen muchos\ (169A)

En aquest darrer cas l'Alicia s'adhereix al punt de vista del Pere quan diu: *ah claro* i immediatament després troba la relació entre el fet de tenir moltes cries amb el perill que suposen els depredadors. En aquesta segona part de l'enunciat l'Alicia construeix coneixement nou.

A mesura que avança la conversa i debaten sobre alguns conceptes en concret i els van incorporant al discurs de grup, no sempre expliciten de manera verbal l'adhesió a les opinions dels altres però sí des de la cinèsica, i en aquest cas amb el gest de començar a escriure. Quan es posen a redactar allò que acaba de dir algú, tot i que no manifesten que hi estan d'acord, el fet d'incorporar-ho al seu escrit denota que s'hi adhereixen:

Vicenç: bueno yo he puesto que los dos necesitan una hembra y un macho/para: reproducirse (133V) ((escriuen))**Alicia:** ¿qué más?/ (134A)**Vicenç:** que necesitan hacer la cópula ¿no/ también?/ (135V) ((escriuen))**Alicia:** ¿qué más?/ (136A)

És molt interessant veure com en una sotaenunciació en què un alumne es distancia del punt de vista d'un company també hi trobem al mateix enunciat una adhesió. Es produeix un clar moviment enunciatiu:

Mestre: mhm: ¿qué es esto del sifón? (25M)

Vicenç: el sifón es::: (26V)

Pere: es un embudo en forma de cono\ (27P)

Vicenç: pero un embudo\ | una protección: | | es como un agujero/ que como ha dicho Pere tiene tiene forma de embudo/(28V)

Així doncs, tot i que a l'inici del torn 28V el Vicenç mostra un distanciament perquè el que considera essencial és que aquesta forma d'embut o de con té una funció de protecció, està d'acord amb l'enunciat del Pere i ho manifesta.

c) Incorporacions

A diferència del primer grup, aquest no utilitza la presència d'un punt de vista del text com a argument de pes en les argumentacions que fan, sinó que quan expressen un punt de vista que és present a la lectura l'incorporen directament al seu discurs i per tant, com a observador, dóna la sensació que és un punt de vista del grup:

Vicenç: están juntos hasta el final | hasta que la muerte nos separe ((rialles)) ((escriuen)) | | yo creo que también se parecen en que los en que los dos | que: bueno con los los humanos y las sepias que se parecen en que los dos atraen la atención de la de la que el macho atrae la atención de la hembra para | [para:] (149V)

Pere: [si pero] la atrae con unos colores | se ponen como: | la: gelatina se le pone como: en colores de: [L2] colorejats} (150P)

....

Pere: que al nacer | que al nacer/ | solo: solo: solo: los padres solo duran: dos semanas (177P)

Un altre aspecte en què difereixen els dos grups analitzats fins ara és el relatiu a la utilització de la primera persona del plural quan expressen un punt de vista. Així com el primer grup utilitzava el *vosotros* per diferenciar el punt de vista propi del dels altres i així distanciar-se'n; en aquest grup aquesta dixi de persona no apareix en cap enunciat. Quan volen expressar un punt de vista coincident o no coincident amb el dels altres companys o amb el text utilitzen el díctic de primera persona: *yo creo* i no el contraposen amb el de *vosotros*:

Vicenç: yo cre- | bueno: | | estoy seguro | porque lo he leído muchos veces/ | que son como unos órganos/ | que ab-que absorben un nutriente/de los alimentos (44V)

...

Alicia: bueno yo creo que | estaba:: bastante segura/ que hacían la fecundación externa\ (88A)

En aquests dos casos els locutors de l'enunciat estan bastant o molt segurs del seu punt de vista. En el cas del Vicenç és molt interessant veure com al torn 44 inicia l'enunciat amb la forma verbal *creo* (tot i que no l'acaba d'escriure) que dóna un matís de subjectivitat a l'enunciat però que rectifica immediatament i substitueix per la locució *estar seguro*. En aquesta darrera forma no hi ha lloc al dubte i després ho ratifica i argumenta quan enuncia que és així *porque lo he leído muchas veces*. L'enunciat no convida a que altres participants discrepin del punt de vista del Vicenç. Pel que fa a l'enunciat de l'Alicia al torn 88 també inicia l'enunciat com el Vicenç i, de la mateixa manera que ell, canvia la forma verbal *yo creo* per la de *estaba bastante segura*. En aquest cas, però, l'ús del passat i de la dixi de persona no reafirma la seva creença sinó que ens diu de manera implícita (que en torns posteriors ratifica) la idea d'un canvi cognitiu que *ella* ha fet: «abans creia que la fecundació era externa, però ara, després d'haver llegit el text, considero que és interna».

Si ens fixem en l'expressió de la resta dels punts de vista dels participants, ens adonem que no torna a aparèixer més la forma verbal *yo creo*. Quan expressen els sabers ho fan havent integrat els punts de vista del text amb els seus sabers i els expressen i comparteixen amb els altres companys. Fins i tot ni quan apareixen sotaenunciacions s'indica que sigui el text la font que ho expressi.

Sovint les incorporacions esdevenen el producte final d'un procés que s'inicia amb el debat dels punts de vista dels participants i que sovint culmina amb les adhesions als arguments dels altres. Aquestes adhesions formen un corpus que els participants incorporen al seu discurs individual i col·lectiu d'una manera conscient a partir de l'escriptura dels acords comuns, però també un marc del tot inconscient com és el pòsit que individualment pot deixar el punt de vista de l'altre en el meu pensament. Al llarg de la sessió es van produint aquestes incorporacions dels enunciats expressats, que són fruit de processos en què un participant emet un punt de vista compartit i completat amb els altres companys a partir de coenunciacions, o bé de punts de vista no coincidents que es debaten i als que posteriorment els altres participants s'adhereixen i que després incorporen.

En aquesta sessió es veu molt clar aquest procés d'incorporació. Els alumnes, en iniciar la conversa posen sobre la taula els punts de vista coincidents i no coincidents entre el text i les seves creences i sabers i s'hi adhereixen. A mesura que transcorre la conversa es debaten aspectes que no queden clars, conceptes que sembla que el text no acaba de resoldre i a partir d'aquí apareixen sotaenunciacions i sobrenunciacions que constitueixen la base del debat. Com hem vist a l'apartat de les adhesions, aquestes es visualitzen a partir d'elements lingüístics que apareixen als enunciats, com ara aprovacions concretes de la resta dels membres o bé des de la cinèsica amb moviments del cap o del cos en general. Ara bé, pel que fa a les incorporacions cal dir que de vegades s'expliciten, com és el cas de la proposta que fa el mestre al torn 130:

Mestre: si todos lo veis de la misma forma/ lo podéis ir ya: |respondiendo en vuestra hoja (130M)

En altres casos aquesta incorporació es fa a un nivell individual i de forma automàtica després d'una adhesió explícita. Quan els alumnes escriuen el que s'acaba de comentar és perquè ha suposat una adhesió al punt de vista exposat i posteriorment la incorporació al discurs col·lectiu.

Al final de la sessió, quan l'Àlicia proposa tornar a llegir els acords que han escrit entre tots, el que realment fa és buscar l'aprovació de les incorporacions del grup. A partir d'aquesta acció, l'Àlicia permet que els participants esmenin, complementin allò que han escrit entre tots i que per tant, esdevingui un autèntic treball fet amb el grup. Al torn següent, i sense que ningú l'hi ho demani, el Vicenç mostra el seu acord pel que fa a les incorporacions que ha llegit l'Àlicia.

Si ens preguntem sobre com els participants resolen els desacords, podem veure que en alguns intercanvis aquests punts de vista diferents no es tanquen: és a dir, queden oberts i es produeix un canvi de tema. En altres casos, un subjecte de la interacció mostra un punt de vista sensiblement diferent i s'obre una negociació potencial. Normalment aquest participant explica les raons que creu que avalen el seu punt de vista i sovint la resta dels participants fan una adhesió a partir d'ajustaments i d'enunciats que completen el punt de vista.

Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Com ja hem anat veient a les altres sessions, sovint és difícil poder separar aquells enunciats i actuacions dels participants en funció de si responen a una funció de gestió didàctica, cognitiva, social o identitària. Aquesta dificultat es deu al fet que aquestes funcions són absolutament interdependents i totes elles són fonamentals perquè la conversa prosperi i el coneixement es produeixi a la vegada que es protegeixi la imatge i la identitat dels participants.

Si ens fixem en les funcions que exerceix el docent a la interacció, veiem que es continua adherint al punt de vista dels alumnes amb una clara funció de gestió social i identitària.

Mestre: muy bien ((dirigint-se a la Nita)) pues Nita esta esta diferencia que has dicho/te la puedes guardar para luego | ¿vale?/ (124M)

....

Mestre: le estás sacando mucho jugo ¿eh?/ | no sé si podéis escribir algo más ¿eh?/ | ((continúen mirant i llegint en veu baixa el seu full)) qué os parece ahora\ ¿determináis cómo os organizaréis para explicar a los otros/vuestra pregunta de investigación?/ (190M)

En aquests casos, els enunciats també persegueixen una gestió didàctica i cognitiva. En altres moments de la conversa els enunciats que emet l'adult mostren una clara voluntat de gestió didàctica per tal que la conversa pugui progressar. Al següent exemple podem veure com el mestre recupera una aportació que l'Àlicia havia fet en torns anteriors amb la finalitat d'iniciar el debat sobre el repte cognitiu que ha d'afrontar aquest grup:

Mestre: decías Alicia de la reproducción:/ (87M)

En aquest mateix àmbit de la funció de gestió didàctica, als següents enunciats el docent proporciona elements que indiquen què han de fer els alumnes:

Mestre: si todos lo veis de la misma forma/lo podéis ir ya: | respondiendo en vuestra hoja (130M)

...

Mestre: y ahora lo deberéis explicar a vuestros compañeros ¿eh? en la clase/ | | vale?/ (212M)

Des del punt de vista cognitiu, veiem que el mestre continua realitzant una tasca d'afavorir que els participants reflexionin, es facin preguntes i puguin relacionar els conceptes que saben amb els que estan aprenent per tal de poder arribar a unes conclusions.

Si ens fixem en les aportacions que fan els alumnes és interessant veure, com ja hem començat a apuntar a l'apartat de la formulació de preguntes, que l'Àlicia i el Pere mostren interrogants amb un clar valor de gestió didàctica. Amb els seus enunciats, aquests participants ajuden la conversa a evolucionar i fluir. Ara bé, el Pere també du a terme altres funcions. Al torn 16, després que el mestre sol·liciti als participants que ajudin la Nita, ell és el primer que s'hi adhereix:

Mestre: ((dirigint-se a la Nita)) ¿cuáles tiene? | tiene una parte en que hay ¿qué? ((silenci)) | | ¿le ayudamos?/ (15M)

Pere: claro (16P)

L'Àlicia, per la seva banda, en aquesta sessió també exerceix una funció de gestió cognitiva a partir de les adhesions que fa als punts de vista dels altres, o bé de les sotaenunciacions que emet.

En el cas del Vicenç ens adonem que assumeix, sobretot, una funció cognitiva. Això és així perquè és un participant que té molt interès per aprendre, que disposa de molts coneixements, que li agrada consultar i compartir els sabers amb els altres. També és interessant comentar que en aquesta funció cognitiva, el

Vicenç té molt en compte les contribucions dels altres participants i ho explicita. A les seves enunciacions apareixen també les veus, i per tant els punts de vista d'altres participants. Podem considerar que en aquesta funció de gestió cognitiva també trobem una clara funció social i identitària perquè inclou i valora la veu de l'altre.

Vicenç: pero un embudo\ | una protecció: | | es como un agujero/ que como ha dicho Pere tiene tiene forma de embudo/ (28V)

...

Vicenç: [sí] porque antes Pere ha dicho que están juntos hasta la hasta su muerte (145V)

El Vicenç utilitza l'humor com una eina amb funció de gestió social molt clara. Sovint, quan els companys emeten els darrers enunciats relatius a un aspecte cognitiu concret, ell clou el tema amb un comentari amb to humorístic que, en paraules de Barrio i Fernández Solís (2010), tenen una funció social d'amistat i diversió, però que també serveixen per assenyalar que ja han acabat de comentar aquell aspecte cognitiu. Veiem aquests tipus d'enunciats als següents enunciats subratllats:

Alicia: [y] el macho y la hembra se mueren:\ | [al:] (93A)

Vicenç: [a las] [dos semanas]\ (94V)

Alicia: [a las dos semanas]\ (95A)

Mestre: mhm (96M)

Vicenç: [(f) qué palo [y:]] ((rialles)) (97V)

Pere: [y] que el macho está con la hembra/ | hasta que: se muere (98P)

Vicenç: hasta que la muerte nos separe ((rialles)) (99V)

...

Pere: que al nacer | que al nacer/ | solo: solo: solo: los padres solo duran: dos semanas (177P) ((riures))

Vicenç: [(f) y no son como los míos | PESAOS\] (178V)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquesta segona sessió, de la mateixa manera que succeïa en el cas del primer grup, els alumnes contrasten les seves creences i sabers amb els del text i per tant fan un paral·lelisme entre els enunciat «abans dèiem.../ les nostres creences eren...» amb «ara el text ens diu... i modifiquem...». Així, doncs, ja des del primer segment es produeix un inici de construcció de coneixement perquè els participants no solament s'adonen de la nova informació sinó que l'expliciten de forma oral i per tant la comparteixen i després la incorporen al seu discurs oral i també als seus acords escrits.

La construcció de coneixement també es produeix al llarg de la sessió a partir d'enunciats que emeten sobretot l'Alicia i el Pere. En un primer moment aquests enunciats tenen unes característiques eminentment de gestió didàctica perquè es pregunten sobre la pertinència d'incloure uns conceptes determinats en els acords de grup; ara bé, més endavant aquesta incorporació incideix directament en la construcció de coneixement.

En aquesta sessió es donen situacions en què els punts de vista i acords del grup s'allunyen de la veracitat; en aquest sentit, el mestre, a partir de sotaenunciacions, convida els participants a entrar en un diàleg que els ajudi a reconduir els sabers vers una nova construcció. Tot i que és molt important deixar espais perquè els alumnes treballin en petit grup sense la presència de l'adult, aquestes situacions també comporten el risc que en la construcció de coneixement compartida s'assumeixin com a certs alguns punts de vista que no ho són o interpretacions no del tot ben formulades. Val a dir, però, que aquests aspectes també formen part del

procés d'ensenyament-aprenentatge i per això és necessària la mediació del docent i de la resta del grup a partir de la posterior posada en comú amb tot el grup classe per plantejar i aclarir qüestions que sorgeixin al petit grup.

4.2.3. Grup 2. Text científic. Sessió 3. Expliquem el nostre repte cognitiu

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquesta tercera sessió els alumnes han d'explicar a la resta dels companys de la classe quin és el repte cognitiu que se'ls ha plantejat, així com la solució que ells han pensat a partir de les sessions de treball prèvies que han fet amb el petit grup.

Hem transcrit i analitzat el fragment de la sessió que correspon a les aportacions que fa el petit grup que estem seguint al llarg de les sessions, però en aquesta hem volgut afegir també l'exposició que ha fet el següent grup de la classe perquè la interacció que es produeix entre alguns dels integrants del nostre petit grup (el Vicenç, el Pere i l'Àlicia) amb els del segon grup ens ha semblat molt interessant i que respon perfectament al propòsit de la nostra recerca: la interacció que es produeix entre els alumnes quan treballen conjuntament.

A la nostra anàlisi d'aquesta tercera sessió s'han afegit alguns participants les intervencions dels quals ens semblen d'especial interès. Ens referim als integrants d'un altre petit grup de quatre alumnes que són: la Cristina, el Cristòbal, l'Ignasi i l'Oriol. En aquest moment, la resta dels participants de l'aula han tingut un primer paper de receptors però a la vegada també han intervingut en el desenvolupament de la sessió.


Com ja s'ha comentat a l'apartat de l'anàlisi de la tercera sessió del primer grup, els objectius que es persegueixen en aquesta sessió abasten aspectes que fan referència a l'expressió per part del petit grup del repte que se'ls ha plantejat i les solucions a les que han arribat, fins a incentivar la participació de tot el grup per tal d'afavorir situacions de contrast de punts de vista i de síntesi dels continguts treballats.

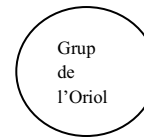
Després d'enregistrar i transcriure la sessió, l'hem fragmentat en els següents episodis:

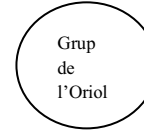
- Primer episodi: obertura de la sessió
- Segon episodi: explicació del repte cognitiu a la resta del grup
- Tercer episodi: posada en comú del grup de l'Oriol
- Quart episodi: tancament de la sessió


El dia sis de novembre del curs 2009-2010 es va dur a terme l'enregistrament d'aquesta sessió. El fragment en què els participants del petit grup observat van exposar el seu repte cognitiu va tenir una durada de vuit minuts i vint-i-cinc segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer Episodi Obertura de la sessió					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
0'0''	Primer SIAD	Repàs de les instruccions de la tasca que ara van a fer. Introducció del grup del Vicenç	Instruccions i introducció del repte cognitiu del petit grup	Tot el grup classe però en aquest segment intervien el Vicenç i el mestre	 <p>Tots els participants estan disposats en rotllana</p>
0'27''	Segon SIAD	Introducció per part del petit grup del repte cognitiu. Primeres enunciacions	La reproducció	Vicenç, Pere, alumne ₁ i mestre	
1'21''	Tercer SIAD	Plantejament de la pregunta concreta del repte cognitiu	Semblances i diferències entre la reproducció humana i la de les sípies	Pere, alumne ₁ , alumne ₂ i mestre	

Segon Episodi Explicació del repte cognitiu a la resta del grup					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
1'40''	Primer SIAD	Exposició de les semblances entre la reproducció humana i de les sípies	Les crides d'atenció entre la mateixa espècie i existència de diferents sexes	Pere, Vicenç i mestre	 <p>La resta dels participants estan disposats en rotllana</p>
2'34''	Segon SIAD	Exposició de les diferències entre la reproducció humana i de les sípies	El nombre de cries. L'acompanyament de les cries. La cura de les cries. Animals ovípars i vivípars	Pere, Vicenç, Alicia, alumne ₂ , alumne ₃ , alumne ₄ i mestre	
3'58''	Tercer SIAD	Retorn a l'exposició de les semblances entre la reproducció humana	Els òvuls i els espermatozoides	Vicenç, Alicia i mestre	

Tercer Episodi Tancament de la sessió					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
4'28''	Primer SIAD	Introducció a la pregunta d'investigació del grup de l'Oriol	El procés de la digestió a les sípies	Cristóbal, Cristina, Ignasi, Pere, Vicenç i mestre	 <p>La resta dels participants estan disposats en rotllana</p>
5'30''	Segon SIAD	Plantejament de la transformació de la glàndula rectal. Coincidències amb l'aparell digestiu humà	Conceptes dels òrgans de l'aparell digestiu: el recte, l'anus i el tub intestinal	Cristóbal, alumne ₃ , alumne ₄ , Pere, Vicenç, Alicia, Ignasi, alumne ₆ i mestre	
6'55''	Tercer SIAD	Explicació de les estratègies de defensa	L'ús de la tinta. El sac de tinta. L'ús de les mandíbules. El canvi de color de les sípies	Ignasi, Cristóbal, alumne ₁ , alumne ₃ , alumne ₅ , Alicia, Vicenç, Pere i mestre	
7'20''	Quart SIAD	Intent de donar resposta a les qüestions: quin és l'origen de la tinta? I el seu ús?	La tinta prové: de l'aliment, d'un sisè sentit	Oriol, Pere, alumne ₆ , alumne ₇ , Ignasi, Vicenç i mestre	

Quart Episodi Tancament de la sessió					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
8'15''- 8'25''	Primer SIAD	Tancament de la sessió		Mestre	 <p>La resta dels participants estan disposats en rotllana</p>

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió podem veure dos moments ben diferenciats: al primer els alumnes que estem seguint en aquest apartat (el Vicenç, el Pere, l'Àlicia i la Nita) exposen al gran grup les conclusions a les que han arribat després d'haver posat en comú els punts de vista referents al seu repte cognitiu, que és el de la reproducció. En un segon moment es presenta també l'exposició del repte cognitiu d'un altre petit grup format per quatre alumnes. En aquest cas, la seva pregunta d'investigació se situa al voltant del sistema digestiu de les sípies. Aquí és molt interessant veure com els participants del grup del Vicenç tenen un paper molt destacat en el desenvolupament del repte cognitiu que presenta l'altre grup, el de l'Oriol, així com també en les qüestions que formulen, sobretot, com veurem, al quart SIAD del tercer episodi.

Al llarg de tota la sessió, a part de les intervencions que fan els alumnes que constitueixen els petits grups, també cal assenyalar que hi participen la resta dels alumnes del gran grup.

Si observem els quadres anteriors en què s'exposa l'estructura esquemàtica de la sessió a partir dels seus segments, ens adonem que està formada per diferents SIADs en què la participació del docent continua essent clarament didàctica. El mestre deixa espais perquè els alumnes participin, exposin els punts de vista, i incentiva força la intervenció de la resta dels alumnes de l'aula. També gestiona les obertures i tancaments de segments perquè és el participant que vehicula aspectes com ara el temps.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

En aquesta sessió de treball el nombre de participants és força superior a les dues anteriors perquè, com hem comentat, hem tingut en compte les posades en comú de dos petits grups perquè ens han semblat molt interessants les interaccions que es produeixen en les dues exposicions que se succeeixen en el temps. Així, doncs, al marc de participació del qual partim i que està constituït pels quatre alumnes del petit grup (el Vicenç, el Pere, l'Àlicia i la Nita), cal afegir-hi els quatre alumnes de l'altre petit grup (el Cristòbal, la Cristina, l'Ignasi i l'Oriol) i els set alumnes de l'aula que han participat en les posades en comú.

En els moments en què a les gravacions no hem pogut identificar les identitats dels participants, hem indicat els seus noms a partir del nom genèric *alumne* acompanyat d'una numeració. Així, doncs, el primer company de l'aula que intervé en la interacció l'hem anomenat alumne₁, al segon alumne₂, etc.

Si focalitzem la nostra atenció en el grup que estem seguint, és a dir al format pel Vicenç, el Pere, l'Àlicia i la Nita, veiem que aquesta darrera alumna es manté en un segon pla, tot i que el docent la convida a participar.

Vicenç: creo que quedan más cosas (53V)

Mestre: ¿Nita/Alícia/? (54M)

Alicia: a sí que las sepias son animales ovíparos/ | los humanos son vivíparos\[ai no]\ (55A)

En aquest cas veiem, una vegada més, que l'aportació de l'Àlicia, després de ser requerida pel mestre, esdevé important per a la resta dels companys.

En el cas del Pere i del Vicenç continuen participant de manera espontània i constant al llarg de la conversa; no solament ho fan quan han d'exposar el repte cognitiu que han treballat amb el seu petit grup sinó també quan el petit grup de l'Oriol fan explícit el seu repte cognitiu. Les aportacions que fan no eclipsen en cap moment la participació d'altres companys del grup o de l'aula, sinó que més aviat la fomenten.

Veiem que al llarg de la sessió les formes de cedir els torns de paraula es fan de manera espontània a partir d'autoseleccions sense la necessitat que hi hagi la figura del mestre o de qualsevol altre alumne que hagi d'assumir aquesta funció. Això és així perquè, en general, els alumnes que intervenen en la interacció esperen que els companys acabin el seu enunciat abans d'iniciar el propi. En certs moments, però, algun alumne fa un comentari amb un company que té al costat i en aquest cas és difícil enregistrar el contingut dels enunciats. Al torn 59, el docent ha d'intervenir perquè hi ha un grupet d'alumnes que inicia una conversa paral·lela a la que s'està mantenint a l'aula i això dificulta el seguiment de la interacció:

Mestre: ((dirigint-se a uns alumnes concrets que están parlant)) [¿en esa zona] de qué estamos hablando?\ ((silenci)) | ¿sí? ((silenci. El mestre torna a mirar el grup que estava exposant les seves conclusions perquè pugui continuar)) (59M)

Encara que com hem vist en aquest darrer enunciat el docent ha hagut de cridar l'atenció d'un petit grup d'alumnes vers el respecte al torn de paraula dels altres, al llarg de la sessió no ha calgut tornar-ho a fer i la participació ha continuat essent fluïda.

A la sessió que estem analitzant, quan els dos petits grups han acabat d'exposar les seves conclusions es passa a tancar el segment sense que es plantegi la possibilitat que els alumnes formulin preguntes o dubtes que els puguin sorgir a partir de les idees expressades pels grups. Ara bé, al torn 127 l'Oriol, un dels participants del segon petit grup, després que el mestre doni per tancada la síntesi del grup, formula una pregunta que fa que el debat no es tanqui, ans el contrari, el revifa i obre la possibilitat que cinc torns més tard, el Vicenç plantegi una qüestió molt interessant:

Mestre: muy bien | ¿faltaba algún grupo?/ (125M)

Alumne₅: sí (126A₅)

Oriol: tengo una pregunta sobre la tinta\ | ¿cómo cómo: crean la tinta como: (127O)

Com hem comentat anteriorment, els integrants del primer petit grup participen directament en l'exposició dels punts de vista del segon. Curiosament, tres dels quatre alumnes d'aquest primer grup (el Vicenç, el Pere i l'Àlicia) tenen un paper destacat en aquests segments.

Si ens fixem en les intervencions que fan els alumnes que en aquesta sessió no formen part de cap dels petits grups, ens adonem que la seva participació canvia a mesura que avança la conversa. En un primer moment, quan el grup del Vicenç exposa el seu repte cognitiu, les intervencions dels companys de classe es basen en simples adhesions o comentaris als enunciats que fa el petit grup. Ara bé, al tercer episodi, és a dir quan el grup de l'Oriol comença a exposar les seves conclusions, els enunciats dels alumnes aporten elements pel debat:

Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta\ (84I)

Alumne 6: pero no puede ser porque entonces:: no puede sacar la caca/ ((rialles)) (85A₆)

...

Cristobal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: | la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir\ (75C)

Mestre: ¿tenéis alguna idea?/ (76M)

Alumne 3: ¿que es una parte recta del cuerpo?/ (77A₃)

Alumne 4: pues [no sé:] (78A₄)

Llengua d'ús

En aquesta sessió la llengua d'ús continua sent el castellà perquè els alumnes saben que és la llengua vehicular d'aquesta àrea. El català hi és present solament en cinc torns de paraula. En dos casos apareix quan un parell d'alumnes de l'aula fan un comentari entre ells sobre la quantitat de cries que tenen els humans. En aquest cas es produeix una conversa paral·lela entre els alumnes 2 i 3 i l'altra conversa que estava mantenint el Pere amb l'Àlícia i el mestre:

Àlícia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

Pere: no de golpe (29P)

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos:: (30M)

Pere: [antes] (31P)

Alumne 2: [{(L2) imagina't tenir 8 o 10\} (32A₂)

Pere: no pero (33P)

Alumne 3: [{(L2) 10 alhora\} (34A₃)

Mestre: x::::t (35M)

En altres dos torns de paraula hi ha un canvi de codi perquè en aquell moment el participant no troba la paraula en castellà i ho diu en català. Són moments molt puntuals i en cap moment la resta dels participants fa cap reparació:

Pere: el rato [{(L2) al tanto} (13P)

...

Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta\ (84I)

Al torn 121, l'alumne₃ emet un enunciat que completa el del torn anterior del Vicenç. Ho fa en català perquè el considera conclusiu:

Vicenç: también se confunden cuando tiran la tinta | no se ve hacia dónde van | y: (120V)

Alumne₃: [(f){(L2) y llavors els despista\} (121A₃)

Organització

A continuació, a partir del següent quadre, analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: bien\ vamos a hacer una puesta en común de las temáticas trabajadas\ ahora lo que habéis hecho en los grupos es ver las diferencias y semejanzas de cómo pensabais que eran las sepias con el texto científico que os hemos dado\ después cada grupo ha tenido su tema y vamos a ver cómo lo habéis resuelto ¿vale? por ejemplo el grupo de Vicenç y compañía\ ¿qué temática teníais? (1M) (gestió didàctica: explícita als alumnes la tasca que faran i obre el tema del primer grup)
		Tancament	Vicenç: la reproducció\ (2V) (gestió cognitiva: anuncia el tema general del seu repte cognitiu)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: la reproducció\ vale y cuáles son aquellos aspectos que os han preguntado sobre la reproducción\ y: cómo lo habéis resuelto ¿qué sabéis explicar de la reproducción? (3M) (gestió didàctica: el mestre planteja qüestions perquè expliquin el procés i els resultats de l seu repte cognitiu)
		Tancament	Pere: el rato {(L2) al tanto} (13P) (gestió cognitiva: el Pere acaba l'enunciat que havia començat dos tornos anteriors)
	Tercer SIAD	Obertura	Mestre: bien ¿podéis decir a vuestros compañeros qué situación teníais? Pere tu mismo\ (14M) (gestió didàctica: gestiona el tema i el torn de paraula)
		Tancament	Mestre: ¿qué es lo que habéis decidido entre todos? (20M) (gestió didàctica: després que el grup hagi expressat el seu repte cognitiu convida que explicitin les conclusions)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	Vicenç: ((mirant la resta del grup))¿lo digo yo? ((llegint) se [parecen] (21V) (gestió didàctica: demana explícitament el torn de paraula)
		Tancament	Mestre: ¿sí? ¿y en qué más se parecen? ¿en alguna cosa más? ¿o en qué se diferencian? (27M) (gestió didàctica i cognitiva: a partir de la darrera pregunta del docent, l'Alicia al següent torn comença a explicitar les diferències)
	Segon SIAD	Obertura	Alicia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A) (gestió cognitiva: l'Alicia comença a senyalar les diferències)
		Tancament	Alumne₄: sí (57A ₄) (gestió cognitiva: l'alumne ₄ respon a la pregunta confirmatòria del mestre que fa al torn anterior)
	Tercer SIAD	Obertura	Vicenç: y también se parecen en que los humanos y las sepias/ utilizan los [mismos] (58V) (gestió cognitiva: el Vicenç retorna a exposar les semblances i així comença un nou segment)
		Tancament	Mestre: muy bien ¿pasamos al siguiente grupo? (63M) (gestió didàctica: amb aquest enunciat tanca les conclusions del primer grup)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: el siguiente grupo ¿qué pregunta de investigación teníais? (64M) (gestió didàctica: el mestre afavoreix l'inici de l'exposició del petit grup)
		Tancament	Cristina: con la ayuda del sifón que lo saca [(F) a propulsión] ((rialles)) como un [cohet] (74Cr) (gestió cognitiva: la Cristina completa l'enunciat del torn anterior de l'Ignasi)
	Segon SIAD	Obertura	Cristobal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir\ (75C) (gestió cognitiva: inicia el tema de la glándula rectal a partir d'un dubte cognitiu)
		Tancament	Mestre: muy bien\ (89M) (gestió didàctica: el mestre esperona l'enunciat emès per l'Ignasi al torn anterior)
	Tercer SIAD	Obertura	Ignasi: pero las sepias también tiran tinta:: m:: para que le irrite los ojos al cangrejo- (90I) (gestió cognitiva: l'Ignasi inicia el tema de les defenses de la sípia)
		Tancament	Alumne₅: sí (126A ₅) (L'alumne 5 manifesta que encara hi ha grups que han d'exposar)
	Quart SIAD	Obertura	Oriol: tengo una pregunta sobre la tinta\ ¿cómo cómo: crean la tinta como:? (127O) (gestió cognitiva: l'Oriol emet una pregunta que obre la qüestió de l'origen de la tinta)
		Tancament	Alumne₂: a mí también\ (149A ₂) (gestió social: l'alumne ₂ s'adhereix a l'enunciat de l'Oriol del torn anterior)
Quart episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: ¿falta algún grupo para exponer?/ vamos a acabar (150M) (gestió didàctica: el mestre dona indicis de tancament de la sessió)
		Tancament	Mestre: a ver:: este grupo de aquí y este otro pues los terminaremos el próximo día ¿vale? (151M) (gestió didàctica: el mestre explícita que els grups que queden exposaran el proper dia)

El quadre anterior mostra que el mestre assumeix un paper important pel que fa a les obertures i tancaments d'episodis. Com ja passava a la tercera sessió del primer grup, en aquesta el mestre també n'obre i en tanca molts. Això s'explica perquè la funció de gestió didàctica del docent és fonamental. Ell gestiona el temps i

la participació dels diferents grups. El mestre obre tants segments com en tanca. Les funcions didàctiques que persegueixen els segments que el docent obre estan dirigides a explicar què faran els alumne (1M); a preguntar com han resolt el repte cognitiu (3M); a situar els altres alumnes en el repte cognitiu del grup (64M); o bé a preguntar si encara falta algun grup per explicar la seva situació (150M). Pel que fa als tancaments, les intervencions es produeixen gairebé totes a partir d'una pregunta que també persegueix una funció didàctica. En aquest cas els enunciats de tancament de l'adult intenten esperonar el petit grup perquè expliquin els acords als que han arribat (20M i 27M), a canviar de grup (63M), a recolzar el punt de vista dels alumnes (89M) o bé a organitzar la posada en comú de la resta dels grups que falten per exposar (151M).

Pel que fa als alumnes, fins al tercer episodi són el mestre i els alumnes del primer petit grup que duen a terme la tasca d'obrir i tancar segments o episodis. A partir del tercer episodi en què els alumnes del grup de l'Oriol exposen, ells o bé el docent tanquen o obren els segments. Fins al tercer episodi el Vicenç i en una ocasió el Pere i l'Àlícia són els que marquen els segments. El Vicenç, bàsicament, emet obertures amb un clar objectiu cognitiu: exposar el seu punt de vista (58V) o fer una heteroselecció (21V), però també tanca un segment al torn 2V en què anuncia el tema del seu repte cognitiu que es presenta al següent torn de paraula. L'Àlícia obre un segment (28A) amb una clara funció cognitiva i el Pere en tanca un altre al torn 13 en què acaba un enunciat que havia començat dos torns abans.

A partir del tercer episodi, el grup de l'Oriol i el docent assumeixen les funcions d'obertura i tancament de segments i episodis. El Cristóbal, l'Ignasi i l'Oriol, als torns 75C, 90I i 127O respectivament, obren cadascun d'ells un dels SIADs del tercer episodi amb una clara funció cognitiva, mentre que la Cristina tanca el primer SIAD al torn 74. El mestre tanca la resta dels segments i als torns 126 i 149 ho fan dos alumnes del grup (l'alumne₅ i l'alumne₂) a partir de dues funcions molt concretes: l'alumne₅ amb una voluntat didàctica, i l'alumne₂ amb una intencionalitat d'adhesió social al punt de vista anterior emès per l'Oriol.

En línies generals, veiem que en les obertures i tancaments el mestre assumeix una funció clarament didàctica, mentre que els alumnes en persegueixen una més aviat de tipus cognitiu. Això s'explica pel fet que el docent gestiona la participació, el temps i el desenvolupament de la conversa i per tant de la sessió, mentre que els alumnes allò que fan és exposar els seus punts de vista i establir un diàleg entre tots amb una clara finalitat cognitiva. Això, però, no exclou que força enunciats que emet el docent al cos del segment no persegueixin, com veurem, una funció cognitiva.

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu

En aquesta tercera sessió, com hem comentat anteriorment, dos petits grups expliquen els seus reptes cognitius, així com també els punts de vista que han exposat i les conclusions a les que han arribat.

A partir de les primeres enunciacions dels alumnes en què expliquen el seu repte, el mestre demana que les argumentin i que no es limitin a llegir els acords als quals han arribat, sinó que ho expliquin a la resta dels companys:

Vicenç: ((mirant la resta del grup));lo digo yo? /((llegint) | | se [parecen] (21V)

Mestre: [no] | explicalo | mejor\ | no hace falta leerlo vale?/ lo explicamos para los demás para que los demás lo entiendan/¿sí? como ya lo habéis trabajado lo sabréis explicar\ (22M)

Ja des del primer moment els dos grups exposen com a punts de vista els que figuren al text. En general no expliciten que la font és aquest material concret i això indica que han integrat les informacions del text als seus coneixements previs. El que millor exemplifica aquesta adhesió és el fet que els alumnes són capaços d'explicar els punts de vista amb les seves paraules:

Vicenç: también se confunden cuando tiran la tinta | no se ve hacia dónde van | y: (120V)

Alumne₃: [(f){(L2) y llavors els despista\} (121A₃)

Alícia: [(f) pero se despista la sepia\] (122A)

Ara bé, hi ha tres moments a la conversa en què els alumnes sí que expliciten com a argument de pes que el punt de vista que expressen és present al text. Ho podem veure en tres torns concrets del Vicenç, del Pere i l'Alícia:

Alumne₆: pero no puede ser porque entonces:: no puede sacar la caca/ ((rialles)) (85A₆)

Vicenç: sí porque en la hoja dice que sí que tiene ano | y por allí que lo saca | como nosotros\ ((rialles)) (86V)

...

Mestre: cambian de color\ (113M)

Pere: si porque en nuestra hoja ponía que cuando les quieren atacar tenían unas células que cambian de color | y se mi:: (mira el full) (114P)

...

Vicenç: y también sirve para despistar a los depredadores\ (102V)

Alícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído/ (103A)

L'estructura de les tres intervencions és la mateixa: «sí porque...». El fet que els tres participants comentin que el punt de vista apareix al text s'explica perquè en el cas del Vicenç, intenta convèncer l'alumne₆ que el fet que el seu punt de vista figuri al text és un argument de pes. En el cas del Pere i de l'Alícia l'argument que es mostra al text ratifica el punt de vista que expressa prèviament el company.

Cal recordar que l'eix principal d'aquesta sessió se situa en l'explicació per part dels participants del repte cognitiu que s'ha plantejat a cadascun dels grups i en l'exposició de les conclusions a les que han arribat per tal de resoldre'l. En aquesta sessió, com hem comentat més amunt, tenim en compte l'exposició de la situació del problema de dos petits grups i per això analitzem els papers enunciatius que assumeixen els participants d'ambdós grups, tant pel que fa a l'exposició dels punts de vista com en la interacció que s'estableix entre ells i amb la resta del grup.

En aquesta sessió veiem que quan comença un episodi el tipus de posicionament enunciatiu que més apareix és el de la coenunciació, perquè allò que han d'explicitar és el seu repte cognitiu; com l'han resolt i a quines conclusions han arribat. Ara bé, poc després de l'inici de la sessió comencen a produir-se sotaenunciacions i sobrenunciacions. L'explicació d'aquest fet és que els alumnes, a les sessions prèvies de petit grups, ja havien posat en situació de debat els seus punts de vista i per tant ara completen els enunciatius dels altres.

En el cas del grup de l'Oriol la pregunta que se'ls planteja té a veure amb la digestió i els mecanismes de defensa de les sípies. Es tracta d'un repte sobre el qual tots els alumnes disposen de la informació. Això pot propiciar que en aquesta tercera sessió en què els participants parlen davant de la resta de companys hi hagi més alumnes que hi participin i expressin els seus punts de vista perquè prèviament ja han llegit la informació del text, que no solament els que exposen en aquell moment. La situació que acabem de descriure pot explicar el fet que en aquesta tercera sessió es produeixi una major participació d'alumnes del

grup classe que en altres terceres sessions en què el repte cognitiu plantejat responia a una informació no compartida per tots els alumnes de l'aula.

A la conversa de la sessió que estem analitzant podem diferenciar entre les argumentacions que els alumnes construeixen a partir del treball previ en petit grup de les que es produeixen de manera més espontània com a resultat de les qüestions que sorgeixen a l'aula. Pel que fa a les primeres, són el resultat de la interacció entre els alumnes del petit grup en què contrasten les seves creences amb la informació del text. Les segones, les que es construeixen a la mateixa sessió, són aquelles en què els alumnes, sovint, mostren més interès perquè responen a uns dubtes cognitius reals, a unes necessitats concretes que ells plantegen i no pas que es proposen des d'una situació més descontextualitzada.

Tant al grup del Vicenç com al de l'Oriol, la construcció d'argumentacions del repte cognitiu es produeix a partir de la informació que els ha donat el text. Ells van relacionant i encadenant els diferents punts de vista que s'expressen al material per tal d'explicar als altres el seu repte. En el cas del grup del Vicenç han d'explicitar les diferències entre els aspectes reproductius de l'ésser humà i de les sípies, mentre que en el cas del grup de l'Oriol es tracta que expliquin què passa quan una sípia veu un cranc.

A continuació anem a centrar la nostra atenció en les argumentacions que els alumnes expressen i que han construït a partir del treball previ que han fet a les sessions anteriors amb el petit grup. Si ens fixem en el grup del Vicenç, veiem que en un primer moment solament exposen com és la reproducció en les sípies, sense manifestar argumentacions concretes:

Vicenç: que tienen que los machos tienen unos tentáculos/ | que les sirve para para:: meter los espermatozoides/en la en la hembra/ | y cuando el espermatozoide se encuentran con el óvulo empieza la fecundación\ ((silenci)) (7V)
Mestre: ¿alguna cosa más? | | ¿grupo?/ (8M)
Pere: que:: que:: los: | el macho y la hembra/ después de dos meses de poner los huevos se mueren\ (9P)

Als torns posteriors, després que el mestre hagi preguntat sobre el seu repte, els alumnes comencen a centrar-se en la comparació pel que fa a les semblances. A mesura que avança el segon episodi, els alumnes mostren cert allunyament del text i dels seus aspectes formals i comencen a explicar i a interrelacionar els conceptes que han llegit. A partir d'aquí comencen a construir petites argumentacions:

Pere: los huevos están con ellos hasta que salen\ (45P)
Vicenç: porque los huevos:/ son indefensos/ (46V)
 ...
Vicenç: a las crías a las crías los protegen hasta dos\ (48V)
Pere: sí [sí]\ (49P)
Vicenç: [semanas] vivas\ (50V)
Alícia: sí porque después después ya se: son independientes\ (51A)

En el cas de la construcció dels punts de vista del grup de l'Oriol, veiem que aquest procés és més ric que en el cas del grup del Vicenç perquè, com hem assenyalat més amunt, el repte cognitiu fa referència a una informació de què disposen tots els grups i per tant la totalitat dels alumnes de la classe la coneixen i poden dir o completar els punts de vista que expressen els participants del grup de l'Oriol.

Als intercanvis que es produeixen entre els torns 66 i 74 els participants van exposant els seus punts de vista a partir de petites explicacions que ells interpreten de la informació que els ha aportat el text:

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)
Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)
Pere: hace luz con las células que [tiene] (68P)

Vicenç: [con] los pigmentos de las células\ (69V)
Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F)zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come\ (70C)
Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)
Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa\ (72C)
Ignasi: y lo saca por el ano\ (73I)
Cristina: con la ayuda del sifón que lo saca [(F) a propulsión] ((rialles)) | como un [cohete] (74Cr)

Curiosament veiem que els participants d'aquests intercanvis són els alumnes dels dos petits grups, els del Vicenç i l'Oriol. Van contrastant els seus punts de vista a partir de sotaenunciacions i coenunciacions que van vertebrant el discurs. Es constaten petites argumentacions que es van sumant a informacions anteriors donades pels companys.

Les argumentacions es produeixen de manera espontània a partir de preguntes que sorgeixen en aquesta tercera sessió de posada en comú amb tot el grup. Veiem que al tercer episodi el Cristobal planteja una pregunta cognitiva (no entèn què vol dir que la glàndula rectal s'hagi transformat en la glàndula de la tinta) i la resta dels participants comencen a generar hipòtesis que intenten explicar a partir de les seves deduccions:

Cristobal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: | la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir\ (75C)
Mestre: ¿tenéis alguna idea?/ (76M)
Alumne 3: ¿que es una parte recta del cuerpo?/ (77A₃)
Alumne 4: pues [no sé:] (78A₄)
Pere: [me parece] que tienen que ver:: el recto con el ano\ (79P)
Vicenç: a mí me parece que el final del recto es el ano | ¿no?/ ((mira el mestre)) (80V)
Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto?/ (81M)
Alicia: ¿en el intestino?/ (82A)

En aquesta interacció, el mestre assumeix un paper de mediador. En una primera intervenció del docent, aquesta mediació es fa palesa des d'un punt de vista didàctic en què convida els alumnes a participar (76M). Al llarg de quatre torns de paraula els alumnes emeten enunciat que al torn 80 el Vicenç completa amb una coenunciació en què demana l'aprovació, la resposta o la col·laboració de l'adult. Al torn 81 el mestre no dona la resposta però sí que encamina la construcció dels arguments i punts de vista dels alumnes a partir d'una pregunta com:

Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto?/ (81M)

Tres torns més endavant, l'Ignasi recull les aportacions dels companys i emet un enunciat en què respon la pregunta que havia formulat el Cristobal al torn 75 a la vegada que fa una petita argumentació en què justifica el paper de la bossa de tinta. Amb aquesta sobrenunciació de l'Ignasi es resol la pregunta, a la vegada que aquest participant ha fet un exercici de relació entre aquest dubte cognitiu del company i el repte cognitiu que havien de resoldre com a grup; la defensa de les sípies davant d'altres animals.

Si ens centrem de forma més específica en els paper enunciatius, veiem que apareixen moltes *coenunciacions*. Pel que fa a l'Alicia, a mesura que han anat avançant les sessions, la seva participació ha estat cada vegada més present i ha passat d'emetre petites coenunciacions a assumir un paper de gestió cognitiva important:

Vicenç: me parece que decía que se mimetizaban | o algo así\ (115V)
Alicia: sí que se mimetizaban con el medio\ | pero ¿qué quiere decir que se mimetizan?/ (116A)
Pere: que se confunden y así no las ven\ (117P)
Alicia: ¿pero con quién se confunden?/ (118A)
Ignasi: con la tierra y cosas así (119I)
Vicenç: también se confunden cuando tiran la tinta | no se ve hacia dónde van | y: (120V)

Alumne₃: [(f){(L2) y llavors els despista}\ (121A₃)

Alícia: [(f) pero se despista la sepia\] (122A)

Si ens fixem en els enunciats que emet l'Alícia ens adonem que són bàsicament coenunciacions:

Alícia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

...

Alícia: ahora los humanos tienen menos de golpe (37A)

Pere: y mientras están con ellos\que: (38P)

Alícia: cuando ponen los huevos están con ellos con los huevos (39A)

...

Vicenç: a las crías a las crías los protegen hasta dos\ (48V)

Pere: sí [sí\] (49P)

Vicenç: [semanas] vivas\ (50V)

Alícia: sí porque después después ya se: son independientes\ (51A)

...

Vicenç: y también sirve para despistar a los depredadores\ (102V)

Alícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído/ (103A)

Pel que fa al Pere, en termes generals, podem afirmar que continua assumint el paper de coenunciador:

Mestre: ¿alguna cosa más? | | ¿grupo?/ (8M)

Pere: que:: que:: los: | el macho y la hembra/ después de dos meses de poner los huevos se mueren\ (9P)

...

Alícia: ahora los humanos tienen menos de golpe (37A)

Pere: y mientras están con ellos\que: (38P)

....

Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)

Pere: hace luz con las células que [tiene] (68P)

...

Pere: que:: que:: los: | el macho y la hembra/ después de dos meses de poner los huevos se mueren\ (9P)

Alumne₁: ¿sí? (10A₁)

Pere: se mueren pero antes están [todo] (11P)

Alumne₁: [¡ah! (12A₁)

Pere: el rato {(L2)al tanto} (13P)

Quant al Vicenç, es constata que continua mostrant moltes ganes per participar. És l'alumne que a partir d'autoseleccions pren el torn de paraula als primers intercanvis i explicita quin és el repte cognitiu del grup i quins són els punts de vista que ha considerat. En el cas del Vicenç i a diferència de la sessió anterior, en aquesta és molt present el paper de coenunciador:

Mestre: [pero] | ¿qué cosas habéis aprendido sobre la reproducción?\ (5M)

Pere: pues:: (6P)

Vicenç: que tienen que los machos tienen unos tentáculos/ | que les sirve para para:: meter los espermatozoides/en la en la hembra/ | y cuando el espermatozoide se encuentran con el óvulo empieza la fecundación\ ((silenci)) (7V)

...

Pere: [me parece] que tienen que ver:: el recto con el ano\ (79P)

Vicenç: a mí me parece que el final del recto es el ano | ¿no?/ ((mira el mestre)) (80V)

...

Vicenç: bueno también pueden:: para despistar para despistar las presas\ (99V)

Mestre: para despistar alguna presa\ (100M)

C: sí\ (101C)

Vicenç: y también sirve para despistar a los depredadores\ (102V)

És interessant comentar l'enunciat que emet el Vicenç al torn 136 després que l'Oriol hagi expressat el seu dubte sobre l'origen de la tinta:

Vicenç: ¿utilizan el alimento para: como como de material para hacer la tinta/ | o para alimentar el órgano que hace la tinta?\ (136V)

És un enunciat formulat a partir d'una interrogació perquè ell posa sobre la taula un dubte cognitiu. En aquest cas la pregunta la intenten respondre els alumnes però també el docent que expressa explícitament

els seus dubtes. Ara bé, en cap moment s'obren espais perquè aquest dubte que planteja el Vicenç i que també manifesten els altres es pugui aclarir a partir d'altres fonts d'informació que es puguin consultar posteriorment a la sessió.

Si ens centrem en les *sotaenunciacions* que apareixen a la conversa, veiem que el Pere, com ja passava a la sessió anterior, formula sotaenunciacions quan es distancia del discurs de l'altre. Això ho veiem al torn 29 en què s'aparta de l'enunciat de l'Àlícia quan parla de la quantitat de cries que tenen:

Àlícia: a sí también se diferencian en que las sepías/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)
Pere: no de golpe (29P)

Ara bé, cal assenyalar que l'Àlícia, a diferència de sessions anteriors, també assumeix el paper de sotaenunciadora:

Alumne₃: [(f){(L2) y llavors els despista\} (121A₃)
Àlícia: [(f) pero se despista la sepia\] (122A)

Al llarg de la conversa els alumnes del petit grup expressen els seus punts de vista i acords que han treballat a les sessions anteriors. És per això que el Vicenç ja no emet les sotaenunciacions que hem vist en altres sessions, perquè els punts de vista ja els han contrastat a les sessions anteriors. Tot i això, el Vicenç en planteja alguna:

Àlícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído/ (103A)
Vicenç: bueno pero Àlícia lo hemos hablado con el grupo | no lo ponía en el texto directamente\ (104V)

Cal apuntar que aquesta sotaenunciació té un origen més aviat de gestió i de puntualització de la font d'informació que no pas cognitiu.

Per altra banda, quan un participant vol mostrar un punt de vista sensiblement diferent al d'un altre ho fa ja des de l'inici de l'enunciat a partir d'expressions o mots concrets. Aquest és el cas, per exemple, de la preposició adverbial «pero»:

Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F) zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come\ (70C)
Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)
 ...
Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta y así se pueden defender\ (84I)
Alumne₆: pero no puede ser porque entonces:: no puede sacar la caca/ ((riales)) (85A₆)

O bé el mot «bueno», que pot indicar distanciament respecte del punt de vista anterior:

Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)

En altres enunciats aquest mot «però» també pot mostrar aprovació, com veiem al torn 105 de l'exemple anterior; o bé concreció. En aquest darrer cas el mot «bueno» equivaldria a la locució conjuntiva catalana «ara bé»:

Àlícia: cuando ponen los huevos están con ellos con los huevos (39A)
Mestre: ¿sí?/ (40M)
Vicenç: [sí\] (41V)
Pere: [bueno] cuando nacen y esto están allá\ (42P)

Val a dir que en aquesta tercera sessió del segon grup, a diferència d'altres, els alumnes emeten sotaenunciacions que mostren el seu desacord amb l'altre. No es tracta d'oposicions frontals als punts de vista dels companys sinó que de vegades són contrastos de matís o interpretacions diferents a un mateix

punt de vista. En aquesta sessió el docent també expressa desacords amb els enunciats dels alumnes. En alguns casos allò que pretén és que l'alumne no es desviï d'allò que es demana:

Vicenç: nos ha nos ha preguntado [la:] (4V)

Mestre: [pero] | ¿qué cosas habéis aprendido sobre la reproducción? (5M)

En aquesta intervenció el valor de la conjunció «pero» és adversatiu. En altres torns del docent el desacord és de caire cognitiu:

Mestre: [eso] es una diferencia ¿no?/ | vivíparos y ovíparos recordáis ¿no? (56M)

L'ús d'aquesta oració interrogativa confirmatòria minva i suavitzca la càrrega que pot suposar un enunciat de desacord del docent vers l'alumne.

En altres torns de paraula els alumnes emeten desacords que respondrien al format *tying*: «sí, però...» en què el locutor se situa en l'enunciat emès per un altre però que se'n distancia:

Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F) zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come (70C)

Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)

Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa (72C)

Ignasi: y lo saca por el ano (73I)

A l'exemple anterior la Cristina no s'oposa a l'enunciat del Cristobal però concreta què fa la sípia amb els tentacles. L'expressió d'aquesta puntualització a l'enunciat de l'altre es pot dur a terme, precisament, perquè prèviament hi ha hagut un treball anterior amb el text i amb el petit grup.

En alguns intercanvis l'ús de mots o locucions amb una clara funció de modalitzadors suavitzen el desacord expressat pels locutors:

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz (66Cr)

Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz (67I)

Tot i aquesta funció modalitzadora, de vegades aquests mots van acompanyats d'enunciats que tornen a reforçar aquesta oposició:

Alícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído (103A)

Vicenç: bueno pero Alícia lo hemos hablado con el grupo | no lo ponía en el texto directamente (104V)

A l'exemple que figura a continuació, el Pere emet un enunciat que sorprèn l'alumne 1. Als torns següents el Pere puntualitza la informació que havia donat al torn anterior.

Pere: que:: que:: los: | el macho y la hembra/ después de dos meses de poner los huevos se mueren (9P)

Alumne₁: ¿sí? (10A₁)

Pere: se mueren pero antes están [todo] (11P)

Alumne₁: [jah!] (12A₁)

Pere: el rato {(L2) al tanto} (13P)

Si ens fixem en les *sobrenunciacions* que es produeixen a les converses, i concretament en el paper que juga el mestre en els segments de presentació del primer grup, es constata que planteja interrogants per tal d'esperonar el diàleg i el contrast de punts de vista del participants.

Mestre: ¿sí? | ¿y en qué más se parecen? ¿en alguna cosa más? | ¿o en qué se diferencian? (27M)

Alícia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más (28A)

Per altra banda, de vegades la formulació de preguntes adquireix una dimensió diferent a la que acabem de senyalar. El mestre emet preguntes que estan construïdes a partir d'una aparent forma interrogativa que

espera confirmació per part dels alumnes però que en realitat són conclusives i per tant, juguen un paper sobrenunciador fonamentalment. A l'intercanvi següent en podem veure un exemple:

Pere: [bueno] cuando nacen y esto están allá\ (42P)

Mestre: ¿cuidan a sus crías?/ (43M)

Alícia: sí\ (44A)

Hi ha altres moments de la conversa en què el paper sobrenunciador del docent és més clar. En ocasions parafraseja allò que s'ha dit anteriorment. A l'exemple següent, si el mestre no fes la sobrenunciació (torn 30), podria donar lloc a l'acceptació de l'enunciat que emet l'Alícia en què expressa un punt de vista lingüísticament mal formulat:

Alícia: a sí también se diferencian en que las sepías/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

Pere: no de golpe (29P)

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos:: (30M)

En altres ocasions les sobrenunciacions poden acompanyar una sotaenunciació perquè primer el docent es distancia, s'aparta de l'enunciat emès per un altre participant al torn anterior per després cloure amb una sobrenunciació que sigui conclusiva. Aquest cas el veiem al torn 56 quan estan parlant de les semblances. Aquí, el mestre inicia la intervenció amb una sotaenunciació ([eso] es una diferencia ¿no?/ |), mentre que la resta del seu enunciat constitueix una sobrenunciació (vivíparos y ovíparos recordáis ¿no?/)

Alícia: AH SÍ que las sepías son animales ovíparos/ | los humanos son vivíparos\ [ai no]\ (55A)

Mestre: [eso] es una diferencia ¿no?/ | vivíparos y ovíparos recordáis ¿no?/ (56M)

En altres moments de la conversa el paper sotaenunciador del docent és encara més clar. Al cinquè torn de paraula de la sessió, per exemple, el mestre interromp l'enunciat del Vicenç que començava a explicar la pregunta d'investigació perquè l'objectiu és que exposin allò que han après després d'haver treballat el rept cognitiu amb el petit grup:

Mestre: la reproducción\ | vale y cuáles son aquellos aspectos que os han preguntado sobre la reproducción/ | y:: cómo lo habéis resuelto ¿qué sabéis explicar de la reproducción?\ (3M)

Vicenç: nos ha nos ha preguntado [la:] (4V)

Mestre: [pero] | ¿qué cosas habéis aprendido sobre la reproducción?\ (5M)

Pere: pues:: (6M)

Per altra banda, els punts de vista del mestre, per la seva naturalesa sobrenunciadora, són el resultat de la posada en comú dels que expliciten els alumnes:

Alícia: a sí también se diferencian en que las sepías/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

Pere: no de golpe (29P)

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos:: (30M)

...

Pere: si porque en nuestra hoja ponía que cuando les quieren atacar tenían unas células que cambian de color | y se mi:: (mira el full) (114P)

Vicenç: me parece que decía que se mimetizaban | o algo así\ (115V)

Alícia: sí que se mimetizaban con el medio\ | pero ¿qué quiere decir que se mimetizan?\ (116A)

Pere: que se confunden y así no las ven\ (117P)

Alícia: ¿pero con quién se confunden?/ (118A)

Ignasi: con la tierra y cosas así (119I)

Vicenç: también se confunden cuando tiran la tinta | no se ve hacia dónde van | y: (120V)

Alumne: [(f){(L2) y llavors els despista\} (121A₃)

Alícia: [(f) pero se despista la sepia\] (122A)

Mestre: entonces hemos dicho que puede o utilizar tinta esconderse | cambiar el pigmento | las células cambian de pigmentación y entonces cambian un poco de color/ y se camuflan con su tono/ | vemos que tienen diferentes estrategias ¿no?/ (123M)

A l'intercanvi anterior es constata que els punts de vista que emeten els alumnes es van encadenant l'un amb l'altre i al final el mestre els integra a partir de la sobrenunciació del torn 123.

Si ens fixem en el Vicenç, és interessant parar atenció al torn 46 a l'intercanvi amb el Pere:

Pere: los huevos están con ellos hasta que salen\ (45P)

Vicenç: porque los huevos/ son indefensos/ (46V)

En aquesta proposició podem considerar que el Vicenç completa l'enunciat del torn anterior del Pere i en aquest sentit, el podríem considerar com una coenunciació. Ara bé, si tenim en compte que aquest enunciat conclou, que desvia la significació anterior del Pere (els progenitors cal que estiguin amb les cries) cap a una de nova del Vicenç (els ous són indefensos i per tant cal tenir-ne cura) que representa una continuació del que s'havia dit al torn anterior, podem parlar d'una sobrenunciació.

En el cas del Vicenç veiem que posteriorment, quan els alumnes del segon grup han d'expressar el seu repte cognitiu, ell hi participa de manera important. En el moment en què els companys estan explicant els punts de vista ell emet una sobrenunciació que puntualitza i clou els enunciats emesos als torns anteriors:

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)

Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)

Pere: hace luz con las células que [tiene] (68P)

Vicenç: [con] los pigmentos de las células\ (69V)

A continuació anem a centrar-nos en els papers enunciatius que assumeixen els participants del segon petit grup. Ens referim a les aportacions de l'Ignasi, l'Oriol, la Cristina i el Cristóbal. Clourem aquest apartat fixant-nos en les interaccions que s'estableixen entre aquests participants i els alumnes del primer petit grup i la resta de companys de la classe.

Si ens fixem en les aportacions que fa la Cristina veiem que intervé quan comença l'episodi en què exposen el seu repte cognitiu. En aquest moment, i en pocs torns de paraula, assumeix diferents rols enunciatius. Per una banda, du a terme una clara funció enunciadora perquè exposa aquells punts de vista que havien tractat amb el petit grup:

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)

Per altra banda, cinc torns després, la Cristina es distancia del punt de vista expressat pel Cristóbal al torn 70 i ho fa en forma de sotaenunciació:

Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F) zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come\ (70C)

Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)

Més endavant, completa l'enunciació de l'Ignasi a partir d'una coenunciació:

Ignasi: y lo saca por el ano\ (73I)

Cristina: con la ayuda del sifón que lo saca [(F) a propulsión] ((rialles)) | como un [cohete] (74Cr)

Les aportacions de la Cristina acaben aquí. A partir del següent torn la resta dels participants del petit grup continuen exposant els punts de vista tractats a les sessions prèvies de treball en petit grup, però la Cristina no hi torna a participar.

En el cas del Cristóbal la seva intervenció es concreta en els tres primers SIADs del tercer episodi. De la mateixa manera que hem vist que passava amb la Cristina, en el cas del Cristóbal també veiem que el tipus d'enunciats que emet no responen únicament a una o a dues tipologies concretes sinó que expressa

coenunciacions i sotaenunciacions. Quan explica les formes de defensa de la sípia ho fa a partir d'enunciats com els següents:

Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F)zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come\ (70C)

...

Cristobal: no también tiene otra/que le sirve de último recurso/ | tiene como | con los dientes afilados que tiene en la boca/ se defiende\ (94C)

Al torn 75 el Cristóbal emet una enunciació que en realitat és un dubte cognitiu que se li planteja a partir d'una frase del text que llegeix i que transmet a la resta del grup:

Cristobal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: | la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir\ (75C)

A partir d'aquesta enunciació inicia el debat sobre la glàndula rectal i la tinta.

Pel que fa a les coenunciacions, el Cristóbal emet enunciats que esdevenen un acord amb l'altre que fa d'aquest enunciat construït conjuntament un resultat comú dels dos enunciadors. Veiem aquestes coenunciacions en els següents exemples:

Ignasi: pero las sepias también tiran tinta:: m::: para que le irrite los ojos al cangrejo- (90I)

Cristobal: y lo desoriente\ | y esta la tiene almacenada/ al lado del intestino/en un sitio llamado | saco: (91C)

...

Mestre: con los dientes afilados | y: pueden desgarrar:/ (95M)

Cristobal: pueden llegar a desgarrar / bueno | lo que comen\ (96C)

En altres casos, el Cristóbal assumeix una funció sotaenunciadora perquè es distancia del punt de vista anterior, tot i que no mostra una oposició:

Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)

Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa\ (72C)

Si ens fixem en l'Ignasi, veiem que aquest alumne també participa en els tres primers SIADs del tercer episodi. Tal i com hem constatat en el cas de la Cristina i del Cristóbal, l'Ignasi se situa en diferents rols enunciatius. Podem veure que emet enunciacions com les següents:

Mestre: muy bien | ¿y qué ayuda a expulsar estas heces?\ (87M)

Ignasi: el sifón\ (88I)

...

Alícia: ¿pero con quién se confunden?/ (118A)

Ignasi: con la tierra y cosas así (119I)

...

Ignasi: pero las sepias también tiran tinta::m::: para que le irrite los ojos al cangrejo- (90I)

En aquesta darrera intervenció podríem pensar que la conjunció adversativa «però» té un valor d'oposició a un punt de vista anterior, ara bé, en aquest cas no és així. En aquest torn 90 el valor que l'Ignasi vol donar a la conjunció, i per extensió a l'enunciat, és que la tinta també és un element de defensa per a les sípies. El significat que adopta en aquest enunciat el mot «però» és sumatiu, copulatiu i no pas adversatiu. A partir d'aquest enunciat, l'Ignasi retorna al punt de partida del seu repte cognitiu que era el de la defensa de les sípies.

Com hem assenyalat més amunt, els papers que assumeix l'Ignasi també són diversos. Als torns 73 i 92 emet coenunciacions que completen els enunciats anteriors del Cristóbal:

Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa\ (72C)

Ignasi: y lo saca por el ano\ (73I)

...
Cristobal: y lo desorienta\ | y esta la tiene almacenada/ al lado del intestino/en un sitio llamado | saco: (91C)
Ignasi: saco de [tinta]\ (92I)

A l'inici de l'episodi en què els participants del segon petit grup expressen el seu repte cognitiu, l'Ignasi ja emet una sotaenunciació perquè se situa en el punt de vista previ assumit per l'enunciador anterior i se'n distancia; d'aquesta manera mostra que l'enunciat no l'acaba de satisfer.

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)
Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)

De fet, l'Ignasi és el participant que emet més enunciats de diferent naturalesa. A les seves intervencions també veiem que emet sobrenunciacions. Després dels vint primers torns de paraula en què els companys comenten quin és el repte cognitiu que han treballat i els punts de vista a què han arribat, l'Ignasi emet una sobrenunciació que esdevé la continuació d'allò que els altres companys han expressat anteriorment i que resulta concloent:

Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta y así se puede defender\ (84I)

Si ens fixem en la manera com l'Ignasi inicia el torn de paraula amb l'expressió: *ah claro* i tenint en compte que es produeix un canvi de codi, podem pensar que aquesta sobrenunciació ha estat emesa de manera espontània; podríem dir que és l'expressió en veu alta d'un pensament, d'una conclusió a la que ha arribat l'Ignasi després d'aquesta conversa amb els seus companys. D'aquesta forma, l'Ignasi pot resoldre un dubte que potser es va generar dins del petit grup però que gràcies a la interacció amb els seus companys resol i explícita en veu alta.

Si parem atenció a l'Oriol ens adonem que tot i ser un alumne que forma part del segon petit grup, solament participa a la conversa en un torn de paraula i, concretament, és l'alumne que a partir d'aquesta intervenció obre el quart SIAD del tercer episodi. La seva participació sorgeix després que el mestre preguntés si falta algun grup per exposar i que per tant, de manera indirecta, doni per tancada l'exposició del segon grup (grup de l'Oriol). En aquest moment, l'Oriol manifesta que té un dubte que vol resoldre:

Oriol: tengo una pregunta sobre la tinta\ | ¿cómo cómo: crean la tinta como:? (127O)

Quan fixem l'atenció en les transcripcions analitzades d'altres petits grups veiem que aquesta pregunta, de manera directa o indirecta, se la plantegen diversos grups i sovint no queda tancada. A partir d'aquesta qüestió el mestre obre el debat que posteriorment dóna peu a una pregunta molt interessant per part del Vicenç al torn 136 i que fa referència a la relació de l'ús de l'aliment amb la tinta.

La participació del docent en els segments en què el segon petit grup exposa el seu punt de vista és molt semblant a la que ha mostrat en el grup del Vicenç. Trobem enunciacions en els següents torns de paraula:

Mestre: el siguiente grupo | ¿qué pregunta de investigación teniais?\ (64M)

...
Mestre: ¿tenéis alguna idea?/ (76M)

...
Mestre: yo supongo para alimentar el órgano que produce la tinta supongo pero: esta es una hipótesis [mía tendría que contrastarla también]\ (137M)

En aquests segments relatius al segon petit grup el docent també assumeix un rol coenunciador. Ho podem veure a les següents intervencions:

Mestre: [saco] de tinta\ | muy bien ¿y es la única estrategia que utiliza para defenderse?/ (93M)

...

Cristobal: no también tiene otra/que le sirve de último recurso/ | tiene como | con los dientes afilados que tiene en la boca/se defiende\ (94C)

Mestre: con los dientes afilados | y: pueden desgarrar:/ (95M)

El docent, com a participant que actua sobre les respostes que donen els alumnes, que ratifica els punts de vista dels altres i que mostra un paper conclusiu, manifesta sobrenunciacions com les següents:

Mestre: como decíamos/ | como sirven para desorientar a lo mejor | [las presas] pierden la orientación de donde están ¿no?/ (106M)

...

Mestre: muy bien | entonces hemos dicho que puede o utilizar tinta esconderse | cambiar el pigmento | las células cambian de pigmentación y entonces cambian un poco de color/y se camuflan con su tono/ | vemos que tienen diferentes estrategias ¿no?/ (123M)

A partir de l'anàlisi que hem fet de les postures enunciatives que apareixen en aquesta sessió, podem cloure que pel que fa als participants del primer grup, i més concretament en el cas de l'Àlicia, es produeix un major moviment enunciatiu que en altres sessions. Aquesta alumna ja assumeix altres rols enunciatius diferents als de coenunciador. La seva posició també es troba en la sotaenunciació i això afavoreix el procés cognitiu del grup.

En el cas del Vicenç, podem constatar que també es produeix un canvi; en aquest cas retorna al paper coenunciador perquè allò que fa és explicar allò que s'ha dit prèviament al petit grup i els acords als que s'ha arribat.

Quant al Pere, els papers enunciatius que ha assumit han estat semblants als de les sessions anteriors; bàsicament el de coenunciador.

Pel que fa al mestre hem vist que segueix situant-se en la forquilla que comprèn enunciacions que tenen com a principal objectiu afavorir les aportacions dels alumnes, fins a aquelles proposicions que reprenen els punts de vista anteriors i els reformulen, passant per certs enunciats que intenten reparar aspectes cognitius que expressa algun alumne.

Si ens fixem en els rols enunciatius dels alumnes del segon petit grup ens adonem que en general assumeixen diferents papers enunciatius. La Cristina, en molt pocs torns de paraula, assumeix diferents papers enunciatius i això ajuda que la conversa progressi perquè enuncia, completa i es distancia del punt de vista d'altres participants. En el cas del Cristóbal es posiciona en els papers de coenunciador i sotaenunciador, mentre que l'Ignasi, en un moment o altre de la conversa, assumeix els tres tipus de rols: coenunciador, sotaenunciador i sobrenunciador.

Quan nosaltres intentem analitzar els diferents papers enunciatius que es produeixen en una interacció, hem de tenir en compte no solament com els diferents participants expressen els punts de vista, sinó sobretot, com es posicionen davant d'aquests punts de vista i com ho fan en relació a l'altre. És per això que cal identificar quina funció tenen els enunciats a la interacció.

En molts dels torns de paraula en què els alumnes expressen un punt de vista concret iniciat ja anteriorment per un altre company, sovint l'introdueixen a partir de la conjunció copulativa «y».

Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa\ (72C)

Ignasi: y lo saca por el ano\ (73I)

...

Ignasi: pero las sepias también tiran tinta::m::: para que le irrite los ojos al cangrejo- (90I)**Cristobal:** y lo desorienta \ | y esta la tiene almacenada / al lado del intestino / en un sitio llamado | saco: (91C)

Quan els participants expressen el seu punt de vista, apareix un altre recurs lingüístic com és l'ús dels dítics de persona. En aquesta sessió, però, gairebé mai no els utilitzen perquè els enunciats que emeten els alumnes ja els han contrastat amb el text. Les proposicions ja no comencen amb els dítics «yo creo que... / yo pienso que...» sinó que els inicien directament amb les expressions dels punts de vista. Tot i això, quan el Vicenç al torn 136 pregunta sobre la relació entre l'aliment i la tinta, els altres participants han de formular hipòtesis perquè al text no hi ha cap indicatiu que pugui ajudar-los a resoldre la pregunta que emet el Vicenç. En aquests moments és quan apareix el dític a l'inici dels enunciats:

Mestre: yo supongo para alimentar el órgano que produce la tinta supongo pero: esta es una hipótesis [mía tendría que contrastarla también] \ (137M)**Ignasi:** [yo creo que no sería tinta: de comida] (138I)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 3: Expliquem el nostre repte cognitiu a la resta de la classe

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁴
Vicenç	<p>PDV7: bueno también pueden para despistar para despistar las presas (99V)</p> <p>PDV11: bueno pero Alicia lo hemos hablado con el grup no lo ponía en el texto directamente (104V)</p>	<p>PDV2: los machos tienen unos tentáculos que les sirve para meter los espermatozoides/en la en la hembra y cuando el espermatozoide se encuentran con el óvulo empieza la fecundación (7V)</p> <p>PDV1: se se nos parecen en que en que para que que los humanos y las sepias los machos intentan llamar la atención de las hembras también que el macho y la hembra los dos están juntos hasta la muerte y (23V)</p> <p>PDV8: porque los huevos son indefensos (46V)</p> <p>PDV10: a las crías a las crías los protegen hasta dos\ (48V)</p> <p>PDV:11 semanas vives (50V)</p> <p>PDV17: y también se parecen en que los humanos y las sepias utilizan las mismas células reproductivas que son los espermatozoides y los óvulos\ (60V)</p> <p>PDV9: y también sirve para despistar a los depredadores (102V)</p> <p>PDV14: y para volver a atacar (107V)</p> <p>PDV16: me parece que decía que se mimetizaban o algo así(115V)</p> <p>PDV20: también se confunden cuando tiran la tinta no se ve hacia dónde van y (120V)</p> <p>PDV6: bueno pero ¿como pero como material primario/o para alimentar el órgano que hace tinta? (134V)</p>	<p>PDV4: con los pigmentos de las células (69V)</p>	<p>Pel que fa als aspectes generals de la sàpia que els participants comencen a exposar, no es produeix cap conflicte entre els punts de vista. Solament s'emet una sotaenunciació al torn 11P en què el pere fa un aclariment.</p> <p>En aquest tema es produeixen dues situacions de conflicte. Una és enunciat pel Vicenç (104V) en què diu a l'Alicia que la informació no l'havien tret del text sinó que havia sorgit a la conversa. El següent conflicte, en aquest cas de caire cognitiu, l'exposa l'Alicia al torn 122 quan exposa que amb la tinta, a més de "despistar-se" el depredador, també ho fa la sàpia.</p> <p>Tot i que és l'Oriol qui inicia el tema de la procedència de la tinta, el Vicenç és el que planteja una qüestió molt interessant: si fan servir l'aliment com a material primari per a fer la tinta o bé per alimentar l'òrgan que fabrica la tinta</p>	<p>El Vicenç (86V) respon l'Alumne 3 sobre el tema de com expulsa les defecacions a l'exterior. La seva argumentació el convenç i s'incorpora al discurs del grup</p> <p>El primer conflicte de caire més didàctic se soluciona quan l'Alicia s'adona que és cert que la informació no l'havien tret del text. El segon conflicte no es resol perquè el mestre no ha sentit l'enunciat de l'Alicia i ell dóna per bona la coenunciació de l'alumne 3 que havia fet al torn 121.</p>
Pere	<p>PDV4: se mueren pero antes están todo el rato al tanto (11P)</p>	<p>PDV3: que el macho y la hembra después de dos meses de poner los huevos se mueren (9P)</p> <p>PDV4: que necesitan del macho y de la hembra</p>		<p>En aquest apartat no es produeixen</p>	

⁴ S'ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁴
	<p>PDV2: no de golpe (29P)</p>	<p>para hacer la fecundación la reproducción (24P)</p> <p>PDV3: hace luz con las células que tiene (68P)</p> <p>PDV5: y mientras están con ellos que: (38P)</p> <p>PDV7: bueno cuando nacen y esto están allá (42P)</p> <p>PDV8: los huevos están con ellos hasta que salen (45P)</p> <p>PDV2: me parece que tienen que ver el recto con el ano (79P)</p> <p>PDV15: si porque en nuestra hoja ponía que cuando les quieren atacar tenían unas células que cambian de color y se mi:: (114P)</p> <p>PDV18: que se confunden y así no las ven (117P)</p> <p>PDV2: con el alimento (128P)</p> <p>PDV4: con el alimento a parte de coger energía también hacen: una parte también la usan para hacer (132P)</p>		<p>conflictos perquè allò que van exposant són sabers compartits anteriorment pel grup</p> <p>Els participants han anat expressant els seus punts de vista pel que fa a les diferències i a partir d'un enunciat en què l'Alicia ha comentat que ara els humans "en tenen més" el Pere ha puntualitzat que no pas "de cop"</p>	<p>El mestre fa una intervenció recolzant la sotaenunciació del Pere i l'Alicia ha rectificat i ha mostrat un PDV d'adhesió a l'opinió del Pere i del mestre.</p>
Alicia	<p>PDV: pero se despista la sepia (122A)</p>	<p>PDV1: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos y los humanos AHORA tienen más (28A)</p> <p>PDV4: ahora los humanos tienen menos de golpe (37A)</p> <p>PDV6: cuando ponen los huevos están con ellos con los huevos (39A)</p> <p>PDV12: sí porque después ya se son independientes (51A)</p> <p>PDV14: a sí que las sepias son animales ovíparos los humanos son vivíparos ai no (55A)</p> <p>PDV10: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído (103A)</p> <p>PDV12: bueno sí es verdad (105A)</p> <p>PDV17: sí que se mimetizaban con el medio pero ¿qué quiere decir que se mimetizan? (116A)</p>			
Cristina	<p>PDV6: pero antes de comérsela con los tentáculos la aguanta (71CR)</p>	<p>PDV1: primero la sepia llama la atención de otros animales bueno con señales de luz (66Cr)</p> <p>PDV9: con la ayuda del sifón que lo saca a propulsión como un cohete (74Cr)</p>		<p>La Cristina planteja una objecció a l'enunciat (70C) del Cristobal que abans que la sípia es mengi el cranc ha de subjectar-lo amb els tentacles.</p>	
	<p>PDV2: bueno de hecho no son señales que haga</p>	<p>PDV8: y lo saca por el ano (73I)</p>			

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁴
Ignasi	con algo sino que es su cuerpo que hace luz (67I)	PDV3: saco de tinta (92I)	PDV3: ah claro entonces la sepia no tiene el recto que es esta parte del intestino y en comptes de recto tiene la bolsa de tinta y así se puede defender (84I) PDV5: el sifón (88I) PDV1: pero las sepias también tiran tinta m::: para que le irrite los ojos al cangrejo (90I) PDV19: con la tierra y cosas así (119I) PDV8: yo creo que no sería tinta de comida (138I)		
Cristóbal	PDV7: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa (72C)	PDV5: y así cuando ya la tiene cerca zas la atrapa con los tentáculos y se la come (70C) PDV1: però en la hoja pone que la glándula rectal se ha transformado en la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir (75C) PDV2: y lo desorienta y esta la tiene almacenada al lado del intestino en un sitio llamado saco (91C) PDV4: no también tiene otra que le sirve de último recurso tiene com con los dientes afilados que tiene en la boca se defiende (94C) PDV6: pueden llegar a desgarrar bueno lo que comen (96C) PDV21: i llavors els despista (121A)			El Cristóbal acepta la sotaenunciació de la Cristina i la incorpora al discurs
Alumne 3					
Alumne 6	PDV4: però no puede ser porque entonces no puede sacar la caca (85A)			L'Alumne ₃ planteja una sotaenunciació als enunciats anteriors referents a que enlloc de tenir recte s'ha substituït per la bossa de tinta. Aquest alumne considera que no pot ser perquè llavors no pot expulsar els excrements.	
Alumne 7		PDV3: tienen un sexto sentido (131A ₇)			
Oriol		PDV1:tengo una pregunta sobre la tinta ¿cómo cómo: crean la tinta como?: (127O)			
Mestre	PDV1: pero ¿qué cosas habéis aprendido sobre la reproducción? (5M) PDV3: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos (30M) PDV16: eso es una diferencia ¿no? (56M)		PDV13: hasta que empiezan a independizarse muy bien (52M) PDV15: vivíparos y ovíparos recordáis ¿no? (56M)		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁴
		<p>PDV5: con los dientes afilados y pueden desgarrar (95M) desgarrar</p> <p>PDV8: para despistar alguna presa (100M)</p> <p>PDV7: yo supongo para alimentar el órgano que produce la tinta supongo pero: esta es una hipótesis mía tendría que contrastarla también (137M)</p>	<p>PDV13: como decíamos como sirven para desorientar a lo mejor las presas pierden la orientación de donde están ¿no? (106M)</p> <p>PDV23: entonces hemos dicho que puede o utilizar tinta esconderse cambiar el pigmento las células cambian de pigmentación y entonces cambian un poco de color y se camuflan con su tono vemos que tienen diferentes estrategias ¿no? (123M)</p> <p>PDV5: la usan para hacer para fabricar para: ¿sí? (133M)</p>		<p>El mestre, davant de la pregunta es queda molt sorprès, la respon a partir d'una hipòtesi que explicita com a tal però no planteja maneres de resoldre la pregunta que fa el Vicenç. A continuació el mestre planteja a tot el grup si la tinta es fa servir per cuinar.</p>

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: Explicitació de les hipòtesis

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: Procés seguit per arribar a formular les hipòtesis de grup sobre la pregunta: com creen la tinta de les sípies?

3^a NEGOCIACIÓ: Tema: Plantejament de la seva pregunta que no era la del text.

4^a NEGOCIACIÓ: Tema: Procés de recerca de la solució a una pregunta que no estava plantejada al full, ni que tenia allà la solució

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: Com es pot veure que generen la tinta?

6^a NEGOCIACIÓ: Tema: Els mecanismes de defensa de la sípia

7^a NEGOCIACIÓ: Tema: Procedència de la tinta

Enunciació i construcció de coneixement**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquesta tercera sessió el docent continua essent el participant que emet més enunciats interrogatius. El tipus de preguntes que formula són tant de tipus total, en què la qüestió es formula sobre tot l'enunciat; com parcials, en què ho fa sobre un constituent en particular:

Mestre: [pero] | ¿qué cosas habéis aprendido sobre la reproducción? (5M) (pregunta total)

...

Mestre: pero ¿protegen a los huevos o a las crías? (47M) (pregunta parcial)

Si focalitzem més l'atenció en l'objectiu que persegueixen les preguntes que formula el docent, ens adonem que moltes d'elles són confirmatòries, com per exemple:

Mestre: [eso] es una diferencia ¿no? | vivíparos y ovíparos recordáis ¿no? (56M)

....

Mestre: la usan para hacer para fabricar para: ¿sí? (133M)

En altres ocasions, com ja passava en sessions anteriors, les oracions interrogatives tenen la finalitat de promoure la participació de certs alumnes:

Mestre: ¿Nita/ | Alicia/? (54M)

En aquesta funció didàctica que persegueix el docent quan emet proposicions en format interrogatiu també trobem enunciats en què l'adult pretén tancar la sessió:

Mestre: muy bien | ¿pasamos al siguiente grupo? (63M)

...

Mestre: ¿falta algún grupo para exponer? vamos a acabar (150M)

En el pla cognitiu, de vegades les preguntes impliquen un canvi de tema:

Ignasi: [yo creo que no sería tinta: de comida] (138I)

Alumne₂: ya (139A₂)

Mestre: ¿se utiliza la tinta de las sepias para cocinar? (140M)

Aquesta pregunta que formula el mestre és posterior a la que planteja el Vicenç al torn 136. La intervenció de l'adult implica que el debat generat per la pregunta del Vicenç es tanqui i que es canviï de tema sense que es torni a recollir el dubte cognitiu plantejat anteriorment.

En altres moments els formats interrogatius dels enunciats emesos pel mestre persegueixen la funció d'assegurar, ratificar o bé reparar l'enunciat de l'alumne:

Mestre: ¿se utiliza la tinta de las sepias para cocinar? (140M)

C: sí (141C)

Mestre: ¿sí? (142M)

Alumne₄: que no (143A₄)

C: sí (144C)

Alumne₄: no sé (145A₄)

Mestre: ¿sí? el arroz negro ¿crees que está cocinado con tinta de algunos cefalópodos? (146M)

A l'intercanvi anterior veiem que al torn 142 el mestre, amb l'interrogant, intenta que els alumnes confirmin allò que al torn anterior, en format coral, han afirmat. Aquesta intervenció del docent convida els alumnes que pensen de manera contrària a manifestar-ho però també els que han respost afirmativament a ratificar-ho. Per altra banda, al torn 146 la pregunta intenta ser una pista perquè els alumnes puguin

reflexionar i emetre el seu punt de vista. Val la pena assenyalar que el docent, tot i que no convida explícitament els alumnes a preguntar aspectes que no hagin quedat clars, deixa espais de temps que indiquen la possibilitat d'intervenir i emetre els seus dubtes, punts de vista, etc.

Pel que fa a les preguntes que elaboren els alumnes, cal destacar que les intervencions més interessants que es produeixen en aquesta sessió deriven, precisament, de dues preguntes de caire cognitiu que formulen l'Oriol i el Vicenç. Després que el segon grup planteja el tema dels mecanismes de què disposa la sípia per defensar-se i que el docent intenti tancar la sessió, l'Oriol, al torn 127, planteja un dubte cognitiu que la reobre i genera un debat molt interessant que al final, com acabem de veure, es tanca amb una pregunta que formula el docent i que implica un canvi de tema:

Oriol: tengo una pregunta sobre la tinta\ | ¿cómo cómo: crean la tinta como:? (127O)

Aquesta pregunta que planteja l'Oriol la comença a respondre el Pere als torns 128 i 132 a partir de la hipòtesi que les sípies fan servir l'aliment per satisfer les seves necessitats energètiques, però també per generar la tinta. Al torn següent el mestre s'adhereix al punt de vista del Pere, i el Vicenç planteja un dubte molt interessant que va més enllà de com es genera la tinta:

Vicenç: bueno pero ¿como pero como material primario/ o para alimentar el órgano que hace tinta? (134V)

Mestre ((rialla)): me lo preguntas ¿no? | a ver a ver: (135M)

Vicenç: ¿utilizan el alimento para: como como de material para hacer la tinta/ | o para alimentar el órgano que hace la tinta? (136V)

Quan visualitzem les imatges que acompanyen la intervenció del torn 135 del mestre ens adonem que aquest enunciat en què el docent fa una pregunta confirmatòria i l'expressió «a ver, a ver» van acompanyats d'un somriure. El Vicenç interpreta que ha de tornar a formular la pregunta. En aquest espai de temps el mestre pensa la resposta que al torn posterior formula com una hipòtesi pròpia no confirmada.

Les preguntes que plantegen aquests dos alumnes constaten que el repte cognitiu que ells veritablement es plantegen i que no tenen resolt és la gènesi, l'origen d'aquest mecanisme de defensa que és la tinta, i no tant quins són els mecanismes que utilitza la sípia per defensar-se, que és el repte cognitiu que havien de resoldre. Si tenim en compte el desenvolupament de la sessió sembla que a partir del contrast de les seves idees prèvies amb les del text els alumnes poden resoldre el repte cognitiu que se'ls havia plantejat; ara bé, el veritable dubte és el que ells plantegen a tota la classe i que com hem vist, sobretot en el cas del Vicenç, demanen que respongui el mestre.

Si aquestes dues preguntes que formulen l'Oriol i el Vicenç són interessants, també cal destacar-ne d'altres que plantegen diversos companys. El Cristóbal, per exemple, al torn 75 emet una pregunta indirecta en què planteja un dubte cognitiu a partir de la informació del text.

Cristóbal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: | la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir (75C)

En aquest punt el docent obre l'espai perquè els alumnes puguin respondre:

Mestre: ¿tenéis alguna idea?/ (76M)

És important adonar-se de la successió d'intervencions del alumnes per intentar respondre la pregunta del Cristóbal:

Alumne₃: ¿que es una parte recta del cuerpo?/ (77A₃)

Alumne 4: pues [no sé:] (78A₄)

Pere: [me parece] que tienen que ver:: el recto con el ano\ (79P)

Vicenç: a mí me parece que el final del recto es el ano | ¿no?/ ((mira el mestre))(80V)

Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto?/ (81M)

Alícia: ¿en el intestino?/(82A)

A l'intercanvi anterior i més concretament al torn 80, el Vicenç reclama amb la mirada la confirmació o intervenció del mestre per tal d'acabar d'aclarir el dubte. En aquest cas, el docent no respon directament sinó que emet una altra pregunta en què fa un paral·lelisme entre la pregunta que han formulat i l'aparell digestiu de l'ésser humà. Al següent torn, l'Alícia emet el seu punt de vista en format de pregunta perquè no està segura de la resposta:

Alícia: ¿en el intestino?/ (82A)

Al torn 116, l'Alícia torna a emetre una altra pregunta, però en aquest cas amb un clar valor metalingüístic:

Alícia: sí que se mimetizaban con el medio\ | pero ¿qué quiere decir que se mimetizan? (116A)

Aquest mot apareix al text i contràriament al que sovint succeeix a l'aula, l'Alícia pregunta què vol dir aquest terme. El text no explicita directament el significat, solament indica:

«Las funciones principales de este fenómeno son dos; por una parte, el cambio de color hace que el animal se mimetice con el medio marítimo en el que se encuentra, por la otra, el cambio cromático también supone una forma de comunicarse con los otros animales de la misma especie».

Al torn 117 el Pere explica què vol dir el terme i l'Alícia torna a emetre un altre interrogant:

Pere: que se confunden y así no las ven\ (117P)

Alícia: ¿pero con quién se confunden?/ (118A)

Els alumnes també emeten enunciats interrogatius amb una clara voluntat de gestió didàctica. Ho veiem, per exemple, al torn 25 en què el Vicenç estimula que la conversa continuï:

Vicenç: y ¿qué más:?: (25V)

El Vicenç també fa una intervenció amb un funció clarament de gestió identitària:

Vicenç: ((mirant la resta del grup));lo digo yo? /((llegint) | | se [parecen] (121V)

b) Adhesions

A l'inici de la sessió, els participants del grup de l'Oriol posen sobre la taula els punts de vista que ajuden a respondre el repte cognitiu que se'ls ha plantejat. En aquest moment els alumnes del petit grup van encadenant les proposicions perquè, prèviament, a les sessions anteriors, el grup ja havia realitzat un treball de lectura, de comprensió, de contrast i en general d'adhesió als punts de vista plantejats. Així doncs, en aquest primer moment de la sessió les adhesions estan implícites en els enunciats que emeten els alumnes. És a partir del segon episodi, i més concretament al torn 28 quan l'Alícia emet una enunciació que dona lloc a confusió. Al torn següent el Pere mostra el seu desacord i és a partir de la intervenció del mestre i de les coenunciacions posteriors de l'Alícia i del Pere que els participants aclareixen el concepte i després es produeix l'adhesió. Ara bé, aquesta adhesió respon més aviat a una confirmació que han entès l'enunciat i que es tanca el tema, que no pas a l'adhesió d'un punt de vista que prèviament no compartissin.

Alícia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

Pere: no de golpe (29P)

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos:: (30M)

Pere: [antes] (31P)

...

Alícia: ahora los humanos tienen menos de golpe (37A)

Pere: y mientras están con ellos\que: (38P)

Alícia: cuando ponen los huevos están con ellos con los huevos (39A)

Mestre: ¿sí? (40M)

Vicenç: [sí] (41V)

Els alumnes també mostren les seves adhesions als punts de vista dels altres a partir de l'afirmació *sí* acompanyada d'una argumentació que afegeix una acceptació extra:

Vicenç: a las crias a las crías los protegen hasta dos\ (48V)

Pere: sí [sí] (49P)

Vicenç: [semanas] vivas\ (50V)

Alícia: sí porque después después ya se: son independientes\ (51A)

A l'intercanvi anterior veiem que l'Alícia formula l'enunciat com una coenunciació perquè aquesta també és una forma d'adhesió en què els subjectes assumeixen un enunciat. Això, però, no significa que d'entrada els coenunciadors hi estiguin d'acord. A la conversa construeixen el punt de vista, s'hi adhereixen i l'assumeixen. Té lloc una acceptació a partir de petits ajustaments.

També es poden donar adhesions després d'una distanciament (sotaenunciació) amb el punt de vista anterior perquè el participant que s'ha allunyat argumenta la seva postura i l'altre la reconeix i s'hi adhereix perquè arriben a un terreny d'entesa. Podem veure aquesta adhesió al torn 105 de l'Alícia:

Vicenç: y también sirve para despistar a los depredadores\ (102V)

Alícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído/ (103A)

Vicenç: bueno pero Alícia lo hemos hablado con el grupo | no lo ponía en el texto directamente\ (104V)

Alícia: bueno sí es verdad\ (105A)

Al llarg d'aquestes sessions es constata que el mestre expressa aprovacions i adhesions als punts de vista dels alumnes perquè el docent a més de validar o no els enunciats que emeten els alumnes, també assumeix una funció de gestió social i identitària important. El mestre no solament anima els alumnes a la participació i la gestió del coneixement amb la formulació de preguntes, sinó també amb les seves adhesions als enunciats dels nens.

Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto?/ (81M)

Alícia: ¿en el intestino?/ (82A)

Mestre: muy bien\ (83M)

c) Incorporacions

Com hem anat veient a les diferents sessions, les incorporacions, normalment, es produeixen després d'una adhesió. Els alumnes s'adhereixen a un punt de vista del company i posteriorment s'incorpora al discurs del grup.

Aquestes incorporacions es poden dur a terme de manera explícita, a partir de sobrenunciacions que emeti algun participant, com succeeix a l'intercanvi següent:

Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto?/ (81M)

Alícia: ¿en el intestino?/ (82A)

Mestre: muy bien\ (83M)

Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta y así se puede defender (84I)

També es duen a terme de manera implícita, després d'una adhesió que es presenta a partir d'una coenunciació a l'enunciat anterior:

Mestre: ¿cuidan a sus crías?/ (43M)

Alícia: sí\ (44A)

Pere: los huevos están con ellos hasta que salen\ (45P)

Vicenç: porque los huevos:/ son indefensos/ (46V)

En aquest darrer enunciat constatem que el Vicenç, al torn 46, està d'acord amb el punt de vista expressat pel Pere (que acompanyen les cries) i que incorpora a partir de l'explicació que això és així perquè els ous «són indefensos».

Ara bé, quan l'enunciat que emet un participant no és clarament de tipus cognitiu, els altres s'hi poden adherir però posteriorment no hi ha una incorporació al discurs. Aquest és el cas dels intercanvis que es produeixen entre els torns 103 i 106:

Alícia: sí porque en nuestro texto también lo ponía y lo hemos leído/ (103A)

Vicenç: bueno pero Alícia lo hemos hablado con el grupo | no lo ponía en el texto directamente\ (104V)

Alícia: bueno sí es verdad\ (105A)

Mestre: como decíamos/ | como sirven para desorientar a lo mejor | [las presas] pierden la orientación de donde están ¿no?/ (106M)

A partir dels intercanvis analitzats podem veure que els alumnes sovint s'adhereixen al punt de vista dels companys i posteriorment emeten una sobre-enunciació o coenunciació que indiquen la incorporació al discurs del grup.

És interessant assenyalar que en el cas del segon grup que exposa el seu repte cognitiu, hi ha moments en què no es produeix aquesta adhesió i posterior incorporació del punt de vista de l'altre al discurs del grup. En certs moments, els participants es troben en un terreny de cert desacord. Per tal de negociar-lo, un alumne fa concessions respecte del seu punt de vista per incloure parcialment el punt de vista de l'altre, tot i que no s'adhereix plenament als postulats del company. Ho podem veure al següent intercanvi:

Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)

Cristobal: vale pero después se la come igual como nosotros nos comemos cualquier cosa\ (72C)

Ignasi: y lo saca por el ano\ (73I)

Cristina: con la ayuda del sifón que lo saca [(F) a propulsión] ((rialles)) | como un [cohete] (74Cr)

Veiem un procés de distanciament per part de la Cristina que expressa a partir d'una sotaenunciació. Al torn següent, el Cristòbal accepta parcialment l'enunciat de la Cristina, en fa una concessió, però posteriorment se'n distancia. L'ignasi completa l'enunciat del Cristòbal i posteriorment la Cristina fa una coenunciació a partir de la intervenció anterior. Podem veure que té lloc un procés de dues sotaenunciacions i d'una coenunciació.

Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Els alumnes, en general, assumeixen unes funcions de gestió bàsicament cognitiva. Aquesta afirmació la podem fer després d'haver constatat que ells van elaborant i construint el discurs col·lectiu a partir

d'enunciats que fan referència als continguts sobre els quals s'ha presentat el repte cognitiu o bé al voltant de les preguntes que formulen els alumnes o el mestre al llarg de la conversa.

▪ Funció de gestió cognitiva

Si centrem l'atenció en els participants que intervenen a la sessió a partir dels seus enunciats, en veiem força que responen a aquesta funció de gestió cognitiva. Ho constatem en sobrenunciacions com:

Vicenç: [con] los pigmentos de las células\ (69V)

...

Ignasi: [(F) ah claro] entonces la sepia:: no tiene el recto que es esta parte del intestino | y {(L2) [en comptes]} de recto tiene:: | la bolsa de tinta y así se puede defender (84I)

L'enunciat, que mostra contrast i distanciament a un punt de vista, també compleix una funció cognitiva perquè el distanciament implica interacció i per tant situacions en què es pot generar coneixement:

Alicia: a sí también se diferencian en que las sepias/ tienen pueden tener muchos hijos/ | y los:: humanos AHORA tienen más\ (28A)

Pere: no de golpe (29P)

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos::: (30M)

Pere: [antes] (31P)

...

Cristobal: y así cuando ya la tiene cerca [(F)zas] | la atrapa con los tentáculos y se la come\ (70C)

Cristina: pero antes de comérsela con los tentáculos: | la aguanta- (71Cr)

...

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)

Ignasi: bueno | de hecho no son señales que haga con algo sino que es su cuerpo que hace luz\ (67I)

En altres casos les preguntes que plantegen els participants sobre aspectes cognitius obren espais de debat real. Aquestes interrogacions també compleixen una funció de gestió cognitiva:

Cristobal: [però en] la hoja pone:: ((mirant el text)) que la glándula rectal se ha transformado en: | la glándula de la tinta y no sé qué quiere decir\ (75C)

...

Vicenç: ((dirigint-se al mestre) bueno pero ¿como pero como material primario/o para alimentar el órgano que hace tinta?\ (134V)

...

Oriol: tengo una pregunta sobre la tinta\ | ¿cómo cómo: crean la tintacómo?: (127O)

...

Alicia: sí sí tienes razón | que se mimetizaban con el medio\ | pero ¿qué quiere decir que se mimetizan?\ (116A)

Els enunciats del docent també compleixen una funció de gestió cognitiva però amb un caire diferent de la que perseguen els enunciats dels alumnes. El mestre pretén:

a) Recollir els punts de vista dels alumnes:

Mestre: los humanos no tenemos tantos de golpe ¿no? o difícilmente ¿no? tenemos::: (30M)

...

Mestre: como decíamos/ | como sirven para desorientar a lo mejor | [las presas] pierden la orientación de donde están ¿no?/ (106M)

b) Posar en dubte o ratificar alguns dels enunciats dels alumnes per estimular el debat :

Mestre: pero ¿protegen a los huevos o a las crías?\ (47M)

...

Mestre: [eso] es una diferencia ¿no? (56M)

c) Fer la relació amb altres coneixements que els alumnes ja tenen per avançar en la construcció de coneixement:

Mestre: ¿y en ser humano en qué parte del aparato digestivo situábamos el recto (81M)

d) Emetre preguntes que afavoreixin el contrast de punts de vista:

Mestre y::: ¿creéis que podrían:: camuflarse bajo tierra para defenderse?/ (109M)

▪ **Funció de gestió didàctica**

Tot i que com hem apuntat més amunt, la funció de gestió cognitiva és la que més sovinteja en el cas dels enunciats emesos pels alumnes, hem de tenir en compte que en moments concrets de la interacció els alumnes assumeixen aquest paper amb la finalitat de fer avançar la conversa o d'emmarcar i situar la pregunta d'investigació del grup:

Vicenç: y ¿qué más:?: (25V)

...

Vicenç: creo que quedan más cosas (53V)

....

Cristobal: nosotros teníamos la situación siguiente ((llegeix)) | ¿qué pasa cuando una sepia ve un cangrejo que quiere devorar? | ¿qué proceso tiene lugar? | ¿cómo se produce la digestión? (65C)

En aquesta sessió torna a ser el docent qui té un paper destacat pel que fa als aspectes didàctics: obertures i tancaments de segments, presentacions dels diferents grups, foment de la participació de tots els alumnes, etc.

Mestre: ¿lo habéis entendido?/ (18M)

...

Mestre: ¿qué es lo que habéis decidido entre todos?\ (20M)

...

Mestre: muy bien | ¿pasamos al siguiente grupo?/ (63M)

Com ja hem apuntat en altres moments d'aquest treball, sovint és difícil poder destriar una funció de gestió d'una altra perquè es produeix una interrelació molt estreta entre elles. En alguns casos ens trobem amb enunciats emesos per alumnes amb una clara funció d'adhesió al punt de vista sobre un contingut expressat anteriorment per un altre company. Aquí, l'enunciador, a la vegada que compleix una funció de gestió cognitiva (adhesió al punt de vista de l'altre i possible integració del contingut), també assumeix un paper de gestió social perquè les adhesions als punts de vista dels altres poden facilitar els processos de cohesió del grup.

La diferenciació entre funcions de gestió tampoc no és tan clara quan ens situem en els àmbits didàctic i cognitiu. De vegades, un enunciat que mostra una clara funció cognitiva, si l'analitzem en termes de com el participant el formula, també presenta connotacions didàctiques. Ho veiem en casos com la següent intervenció, en què la Cristina emet un enunciat clarament cognitiu però que des del punt de vista didàctic, el marcador «primero» ajuda a estructurar la conversa. Així doncs, la intervenció de la Cristina compleix una doble funció didàctica i cognitiva:

Cristobal: nosotros teníamos la situación siguiente ((llegeix)) | ¿qué pasa cuando una sepia ve un cangrejo que quiere devorar? | ¿qué proceso tiene lugar? | ¿cómo se produce la digestión? (65C)

Cristina: primero:: la sepia llama la atención de otros animales:: bueno:: con señales de luz\ (66Cr)

▪ Funció de gestió social i identitària

Encara que de manera menys perceptible, els enunciats amb funció de gestió social també són presents a la conversa. Donen cohesió al grup i ajuden la conversa a avançar. Als fragments següents veiem enunciats d'aquest tipus:

Oriol: a mí el arroz negro me encanta\ (148O)

Alumne 2: a mi también\ (149A₂)

....

Vicenç: ((mirant la resta del grup)) ¿lo digo yo? /((llegint) | se [parecen] (21V)

En aquesta darrera intervenció el Vicenç possiblement s'adona que als torns anteriors ha intervingut en força ocasions i per això, en lloc de prendre el torn de paraula de manera espontània, prefereix emetre aquesta pregunta i d'aquesta manera que altres companys puguin iniciar la conversa.

El contrast i distanciament entre punts de vista pot generar coneixement, però també cal considerar que l'adhesió dels participants al punt de vista d'altres companys implica una funció de gestió cognitiva i d'acceptació de l'altre i per tant, una clara funció de gestió social i identitària:

Vicenç: me parece que decía que se mimetizaban | o algo así\ (115V)

Alicia: sí sí tienes razón | que se mimetizaban con el medio\ | pero ¿qué quiere decir que se mimetizan?\ (116A)

Si considerem que el paper del mestre en el marc de la gestió didàctica i cognitiva de la conversa és important, esdevé fonamental quan ens referim a la seva actuació com a mediador social. És el participant que estimula els aspectes socials i identitàris dels alumnes i que té un paper decisiu en les situacions de respecte dels torns de paraula.

Mestre: ((dirigint-se a uns alumnes concrets que están parlant)) [[(f)¿en esa zona] de qué estamos hablando?\ ((silenci)) | ¿sí?/ ((silenci. El mestre torna a mirar el grup que estava exposant les seves conclusions perquè pugui continuar))

....

Mestre: muy bien | ¿y qué ayuda a expulsar estas heces?\ (87M)

...

Mestre: ((rialla)) me lo preguntas ¿no? | a ver a ver: (135M)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

Quan els alumnes han assumit més diversitat de papers enunciatius, la conversa ha guanyat en interès i en gestió de continguts. Paral·lelament a aquests aspectes també cal posar l'accent en la riquesa que suposa la formulació de preguntes per part dels alumnes. Són preguntes que els alumnes plantegen com a necessàries per a poder continuar la conversa, que el mestre recull i sobre les que provoca la discussió per part de tots els alumnes. Aquestes qüestions obren nous espais cognitius i de conversa que faciliten l'aprofundiment en qüestions cognitives i que per tant, ajuden a la construcció de coneixement.

Pel que fa a la participació dels alumnes, podem veure clarament com l'Alicia té un paper bastant destacat quan treballen en petit grup i també quan hi ha la presència del docent. A mesura que s'han succeït les sessions, aquesta alumna ha participat de manera més regular i els papers assumits han estat cada vegada més diversos.

Cal no oblidar que la formulació de les dues preguntes de l'Oriol i el Vicenç es produeix, precisament, després que el mestre hagi donat per tancades les dues exposicions dels grups.

4.3. Grup 3. Text científic

4.3.1. Grup 3. Text científic. Sessió 1. Com és l'interior d'una sípia?

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquest apartat analitzem les dades recollides a les sessions del tercer grup format per dues nenes i dos nens: la Joana, l'Ànnia, el Raül i el Xevi. Els alumnes del grup es coneixen des dels tres anys i per tant ja tenen experiència en el treball cognitiu, sobretot en parelles i gran grup. Ens sembla especialment interessant seguir un d'aquests alumnes: el Xevi, que presenta dificultats cognitives. Intentarem observar i analitzar si el treball en aquest tipus d'agrupament contribueix al seu desenvolupament cognitiu i de relació amb els altres.

La sessió que presentem ha estat enregistrada a la mateixa aula en què treballen tots els alumnes. Tal i com va passar a la primera sessió dels altres grups, es va considerar oportú que les posteriors sessions es duguessin a terme en una aula diferent a la del gran grup per tal que les converses simultànies que es produeixen en els diferents grups no siguin un obstacle en l'enregistrament i posterior anàlisi del petit grup.

Pel que fa al contingut d'aquesta sessió el docent explica quina és la feina que cal fer: posar en comú els punts de vista sobre com consideren que és la morfologia d'una sípia. Aquestes explicacions no estan recollides a l'anàlisi que realitzem en aquesta sessió perquè la gravació comença ja a l'inici del treball en petit grup, després de les indicacions del mestre.

La sessió que analitzem en aquest apartat es desenvolupa seguint la següent estructura:

- a) Els alumnes disposen d'un full en què han dibuixat com creuen que és una sípia. A continuació ho expliciten per escrit per tal de narrar les creences i conceptes previs que tenen sobre el tema.
- b) Els participants es reuneixen amb el seu petit grup i realitzen la tasca d'anàlisi i contrast dels seus punts de vista. (Aquest apartat i els següents són els que hem enregistrat i analitzat).
- c) Els alumnes escriuen els acords a què han arribat.
- d) El mestre explica a tota la classe quina és la següent tasca que faran individualment en acabar la sessió.

Dins d'aquest context de la sessió, també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta primera sessió hem fragmentat l'enregistrament en quatre episodis:

- Primer episodi: introducció
- Segon episodi: discussió dels conceptes
- Tercer episodi: lectura dels acords
- Quart episodi: tancament de la sessió

La gravació es va dur a terme el 29 d'octubre del curs 2009-2010 i la seva durada és de vint-i-cinc minuts i vint-i-set segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi									
Introducció									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'00''	Primer SIA	Demanda i organització dels torns de paraula entre els diferents membres del grup	Autoselecció dels torns de paraula	Ànnia, Joana, Raül i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table>	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
0'20''	Segon SIA	Inici de la redacció dels punts de vista	Acords sobre com començar la redacció dels punts de vista	Ànnia, Joana i Raül					
1'50''	Tercer SIA	Discussió de termes concrets	Conceptes <i>interno</i> i <i>interior</i>	Ànnia, Joana, Raül i Xevi					
2'40''	Quart SIAD	Recollida dels acords treballats fins el moment	Existència de la conquilla i de l'intestí	Ànnia, Joana, Raül, Xevi i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								

Segon episodi									
Discussió dels conceptes									
Temps	Segment d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
3'50''	Primer SIA	Contrast de punts de vista	Els intestins, el cor i la sang	Ànnia, Joana, Raül, Xevi i (mestre)	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table>	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
8'50''	Segon SIAD	Intervenció del docent a la conversa	Suggeriments per part del mestre per tal de gestionar l'exposició d'arguments	Ànnia, Joana, Raül, Xevi i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
8'32''	Tercer SIA	Continuació de l'exposició i debat dels punts de vista	La sang de les sípies. Comparació amb els humans	Ànnia, Joana, Raül i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table>	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
11'01''	Quart SIA	Debat dels diferents punts de vista	Discussió sobre l'existència i posició de la boca						
12'04''	Cinquè SIAD	Intervenció del mestre a la conversa per tal d'esperonar els alumnes perquè convencin els altres a partir d'argumentacions	L'argument com a eina per expressar el punt de vista i convèncer l'altre	Ànnia, Joana i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
12'50''	Sisè SIA	Continuació del debat del grup	La boca i <i>los orificios</i>	Ànnia, Joana, Raül i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Raül</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table>	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
14'42''	Setè SIA	Continuació del debat del grup	Els intestins						

Tercer episodi Lectura dels acords									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
15'42''	Primer SIAD	Síntesi de les idees que han anat exposant	La conquilla, el cor, la sang i els intestins	Ànnia, Joana, Raül i Xevi	<table border="1"> <tr><td>Ànnia</td><td>Raül</td></tr> <tr><td>Joana</td><td>Xevi</td></tr> </table> Mestre	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								
19'10''	Segon SIA	Finalització de l'exposició i redacció dels punts de vista	Final del procés de la digestió	<table border="1"> <tr><td>Ànnia</td><td>Raül</td></tr> <tr><td>Joana</td><td>Xevi</td></tr> </table>	Ànnia	Raül	Joana	Xevi	
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								

Quart episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
22'40'' - 25'27''	Primer SIAD	Explicació per part del mestre de la següent tasca que faran els grups a la propera sessió	Instruccions	Joana, Raül, Mestre i: Alumne ₁ Alumne ₂ Alumne ₃ Alumne ₄ Alumne ₅	<table border="1"> <tr><td>Ànnia</td><td>Raül</td></tr> <tr><td>Joana</td><td>Xevi</td></tr> </table> La resta de la classe i el mestre	Ànnia	Raül	Joana	Xevi
Ànnia	Raül								
Joana	Xevi								

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

La intenció de la sessió que aquí analitzem és que els alumnes arribin a unes conclusions consensuades entre tots a partir de les seves informacions i creences individuals.

La conversa entre els participants s'inicia, a diferència dels altres grups, amb una demanda explícita dels torns de paraula per part dels participants. L'Ànnia fa una autoselecció i després la Joana el reclama i posteriorment també ho fan el Raül i el Xevi.

Els alumnes demanen el torn de paraula per explicar el seu punt de vista. La petició del torn es produeix ja des del primer moment de la conversa, tot i que després no tots els alumnes que havien explicat la voluntat d'exposar els seus punts de vista ho fan.

Els participants expressen el seu parer, les adhesions als enunciat dels altres i també les seves divergències. En aquesta sessió, els alumnes tenen un interès especial, ja des del primer moment, per redactar els acords. L'Ànnia ho comença a apuntar al cinquè torn de paraula i aquesta idea es continua manifestant en torns següents:

Ànnia: {(L2 podem posar\po-} (5A)

...

Ànnia: {(L2 no podem començar dient això/} (17A)

Raül: {(L2) bueno també podem començar die::nt die::nt} (18R)

Apareix una voluntat compartida entre els quatre alumnes de prioritzar la redacció per davant del debat i el contrast dels punts de vista. Són conscients que la tasca final consisteix a redactar com ells creuen que és la

morfologia de la sípia i sovint aquest objectiu final deixa en un segon pla un aspecte tan fonamental com és el procés d'exposició de punts de vista, de contrast, d'anàlisi i de reflexió.

Aquesta prioritització de la redacció fa que els participants del grup centrin molt la seva atenció en aspectes formals de l'escriptura de la seva tasca com ara: com començar, com escriure allò que volen dir, quina és l'ortografia adequada de les diverses paraules i expressions que surten a la conversa per poder-ho passar a l'escrit, etc.

A mesura que avança la conversa, els alumnes inicien l'expressió dels punts de vista, però és a partir de la intervenció del mestre al quart SIAD del primer episodi que comença la interacció entre els participants a partir dels enunciats dels alumnes. El docent actua com a mediador que incentiva l'expressió de les argumentacions dels alumnes; altrament la tendència natural del grup tendiria a quedar-se en la redacció dels comentaris d'alguns dels participants del grup. Els enunciats en què el mestre es distancia dels emesos pels alumnes propicien una situació en què els participants poden expressar els seus punts de vista. Aquesta funció sotaenunciadora de l'adult la podem veure al següent intercanvi:

Raül: para que la sangre vaya: (92R)

Joana: pasando/ (93J)

Raül: {(L2) això nosaltres clar\} (94R)

Mestre: pero: ¿una sepia tiene corazón? ¿tiene sangre?/ (95M)

La conversa transcorre entre moments de contrast d'idees, d'escriptura d'acords i d'intervencions del docent amb la finalitat de promoure la construcció d'argumentacions i l'explicitació dels coneixements compartits.

És interessant assenyalar que quan els alumnes arriben a un acord, sovint la Joana demana la darrera opinió del mestre abans que el grup faci la incorporació del nou punt de vista al discurs. Ella necessita el seu contrast, mentre que sovint, la resta del grup el cerca en la discussió que genera la conversa.

Joana: ((dirigint-se al mestre)) {(L2) Josep | una cosa | oi que la sang circula pel tot el cos?}\} (196J)

...

Joana: ((dirigint-se al mestre)) {(L2) oi que això és la boca?/\} (273J)

En altres ocasions la Joana demana un aclariment de tipus lingüístic:

Joana: ((cridant el mestre)) corazón {(L2) va amb accent a la o oi?/ tancat ¿no?/\} (146J)

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

En aquesta sessió de treball els quatre integrants del petit grup han participat de forma bastant activa al llarg dels diferents episodis. Cal assenyalar que la Joana, l'Ànnia i el Raül han estat els que han pres més vegades el torn de paraula. En el cas del Xevi veiem que aquest alumne s'ha mostrat més en un segon pla, tot i que també ha manifestat els seus punts de vista a partir dels enunciats emesos.

La participació del docent veiem que no és gairebé present fins al segon episodi en què intervé a la conversa (després d'una vuitantena de torns de paraula). La seva funció és eminentment didàctica per tal d'incentivar que la conversa avanci:

Mestre: ¿qué más?\ (74M)

...

Mestre: vale pues entonces | ¿estáis de acuerdo en esto?\ (201M)

O també per plantejar noves qüestions que ajudin els alumnes en el procés d'argumentació dels seus punts de vista i explicitar-los la necessitat del seu contrast:

Mestre: [el corazón] el corazón y el intestino ¿forman parte del mismo: aparato?/ (82M)

...

Mestre: si tiene corazón ¿para qué le sirve?\ (90M)

...

Mestre: ¿todos los animales tienen sangre?/ (100M)

...

Mestre: vale\ pues entonces tenéis que argumentarles | tenéis que comentarles | explicarles por qué vosotros pensáis así\ (207M)

...

Mestre: es lógico ¿por qué? | explícaselo a ver por qué es lógico\ (281M)

...

Mestre: a ver si intentas convencerle | de por qué es lógico | va\ (283M)

El mestre també intervé en la interacció per fer conscients els alumnes de la feina que han fet fins al moment:

Mestre: de momento ¿qué tenéis?/ (67M)

...

Mestre: ¿lo podéis leer?/ (394M)

La participació del docent es produeix de manera intermitent. Això és així perquè hi ha moments de la sessió en què ell està d'observador de la interacció i dona espai als alumnes perquè puguin contrastar les seves argumentacions. En altres moments, el mestre no hi és present perquè està seguint i observant altres petits grups i és per això que quan retorna al grup els demana que explicitin la feina duta a terme.

El tancament de la sessió la fa el mestre a partir de les instruccions que dona per a la següent activitat i que els alumnes faran de manera individual. El docent demana que els alumnes, individualment, realitzin una reflexió sobre allò que s'ha dit al grup, com s'ha dit, i també que ponderin com cadascú ha treballat amb el grup:

Mestre: [...] y ahora se trata de analizar/ | todo el proceso \ la primera parte y la segunda\ | ¿vale?/ | y que cada uno de vosotros que reflexione/ sobre el trabajo que ha hecho/ | el trabajo que ha hecho con el grupo/ | ¿vale?/ | o analizar las cosas que se han dicho y cómo se han dicho en el grupo [...] (454M)

...

Mestre: [...] pregunta uno/ | QUÉ he aprendido de los demás\ si:: ((pensa)) | | qué he aprendido de los demás/ no únicamente aquellas cosas del contenido del que estamos hablando\ | si habéis aprendido:: | no sé/ | la manera de:: organizarse para trabajar en grupo/ | también lo podéis poner/ como conclusión/ | (456M)

...

Mestre: vale?/ | o:: os ha sorprendido | positivamente o negativamente el hecho de trabajar con alguien que quizás no: conocíais del todo/ | ¿vale?/ | o sea\ pueden ser conclusiones de ese tipo/ | de trabajo/ | o pueden ser conclusiones de | el contenido\ | de la sepia | y de lo que se ha hablado de la sepia\ | o de las dos o de una\ cada uno | las que piense y las que reflexione\ | luego/ | segunda pregunta\ | QUÉ he aportado al grupo/ | o sea\ todo aquello que vosotros habéis aportado al grupo | / sea a nivel personal/ igual que la primera/ (458M)

...

Mestre: o sea a nivel de contenido/ | la escribís\ | si vosotros creéis que habéis intentado organizar el grupo ¿vale?/ que hubiera una buena comunicaci- lo ponéis\ | si creéis que no/ | no ponéis nada\ | vale?/ | tercera pregunta y última [...] EN QUÉ no he estado de acuerdo/ | no siempre hay que estar de acuerdo con todo/ | todas aquellas cosas de que se ha hablado y que a vosotros os han intentado convencer pero no estáis/ | de acuerdo | lo escribís | ¿eh?/ | sigo estando: en desacuerdo con / | esto que se ha dicho ¿vale?/ (460M)

...

Mestre: ¿vale?/ o porque los otros tres pensaban de una manera / | y tú pensabas de otra\ | ¿vale?/ (464M)

...

Mestre: y luego otra que es/ | [(F) en qué] no he convencido al grupo\ | también puede ser que vosotros tuvierais muy claro\ | un concepto/ (466M)

...

Mestre: ¿eh?/ habéis intentado convencer al grupo/ | y el grupo no se ha dejado convencer/ o realmente tenía unos argumentos que contrarrestaban a los vuestros\ | se entienden/ la:s tres preguntas?/ (468M)

...

Mestre: claro puedes decir | yo he aportado esta información que nadie tenía\ | vale?/ | o | puedes decir | yo creo que he participado mucho en la actividad y me he intentado implicar al máximo\ | o no/ | ¿eh?/ | he participado cuando he: creído conveniente\ | cada uno que analice: su trabajo/ (474M)

Com s'ha comentat més amunt, la Joana és l'única persona del grup que reclama l'atenció del mestre per comprovar la validesa dels punts de vista acceptats pel grup i per tant, la que va a buscar en la figura del mestre el saber savi. Per altra banda, molt sovint els punts de vista dels nens (especialment del Raül) no coincideixen amb els de les nenes i això fa que sovint els nens dirigeixin el seu discurs i el contrast de punts de vista cap a les nenes i les nenes cap als nens.

Aquest aspecte encara és més evident quan davant d'un punt de vista en què no es produeix consens, les nenes busquen de manera molt conscient el suport del Xevi:

Ànnia: Xevi | {(L2) oi que } la sangre circula por todo el cuerpo?\ ((intentant convencer el Xevi)) sí sí sí sí (181A)

En altres moments és el Raül qui demana l'opinió del seu company perquè veu que tant la Joana com l'Ànnia pensen de manera diferent:

Raül: {(L2) jo crec que sí | Xevi | tu què penses?}\ (122R)

...

Raül: {(L2) a veure què diu el Xevi}\ (178R)

Llengua d'ús

En aquest petit grup d'alumnes que estem analitzant és interessant aprofundir en com i en quina llengua es comuniquen.

Com ja succeïa al primer grup, el de l'Ernest, en aquest es produeix una clara diferenciació entre les llengües que utilitzen per comunicar-se (català i castellà) en funció de l'objectiu que els participants volen perseguir. Ara bé, a diferència del grup de l'Ernest, aquest no fa servir el castellà per contrastar aspectes cognitius; solament l'utilitza quan han d'escriure els acords als que ja han arribat després d'un contrast de punts de vista en què la llengua vehicular és el català. Veiem aquest ús en situacions en què han de gestionar coneixements o bé puntualitzar-los:

Joana: {(L2) no perquè posa interior:r/} (39J)

Ànnia: {(L2) no:: això no/perquè } en el interior de la sepia hay un caparazón del (xx)/ (40A)

Raül: {(L2) clar perquè-} (41R)

Joana: {(L2) no perquè posa } en el interior:r en el interior de la sepia | hay un [caparazón] (42J)

Raül: [da igual] da igual (43R)

Joana: {(L2) no perquè está a l'interior | ho pillas?/} (44J)

...

Raül: {(L2) això nosaltres clar\} (94R)

Quan els alumnes gestionen interrogants que plantegen des del punt de vista lingüístic, la llengua d'ús també és el català:

Joana: {(L2) una cosa\ | corazón va amb accent a la o tancat\¿oi?/} (142J)

Ànnia: {(L2) em sembla que sí\} (143A)

Joana: ((crident el mestre mentre que els altres continuen escrivint)) {(L2) Josep/ ((el mestre s'atansa al grup)) Josep | tenim un dubte}\ una cosa (144J)

Ànnia: una cosa (145A)

Joana: corazón {(L2) va amb accent a la o oi?/ tancat ¿no?/} (146J)

El català continua sent present quan gestionen aspectes didàctics, socials o identitaris de la interacció:

a) Aspectes didàctics:

Ànnia: {(L2) no podem començar dient això/} (17A)
Raül: {(L2) bueno/ | també podem començar die::nt die::nt} (18R)
Joana: hay un caparazón\{(L2) que això és l'important/} (19J)

b) Aspectes socials:

Ànnia: (dirigint-se al Raül) {(L2) millor que callis\} (166A)
 ...
Raül: {(L2) a veure què diu el Xevi\} (178R)
 ...
Ànnia: {(L2) Xevi:/ calla/ | | que t'estan grava::nt | mira la càmera } (191A)
 ...
Joana: ((dirigint-se al Xevi)) {(L2) t'està gravant aquella camera eh?/} | | {(L2) a veure quina hora és?/\} (254J)

c) Aspectes identitaris:

Joana: {(L2) és que hauriem d'haver posat lo que us he dit jo | eh?/} (404J)

Un altre aspecte important a comentar és veure en quina llengua es dirigeixen al docent i quin paper hi juga. Ens adonem que als primers episodis, quan el professor emet l'enunciat en castellà, els estudiants continuen la conversa en castellà. Ara bé, a partir del segon episodi, tot i que la llengua del mestre continua sent la castellana, els alumnes responen en català i continuen discutint en aquesta llengua. El mestre no fa cap reparació ni explícita que estan utilitzant el català i no pas el castellà en la conversa:

Ànnia: {(L2) Josep una cosa\ | m: | | ja hem acabat }\} (375A)
Mestre: ¿ya estáis?/ (376M)
Ànnia: sí\ (377A)
Mestre: está explicado TODO aquello [que] (378M)
Ànnia: [sí] \ (379A)
Xevi: sí\ (380X)
Ànnia: {(L2) hem explicat lo [de]}\} (381A)
Mestre: [todo] (382M)
Ànnia: (XXX) mayoría (383A)
Xevi: todo lo [que] (384X)
Ànnia: {(L2) [sí] \ ho hem posat sí\} (385)

A diferència dels altres dos petits grups analitzats, en aquest l'ús del català és present en totes i cadascuna de les funcions (de gestió didàctica, cognitiva i social); mentre que el castellà és la llengua que els alumnes utilitzen quan han d'escriure els acords que anteriorment han discutit i consensuat en català. Aquest és un procés que els participants fan amb total normalitat i on ningú repara l'altre pel fet que utilitzi una llengua que en aquella situació d'aprenentatge no és la que correspon.

Organització del discurs

En aquest apartat analitzem qui i com obre i tanca els diferents episodis. Al següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Ànnia: vale va\ (1A) (gestió didàctica: esperona perquè comenci la conversa)
		Tancament	Xevi: {(L2) i després jo\} (11X) (gestió identitària: és el darrer participant que demana el torn de paraula)
	Segon SIA	Obertura	Ànnia: {(L2) podem posar\} el calamar/no\ (12A) (gestió didàctica: inicia la redacció)
		Tancament	Ànnia: vale\ (21A) (gestió cognitiva: s'adhereix al punt de vista anterior)
	Tercer SIA	Obertura	Raül: que prote- (22R) (gestió cognitiva: el Raül completa el torn de paraula 20 i dona peu a iniciar la discussió dels termes <i>interior/interno</i>)
		Tancament	Raül: ((rialla)) punto puntito\ (66R) (gestió didàctica)
	Quart SIAD	Obertura	Mestre: de momento ¿qué tenéis?/ (67M) (gestió didàctica: a partir d'aquest enunciat el mestre pot regular els aspectes cognitius del grup, i que els alumnes també siguin conscients dels acords als quals han arribat)
		Tancament	Raül: SI\ (89R) (gestió cognitiva: el Raül amb l'èmfasi de la seva afirmació dona peu a que el mestre al següent torn de paraula iniciï un nou segment)
Segon episodi	Primer SIA	Obertura	Mestre: si tiene corazón ¿para qué le sirve?\ (90M) (gestió cognitiva i didàctica: amb aquesta pregunta, el docent impulsa el pensament dels alumnes, a la vegada que afavoreix que la conversa progressi)
		Tancament	Xevi: {(f) (L2) llavors és que;} (200X) (gestió cognitiva: el Xevi inicia un enunciat de tipus sobrenunciador o bé una consulta sobre un dubte que pugui tenir, però ho fa en veu tan baixa que el docent no ho pot percebre i aquest inicia un nou enunciat)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: vale pues entonces ¿estáis de acuerdo en esto?\ (201M) (gestió cognitiva i didàctica: el docent intenta que arribin a un acord o bé que mostrin el seu desacord amb el punt de vista dels altres)
		Tancament	Mestre: vale\ pues entonces tenéis que argumentarles tenéis que comentarles explicarles por qué vosotros pensáis así\ (207M) (gestió didàctica: el docent modela la forma com els alumnes poden expressar els seus punts de vista per convèncer els altres)
	Tercer SIA	Obertura	Joana: pues mira\ si no- (208J) (gestió didàctica: la Joana inicia el seu enunciat dirigint-se al Raül per tal de convèncer-lo a partir d'una oració, que no pot acabar de formular, que emet utilitzant el mode condicional)
		Tancament	Joana: {(L2) calla Raül/ espera\} (262J) (gestió social i didàctica: la Joana fa callar el Raül. La resta del grup encara estava escrivint, mentre que el Raül començava a expressar la següent idea)
	Quart SIA	Obertura	Ànnia: no\ la boca está en la parte inferior/ del cuerpo\ (263A) (gestió cognitiva: l'Ànnia expressa el seu punt de vista)
		Tancament	Mestre: {(L2) però} ¿por qué? [¿pero por qué?]\ (279M) (gestió didàctica: el mestre esperona l'Ànnia perquè argumenti per què considera que el seu argument té lògica)
	Cinquè SIAD	Obertura	Ànnia: {(L2) [és lògic]} (280A) (gestió cognitiva: l'Ànnia expressa la coherència del seu discurs)
		Tancament	Mestre: a ver si intentas convencerle de por qué es lógico va\ (283M) (gestió didàctica: el docent intenta que els alumnes vegin la necessitat d'argumentar per convèncer)
	Sisè SIA	Obertura	Joana: {(L2) mira l'hem convençut amb això eh?/ } mira Raül (284J) (gestió didàctica: la Joana intenta explicar al mestre com ha tractat de convèncer el Raül)
		Tancament	Ànnia: del cuerpo\ (350A) (gestió cognitiva: acaba l'enunciat iniciat pel Raül)
	Setè SIA	Obertura	Raül: {(L2) ei ens hem descuidat una cosa\} y tienen un intestino delgado\ (351R) (gestió cognitiva i didàctica)
		Tancament	Raül: {(L2) ja estic \} (372R) (gestió didàctica: el Raül també ha acabat d'escriure els punts de vista que han contrastat i ho expressa)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	Ànnia: ((crident el mestre)) Josep/ (373A) (gestió didàctica: La Jana fa una demanda al mestre)
		Tancament	Mestre: lo podéis hacer\ si os falta alguna cosa/lo podéis hacer\ ((el mestre marxa i diu a tot el grup)) dos minutos/ y pasamos a la tercera actividad\ (408M) (gestió didàctica: dona directrius i gestiona el temps)
	Segon SIA	Obertura	Ànnia: pues {(L2) què més ens falta?}\ (409A) (gestió didàctica: dona la paraula per si algú vol afegir alguna cosa més)
		Tancament	Ànnia: {(L2) no cal que ho repeteixis\ } vale pues {(L2) ja estem\} (447A) (gestió social i didàctica: diu a la Joana que no cal tornar a repetir una paraula que ella considera que no és pertinent i tanca el segment)
Quart episodi	Primer SIAD	Obertura	Mestre: ((a la veu perquè tot el grup el sentí)) a ver explico-/ (448M) (gestió didàctica: el mestre dona a entendre que ja han d'haver acabat l'activitat anterior i comença a explicar la següent)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
		Tancament	Mestre: sí\ vale/ tenéis diez minutos\ (476M) (gestió didàctica: El mestre respon la pregunta que acaba de fer-li un alumne, deixa espai per si hi ha alguna qüestió més i després delimita el temps que tenen per fer la darrera activitat que acaba d'explicar)

Pel que fa als participants que principalment fan les obertures i tancaments dels diferents segments i episodis, el docent continua tenint un paper important, tot i que en aquest grup és l'Ànnia qui inicia més segments, mentre que el mestre és qui més en tanca.

En el cas de les obertures, l'Ànnia obre sis segments, la majoria amb una clara funció didàctica:

a) Per ajudar a iniciar o bé per fer avançar la conversa:

Ànnia: vale va\ (1A)

Ànnia: {(L2) podem posar\} | el calamar/no\ (12A)

Ànnia: pues {(L2) què més ens falta?} (409A)

b) Per demanar ajut al docent i poder continuar:

Ànnia: ((cridant el mestre)) Josep/ (373A)

En altres casos les obertures tenen una funció cognitiva, i més específicament, destinada a convèncer els altres:

Ànnia: {(L2) [és lògic]} (280A)

Ànnia: no\ | la boca está en la parte inferior/ | del cuerpo\ (263A)

El docent també emet enunciats d'obertura de fragments amb la intenció de gestionar aspectes didàctics i en algun altre cas també amb una voluntat cognitiva:

Mestre: de momento ¿qué tenéis?/ (67M)

...

Mestre: vale pues entonces | ¿estáis de acuerdo en esto?\ (201M)

...

Mestre: ((alça la veu perquè tot el grup el sentí)) a ver | | explico-/ (448M)

....

Mestre: si tiene corazón ¿para qué le sirve?\ (90M) (gestió cognitiva i didàctica: amb aquesta pregunta, el docent impulsa el pensament dels alumnes, a la vegada que afavoreix que la conversa progressi)

En el cas dels tancaments, el mestre també s'encarrega de cloure força segments amb una clara funció de gestió didàctica amb la finalitat d'esperonar que emetin arguments que defensin els seus punts de vista (207M, 279M, 283M); o bé per regular i organitzar les activitats de l'aula (408M).

De la mateixa manera que l'Ànnia obre força segments, també en tanca alguns. Dels tres que tanca, dos tenen una clara funció cognitiva, mentre que el tercer, al torn 447, fa una funció de gestió social i també didàctica:

Ànnia: {(L2) no cal que ho repeteixis\ } | | vale pues {(L2) ja estem\} (447A)

Els altres participants del petit grup també s'encarreguen d'obrir i tancar segments, tot i que en menor mesura del que ho fan l'Ànnia o el mestre. El Raül alterna enunciats que persegueixen l'objectiu de gestionar aspectes didàctics (66R, 351R i 372R) i altres (22R i 351R) que tenen la finalitat de mediar en qüestions cognitives.

En el cas de la Joana, veiem que obre dos segments que tenen una funció eminentment didàctica perquè ella explica com ha intentat convèncer els altres o, simplement, organitza la conversa. Cal assenyalar que en algun moment de la interacció, i no solament en el cas de les obertures i tancaments, la Joana emet certs enunciats que responen a una clara voluntat de gestió social. Al torn 262 fa callar en Raül perquè considera que el grup encara no ha acabat d'escriure i ell ja havia començat a expressar la seva propera idea. Evidentment, aquest enunciat regula la interacció del grup i per tant també compleix una funció de gestió didàctica:

Joana: {(L2) calla Raül/ | espera/} (262J)

El Xevi és l'alumne que té una participació més discreta. Ell és qui tanca el primer SIA del primer episodi amb un enunciat amb una voluntat clarament social i identitària (és el darrer participant que demana el torn de paraula) i també clou el primer SIA del segon episodi. En aquest darrer cas inicia un enunciat de tipus sobrenunciador o bé de consulta sobre un dubte que pugui tenir, però ho fa en veu tan baixa que el docent no ho pot percebre i, al següent torn, inicia un nou enunciat:

Xevi: {(f)(L2) llavors és que:} (200X)

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu:

Si ens fixem en com s'inicia la sessió, veiem que els participants no comencen la conversa a partir de l'expressió individual de com creuen que és la morfologia d'una sípia per tal d'arribar a unes conclusions, sinó que preval l'objectiu final d'escriure, el més aviat possible, els acords de grup. És per això que al primer episodi no apareixen gaires coenunciacions que expressin creences dels participants, sinó que el que volen aconseguir és, bàsicament, expressar «allò que cal posar al text».

Ànnia: vale va\ (1A)

Joana: vale\ m:: (2J)

Ànnia: {(L2) [no no no\ | començo jo\} (3A)

Joana: no, eh: (4J)

Ànnia: {(L2) podem posar\po-} (5A)

En altres casos, tot i la insistència d'arribar a un acord per escrit, aquesta necessitat final de redacció també ajuda a aprofundir en el tema perquè han de consensuar uns sabers que després explicaran a la resta de la classe. Ells saben que hauran de transmetre el coneixement als companys de l'aula i aquest fet determina que s'endisin més en qüestions temàtiques del que ho farien si solament haguessin d'arribar a uns acords de grup.

A la primera vintena de torns de paraula els participants dediquen molt temps a veure qui pren el torn de paraula i què és el primer que cal començar a dir, i en canvi, no creen gaire espais de conversa en què cadascú exposi les seves creences i coneixements previs. És per això que ja des dels inicis de la interacció, veiem que es produeixen distanciaments al punt de vista de l'altre per qüestions purament d'organització textual i no pas tant per raons cognitives:

Joana: en el interior de la sepia/ | hay\ (16J)

Ànnia: {(L2) no podem començar dient això/} (17A)

És a partir del tercer SIA del primer episodi que els alumnes comencen a exposar i discutir punts de vista i termes en què difereixen amb l'objectiu, tot i que no explícit, que cal escriure i concretar les idees del grup el més aviat possible.

Després d'una trentena de torns de paraula de l'inici de la sessió, els alumnes expressen el seu discurs a partir d'oracions que sovint no finalitzen perquè altres companys les completen, rectifiquen o bé les interpel·len. No oblidem que els interessa sobretot redactar els acords i això també determina el tipus d'enunciat que utilitzen.

Si ens fixem en els papers enunciatius que assumeixen els alumnes, ens adonem que no n'hi ha cap que sigui exclusiu d'un o de diversos participants en concret. El Raül, la Joana i l'Ànnia discuteixen de forma espontània sobre els diferents aspectes amb l'objectiu de convèncer els altres. Al final, gairebé sempre, arriben a un acord. L'estructura discursiva del contrast de punts de vista porta, necessàriament, a que apareguin *sotaenunciacions*.

Ànnia: {(L2) mira si no en tinguessin (xx) fins (xxx) no podrien moure els dits\} (209A)
Raül: {(L2) això això | els els humans/ però les serp-\} (210R)
Ànnia: {(L2) els tentacles és lo mateix/\} (211A)
Joana: {(L2) clar els tentacles és lo mateix/\} (212J)
Raül: {(L2) mira això està format per ossos\} (213R)
Ànnia: {(L2) i què:\} (214A)
Raül: {(L2) veus?/ llavors\} (215R)
Xevi: {(L2) i si no tinguéssim ossos no els podríem com [moure]\} (216X)
Ànnia: {(L2) ja però si no tinguéssim la sang tampoc\} (217A)
Joana: i envia la sang-\} (218J)
Ànnia: {(L2) i la sang ens permet | la sang ens permet respirar | perquè la sang arriba al co- al cor/\} (219A)
Joana: {(L2) una [cosa]\} (220J)
Raül: {(L2) són els pulmons els que-/\} (221R)
Ànnia: {(L2) la sang circula per tot el nostre cos\} (222A)
Raül: vale\ (223R)
Ànnia: vale\ (224A)

En aquest fragment es van alternant enunciats que emet l'Ànnia (209A, 219A, 222A) amb l'objectiu de donar arguments del seu punt de vista a partir d'oracions explicatives, amb altres enunciats de caràcter sotaenunciador (211A, 214A, 217A). Pel que fa al Raül, en aquest segment, solament compleix la funció sotaenunciadora al torn 210.

Al 304 el Raül s'adona que falta poc temps per acabar la classe i que després hauran d'anar a dinar i canviar-se molt ràpidament de roba per a fer l'activitat esportiva. Ell explicita aquest neguit i el seu enunciat dona lloc a sotaenunciacions que expressen el distanciament entre el punt de vista del Raül i el de l'Ànnia pel que fa a la necessitat d'arribar a uns acords encara que no hi hagi consens:

Raül: ((recorda que aquest dia de la semana tenen educació física)) {(L2) [(f) a les dues tenim de canviar-nos\]} (304R)
Ànnia: {(L2) SÍ tenim que escriure | tenim que escriure-ho tot | no ho podem deixar així } (305A)
Raül: {(L2) però si no estem d'acord | no/\} (306R)
Joana: {(L2) és que:\} (307J)
Ànnia: {(L2) a veure | va però un animal | va | que tingui boca\} (308A)

El Raül considera que no es pot escriure si no s'arriba a un acord. La discussió no es resol, sinó que l'Ànnia reprèn el tema. Possiblement, si el Raül no hagués fet aquest comentari, la conversa sobre si les sípies tenen boca o no hagués acabat al torn 303 en què l'Ànnia afirma que sí que en tenen. Aquest comentari que fa el Raül al torn 306 torna a reobrir la negociació per part de l'Ànnia en què demana al Raül que digui un animal que no tingui boca (308A).

És interessant assenyalar que les sotaenunciacions que emeten els diferents participants no responen a un mateix objectiu, sobretot en els casos del Raül i la Joana. En alguns moments, les sotaenunciacions del Raül persegueixen la finalitat de temperar altres sotaenunciacions fetes pels companys i en el cas concret del torn 18R el Raül aconsegueix protegir la identitat de la Joana que havia estat qüestionada al torn 17 per l'Ànnia:

Raül: ((Mirant l'Ànnia i la Joana amb un to conciliador)) {(L2) bueno/ | també podem començar die::nt die::nt} (18R)

O bé, com acabem de veure, per explicitar una preocupació com és la d'arribar a un acord sigui com sigui:

Raül: {(L2) però si no estem d'acord | no/} (306R)

En el cas de la Joana, les funcions que persegueixen les sotaenunciacions no coincideixen amb les del Raül. Sovint intenta reparar l'enunciat dels companys: ((reparant el Raül)) en el interior de la sepia/ HAY/ (34J)

Hi ha altres sotaenunciacions de la Joana que persegueixen una finalitat de gestió social:

Joana: ((dirigent-se al Xevi)) {(L2) saps? una cosa | perquè sigui un nen no has d'estar sempre amb ell} ((fa un soroll volent dir que sempre están junts)) (326J)

Si centrem l'atenció en les sotaenunciacions que emet l'Ànnia veiem que també persegueixen diferents objectius. En alguns casos justifica un enunciat seu anterior reparat per un altre company:

Ànnia: {(L2) podem posar\} | el calamar ((s'ho rumia i veu que aquest començament no és el més adequat)) /no\ (12A)
Raül: la sepia\ (13R)
Joana: la sepia\ (14J)
Ànnia: {(L2) no | és que he dibuixat un calamar\} (15A)

Al torn 107 la sotaenunciació té una finalitat de distanciament respecte de l'enunciat anterior del Raül i d'aquesta manera posa en dubte i discrepa del seu punt de vista:

Raül: {(L2) bueno de fet crec que el normal és que a tots els surt sang/} (106R)
Ànnia: ¿y las sepias?/ (107A)
Joana: y las sanguijuelas\ (108J)
Raül: {(L2) també\} (109R)

Veient la transcripció es podria pensar que la intervenció de l'Ànnia és una pregunta que respon a un dubte; ara bé, a la gravació en vídeo i àudio es pot percebre que el to de l'enunciat interpel·la el Raül i per tant, que es tracta d'una sotaenunciació.

Al torn 239 la sotaenunciació que emet l'Ànnia persegueix una finalitat lingüística en què repara el torn anterior de la Joana:

Ànnia: ((escrivint)) pequeñas\ (237A)
Joana: y: | también/ (238J)
Ànnia: no | y la sangre/ {(L2) és que sinó repetim tot el rato} también también también (239A)

A la part central de la interacció, l'Ànnia expressa una sotaenunciació que persegueix una funció didàctica en què ressalta la necessitat d'haver d'acabar la redacció dels acords, tot i que al torn posterior, com hem vist anteriorment, el Raül emet una sotaenunciació que expressa el seu desacord:

Raül: ((recorda que aquest dia de la semana tenen educació física)) {(L2) [(f) a les dues *tenim de canviar-nos*]} (304R)
Ànnia: {(L2) Sí *tenim que* escriure | *tenim que* escriure-ho tot | no ho podem deixar així } (305A)
Raül: {(L2) però si no estem d'acord | no/} (306R)

L'Ànnia també utilitza el recurs del dialogisme per tal de convèncer el Raül que la sípia té boca. La qüestió que ella planteja no esdevé una pregunta que ell ha de respondre, sinó un distanciament que planteja per tal que el Raül s'adoni de la veracitat del punt de vista de l'Ànnia:

Ànnia: {(L2) l'esponja TÉ *orificios* per tot arreu\} (313A)
Raül: {(L2) però no són boques/\} (314R)
Ànnia: {(L2) però no són boques/\ | i la sèpia si no té *orificios* | què tindrà?/\} (315A)

La darrera funció que persegueixen les sotaenunciacions de l'Ànnia és social. Ho veiem al torn 447 després d'una intervenció de la Joana:

Joana: a:no\ | {(L2) és que no passa res/\ | és una part del cos/\} (446J)
Ànnia: {(L2) no cal que ho repeteixis\} | vale pues {(L2) ja estem\} (447A)

Al llarg de la sessió es produeixen distanciaments respecte de l'enunciat anterior i un desacord respecte de l'enunciat emès per un altre participant:

Raül: la sepia/\ | un caparazón interno\ | un ca pa- (33R)
Joana: ((reparant el Raül)) en el interior de la sepia/HAY/ (34J)
Ànnia: hay/ (35A)
Raül: un | ca parazó::n/inte::r no\ (36R)
Joana: ¿caparazón?/\ (37J)
Xevi: interno\ (38X)
Joana: {(L2) no perquè posa interio:r/\} (39J)
Ànnia: {(L2) no:: això no/perquè } en el interior de la sepia hay un caparazón del (xx)/ (40A)
Raül: {(L2) clar perquè-} (41R)
Joana: {(L2) no perquè posa } en el interio:r en el interior de la sepia | hay un [caparazón] (42J)
Raül: [da igual] da igual (43R)
Joana: {(L2) no perquè está a l'interior | ho pillas?/\} (44J)
Raül: vale da igual Joana da igual/ (45R)
Joana: no da igual/ (46J)
Raül: sí que da igual\ (47R)
Joana: {(L2) és és lo mateix que dir} (48J)
Raül: en el interior del cuerpo\ (49R)
Joana: {(L2) és lo mateix que dir} (50J)
Raül: en el interior del cuerpo\ (51R)
Joana: {(L2) no no és lo mateix que dir-} (52J)
Ànnia: caparazón que cu | que: que: caparazón/ que cu- (53A)
Xevi: que cubre el cuerpo\ (54X)
Joana: hay un caparazón | que cubre el cuerpo\ (55J)
Raül: interno\ (56R)
Ànnia: no::\ (57A)
Joana: vale/ (58J)
Ànnia: interno que cubre/el/ cuer- (59A)
Raül: el cuerpo\ (60R)
Joana: e::l cuerpo\ (61J)

Als darrers torns de paraula dels intercanvis anteriors, els alumnes prenen una decisió que és la d'acceptar, de manera explícita per part de la Joana i implícita pel que fa als altres participants, l'enunciat de l'Ànnia del torn 53 (caparazón que cu | que: que: caparazón/ que cu-). Aquest enunciat el completa el Xevi a partir d'una coenunciació que és recollida per part de la Joana qui, a la vegada, la reformula en forma de sobrenunciació que completa el Raül i que és acceptada per tothom als següents torns de paraula.

Altres tipus de desacords expressats en format de sotaenunciacions responen a un major distanciament dels punts de vista dels que hem vist fins ara. Els alumnes els manifesten però també utilitzen estructures que mostren un clar antagonisme al punt de vista expressat anteriorment per un altre company, com es pot veure als següents enunciats:

Joana: no | do:s\ | el intestino grueso y el intestino [delgado\] (361J)
 ...
Raül: {(L2) no cal que tinguin boca / | i el Xevi no creu que tinguin boca/així que ara- i} (269R)
 ...
Joana: {(L2) Raül com un animal no va a tenir boca?}\ (298J)
Ànnia: {(L2) ja\ | com menjaria? | es moriria no TÉ orificios tampoc} (299A)
Raül: NO:: (300R)
Ànnia: {(L2) no:: una sèpia no té orificios}\ (301A)
Raül: {(L2) sí que té orificios}\ (302R)
 ...
Ànnia: no | y la sangre/ {(L2) és que sinó repetim tot el rato} también también también (239A)
 ...
Ànnia: {(L2) no podem començar dient això/} (17A)
 ...
Ànnia: {(L2) Sí tenim que escriure | tenim que escriure-ho tot | no ho podem deixar així } (305A)
 ...
Ànnia: {(L2) no i ara posem | coma\} (64A)

Una mirada atenta a aquests enunciats permet constatar que els alumnes expressen el desacord tant des d'un pla cognitiu (361J, 269R, 298J i 302R), com didàctic (17A, 64A, 305A) o metalingüístic (239A).

L'aparició de tots aquests desacords respon a una necessitat dels participants d'exposar de manera oberta el seu distanciament respecte els punts de vista dels companys. De les sotaenunciacions que apareixen a la interacció, unes segueixen el format *tying* que plantegen Pekarek i Pochon Berger (2010, p.117). En aquest tipus d'hetero-reformulacions el locutor/enunciador retorna sobre allò que s'ha dit anteriorment i que ha dit un altre. De fet, ratifica el dir d'un altre tot deixant l'espai necessari al locutor en curs per desenvolupar el seu discurs. En aquest sentit, el format *tying* ajuda els participants a fer una reorientació de postures enfrontades a partir d'allò que les pot unir. Mostren desacord però no pas una oposició frontal.

En aquesta sessió són poques les sotaenunciacions que responen a aquest model *tying*. Podem observar les següents:

Joana: {(L2) si pero arriba fins aquí eh?/}((s'assenyala fins als canells)) (192J)

En altres torns de paraula el desacord i la puntualització es materialitzen a partir de la reparació que fa un alumne a l'enunciat d'un altre company:

Ànnia: {(L2) podem posar\} | el calamar ((s'ho rumia i veu que aquest començament no és el més adequat)) /no\ (12A)
Raül: la sepia\ (13R)
Joana: la sepia\ (14J)
Ànnia: {(L2) no | és que he dibuixat un calamar\} (15A)

Fins aquí hem analitzat l'expressió dels participants pel que fa als desacords. Una primera conseqüència de l'expressió d'aquestes discrepàncies i de la preocupació per arribar a un consens és la verbalització que fa el Raül sobre la incapacitat d'escriure un enunciat comú si prèviament no hi ha hagut un acord entre ells. Després d'aquest enunciat emès pel Raül el grup, de forma implícita, està d'acord amb les seves paraules i es torna a obrir un espai de diàleg per tal d'arribar a un consens. Val a dir però, que això es produeix cap al final de la sessió en què el mestre es dirigeix a tots els alumnes de l'aula i demana si ja han acabat de redactar els seus acords. Aquesta intervenció atura la conversa del petit grup i els alumnes s'adonen que han d'anar finalitzant la feina. És precisament el Raül qui diu que ja han acabat però l'Ànnia reobre una altra vegada el tema i al final el Raül s'adhereix al punt de vista en què es considera que les sípies tenen boca i que es troba a la part inferior de l'animal. Quan el mestre, al torn 386, pregunta si tot el que han escrit és procés d'un acord entre tots, ells responen que sí.

A mesura que avança la interacció es van alternant els diferents tipus d'enunciats sense que n'hi hagi cap que predomini per damunt dels altres. Això és així perquè els alumnes expressen petits punts de vista que ràpidament contrasten amb altres companys i immediatament volen incorporar-los al full dels acords presos.

Pel que fa a les *sobrenunciacions*, veiem que sovintegen al llarg d'aquesta interacció. Normalment apareixen durant o després d'un contrast de punts de vista entre els alumnes i, en general, les emeten el Raül i la Joana:

Joana: hay un caparazón\{(L2) que això és l'important/\} (19J)

Raül: en el interior de la sepia/ | hay | un caparazón/ (20R)

...

Joana: \{(L2) tots els animals tenen sang/\} (134J)

Ànnia: vale, vale, vale\ (135A)

((Tornen tots a escriure))

Raül: punto\ | tienen un corazón/ (136R)

...

Raül: la sangre circula por todo [el cuerpo]\ (246R)

En aquest apartat hem vist com a la conversa apareixen processos de coenunciació, sotaenunciació i sobrenunciació que es duen a terme i es vertebren a partir de l'expressió dels punts de vista que els alumnes intenten argumentar.

És molt interessant observar com en algun moment de la conversa, la Joana, tot i no disposar de cap text informatiu ni material de consulta, intenta argumentar el punt de vista a partir de la idea que «al text posa»:

Joana: \{(L2) no perquè posa interio:r/\} (39J)

Ànnia: \{(L2) no:: això no/perquè } en el interior de la sepia hay un caparazón del (xx)/ (40A)

Raül: \{(L2) clar perquè-\} (41R)

Joana: \{(L2) no perquè posa } en el interio:r en el interior de la sepia | hay un [caparazón] (42J)

Com hem apuntat més amunt, els participants d'aquest grup tenen molt clar que han d'arribar a uns acords sobre com creuen que és la morfologia de la sípia i explicitar-los per escrit. En aquest cas, el fet que els alumnes siguin tan conscients d'aquest objectiu final, comporta que la quantitat i qualitat d'enunciats destinats a exposar els seus punts de vista, a contrastar-los i a arribar a uns acords sigui molt menor que no pas si els participants consideressin que la redacció dels seus acords és una conseqüència de tot aquest procés.

És per això que al llarg dels diferents segments de la interacció hi ha una estructura que es va repetint de manera sistemàtica:

discussió– escriptura dels punts de vista – discussió– escriptura dels punts de vista

Aquesta estructura es modifica quan, en moments puntuals, hi ha la intervenció del docent que ajuda a explicitar els acords presos pel grup i també a esperonar el pensament reflexiu i les enunciacions argumentades. Aquest procés d'argumentació i de negociació s'aconsegueix a partir d'intercanvis com el següent:

Mestre: vale\ pues entonces tenéis que argumentarles | tenéis que comentarles | explicarles por qué vosotros pensáis así\ (207M)

Joana: pues mira\ si no- (208J)

Ànnia: \{(L2) mira si no en tinguessin (xx) fins (xxx) no podrien moure els dits/\} (209A)

Raül: \{(L2) això això | els els humans/ però les serp-\} (210R)

Ànnia: \{(L2) els tentacles és lo mateix/\} (211A)

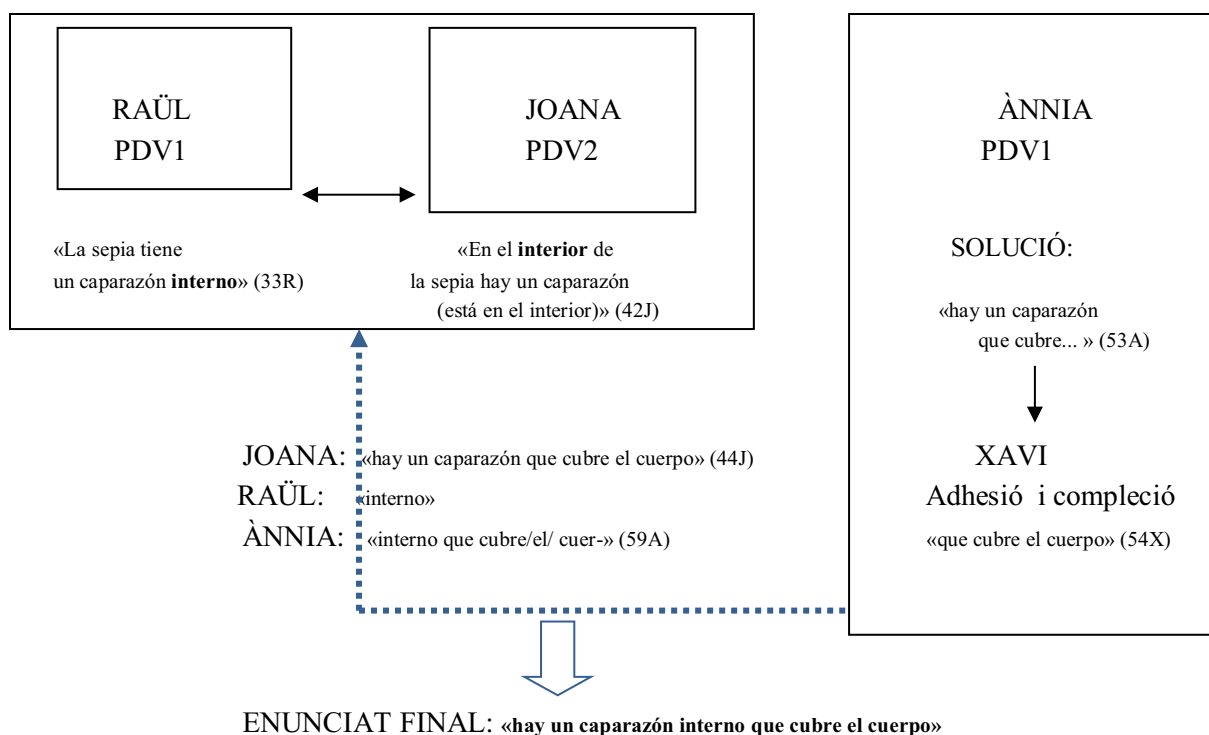
- Joana:** {(L2) clar els tentacles és lo mateix/} (212J)
Raül: {(L2) mira això està format per ossos\} (213R)
Ànnia: {(L2) i què:\} (214A)
Raül: {(L2) veus?/ llavors} (215R)
Xevi: {(L2) i si no tinguéssim ossos no els podríem com [moure]\} (216X)
Ànnia: {(L2) ja però si no tinguéssim la sang tampoc\} (217A)
Joana: i envia la sang-} (218J)
Ànnia: {(L2) i la sang ens permet | la sang ens permet respirar | perquè la sang arriba al co- al cor/} (219A)
Joana: {(L2) una [cosa]\} (220J)
Raül: {(L2) són els pulmons els que-/} (221R)
Ànnia: {(L2) la sang circula per tot el nostre cos\} (222A)
Raül: vale\ (223R)
Ànnia: vale\ (224A)

Val a dir que els alumnes expressen molt clarament la voluntat de voler convèncer els altres de la veracitat i pertinença dels seus punts de vista. Ho fan a partir de diferents recursos lingüístics de persuasió o bé d'arguments de pes, com ara la consulta del text que senyala l'Ànnia al següent exemple:

Ànnia: {(L2) però la sang està a la part inferior del cos\ | | si o no la boca? \ | | a veure Raül la boca/ | de les sèpies està a | a l'inferior del cos\ | vols que t'ensenyi una foto al al llibre?/} (270A)

A l'inici de la interacció, com hem vist a l'apartat anterior, els participants exposen el contrast de punts de vista a partir de la discussió relativa als termes *interior* i *intern* relativa a la posició del «caparazón» en la morfologia interna de les sípies. El contrast de punts de vista té una base metalingüística: el Raül utilitza l'adjectiu *interno* que expressa «allò que està situat a dins», mentre que la Joana al seu enunciat fa servir el mot *interior* que ens indica «que està a la part de dins d'un cos, en l'espai comprès entre els seus límits, especialment no tocant la perifèria».

A l'esquema que presentem a continuació s'exemplifica el procés que els participants duen a terme des de l'expressió dels enunciats fins a la recerca d'una solució comuna per respondre la dualitat cognitiva entre aquests dos adjectius:



A l'intercanvi anterior es fa palesa la diferència de punts de vista entre el Raül i la Joana. En aquest cas l'Ànnia intenta mediar entre els dos, però l'enunciat resultant d'aquest intent de consens dificulta la comprensió. En aquest cas, l'afirmació del Raül «la sepia tiene un caparazón interno» resultaria molt més clarificadora.

En aquest apartat relatiu al posicionament enunciatiu hem constatat els diferents papers que assumeixen els alumnes, així com també la manera com manifesten els seus punts de vista. A continuació analitzem com argumenten els seus enunciats. Com hem comentat més amunt, l'anàlisi d'aquesta transcripció es basa en la discussió que sostenen els alumnes a partir dels coneixements previs que tenen de la sípia.

En aquesta sessió els alumnes intenten argumentar i justificar els seus punts de vista sota diversos criteris:

1. De «normalitat» o de lògica

Raül: {(L2) bueno de fet crec que el normal és que a tots els surt sang/} (106R)

Ànnia: ¿y las sepias?/ (107A)

...

Ànnia: A VER {(L2) és que és LÒGIC\} (278A)

...

Ànnia: {(L2) té boca?/ | aquí?/ té boca?/ | tu | si tu si veus una una dallonsis té una té de tindre una boca?/} (289A)

2. De la informació que dóna l'experimentació

Raül: {(L2) que per saber si les sepies tenen sang [les has]} (116R)

Ànnia: {(L2) [jo crec que no\eh?]/} (117A)

Raül: {(L2) has de partir per la meitat} (118R)

3. De la informació que ens dóna l'experiència

Ànnia: {(L2) I ja té que arribar la sang te d'arribar als tentacles sinó-} (193A)

Joana: ((fa el gest de moviment dels dits)) {(L2) llavors no podríem fer així eh?} (194J)

Raül: {(L2) i llavors no podríem escriure/} (195R)

4. De la informació que ens aporten els llibres

Ànnia: {(L2) però la sang està a la part inferior del cos\ | si o no la boca? \ | | a veure Raül la boca/ | de les sepies està a | a l'inferior del cos\ | vols que t'ensenyi una foto al al llibre?} (270A)

5. Del parer dels companys

Raül: jo delgado | el Xevi delgado | tu el delgado? (364R)

Ànnia: jo si/ (365A)

Raül: tres contra un/ | delgado\ (366R)

Ànnia: intestino/delgado\ (367A)

...

Ànnia: {(L2) jo crec que no} (117A)

Raül: {(L2) jo crec que sí} (118R)

Ànnia: {(L2) jo crec que no} (119A)

Raül: {(L2) jo crec que sí | Xevi | tu què penses?} (120R)

En aquest darrer cas els alumnes no tenen elements per argumentar si les sípies tenen sang o no. Volen arribar a un consens, encara que sigui a partir de veure quin dels enunciats té més adhesions, tot i que al darrere no hi hagi una argumentació fonamentada. És per això que demanen al Xevi que es posi davant dels dos punts de vista. Una fet similar succeeix entre els torns 364 i 367. En aquest cas es decideix si les sípies tenen un o dos intestins en funció de la quantitat d'alumnes que han coincidit en l'escriptura d'un enunciat o de l'altre. Al final, dels quatre participants tres han coincidit a considerar que les sípies tenen un intestí prim i per tant, com a acord de grup, s'escriu aquest enunciat.

Des de les primeres intervencions que fa el mestre es percep que allò que intenta fomentar entre els alumnes és l'expressió dels punts de vista a partir, sobretot, d'argumentacions fundades. En alguns intercanvis podem veure un inici de fonamentació dels seus punts de vista en arguments força sòlids:

Ànnia: {(L2) sí que podrien viure | d'aigua\ | són marins/} (128A)

Raül: {(L2) aquests animals viuen gràcies al corrent d'aigua i al cor/ | si el cor se'ns-} (129R)

Joana: {(L2) clar si el cor se'ns para | llavors} (130J)

...

Ànnia: {(L2) l ja\ té que arribar la sang té d'arribar als tentacles sinó-} (193A)

Joana: ((fa el gest de moviment dels dits)) {(L2) llavors no podríem fer així eh?} (194J)

Raül: {(L2) i llavors no podríem escriure/} (195R)

Si ens fixem en el paper del mestre al llarg de la sessió, veiem que és qui estimula i promou que els alumnes expressin i sobretot que argumentin els seus punts de vista:

Mestre: si tiene corazón ¿para qué le sirve?\ (90M)

...

Mestre: de la boca pasa al intestino y ya se acaba todo ¿no?/ (401)

Pel que fa als enunciatos que emet el mestre veiem que, a diferència dels docents del altres dos grups, aquí el Josep emet coenunciacions i sotaenunciacions. Aquestes darreres persegueixen la funció que els alumnes reflexionin sobre els seus punts de vista i els argumentin als seus companys. El distanciament del punt de vista del mestre respecte al que emeten els alumnes persegueix l'objectiu que els discents elaborin els enunciatos fonamentats en argumentacions concretes:

Mestre: pero: ¿una sepia tiene corazón? ¿tiene sangre?/ (95M)

...

Mestre: ¿todos los animales tienen sangre?/ (100M)

...

Mestre: de la boca pasa al intestino y ya se acaba todo ¿no?/ (401M)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 1: Dibuix i text individual de la sípia i posada en comú amb els companys del petit grup (“cultura individual” i “cultura de l’altre”)

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁵
Raül	<p>PDV8: perquè sinó potser llavors no podrien viure perquè no podrien viure (126R)</p> <p>PDV10: aquests animals viuen gràcies al corrent d'aigua i al cor si el cor se'ns- (129R)</p> <p>PDV25: això això els humans però les serp (210R)</p> <p>PDV33: són els pulmons els que (221R)</p> <p>PDV5: no cal que tinguin boca (269)</p> <p>PDV12: no té boca (292R)</p> <p>PDV15: sí que té orificios(302R)</p> <p>PDV4: però si no estem d'acord no (306R)</p> <p>PDV8: però no són boques (314R)</p>	<p>PDV7: que protege la parte interna (22 i 24R)</p> <p>PDV3: bueno de fet crec que el normal és que a tots els surt sang (106R)</p> <p>PDV6: és que les has de partir per la meitat per saber-ho (114R)</p> <p>PDV16: un tubo donde: para la comida para que les pase la comida vaya al estómago y del estómago al intestino (167R)</p> <p>PDV23: llavors no podríem escriure (195R)</p> <p>PDV28: mira això està format per ossos (213R)</p> <p>PD1: ens hem descuidat una cosa y tienen un intestino delgado (351R)</p> <p>PD1V: tiene la boca a la parte inferior (397R)</p> <p>PDV4: a no y también tiene un estómago mm no (402R)</p> <p>PDV6: lo de l'intestino (411R)</p>	<p>PDV5: en el interior de la sepia hay un caparazón/ (20R)</p> <p>PDV7: que per saber si les sípies tenen sang es has de partir per la meitat (116R i 118R)</p> <p>PDV13: tienen un corazón interno (136 R i 138R)</p> <p>PDV37: la sangre circula por todo [el cuerpo (246R)</p>	<p>La Joana defensa l'adjectiu <i>interior</i> mentre que el Raül defensa el terme <i>interno</i></p> <p>Els alumnes consideren que la sípia té cor i el mestre planteja si tenen sang.</p> <p>El Raül considera que sí; el Xavi i la Joan també hi estan d'acord, mentre que l'Ania pensa que no.</p> <p>El Raül manifesta que no havien escrit l'intestí. La Joana diu que tenen dos intestins: un de prim i un de gruixut.</p>	<p>Al final l'Ànnia proposa una solució al dilema. La Joana explicita el seu acord i el Raül també s'hi adhereix.</p> <p>L'Ànnia considera que poden viure perquè viuen de l'aigua ja que són marins. El Raül contrargumenta dient que viuen gràcies al corrent de l'aigua però també del cor. La Joana hi està d'acord i l'Ànnia acaba adherint-s'hi.</p> <p>El Raül considera que com que tres dels quatre participants havien escrit que les sípies tenen un intestí, la solució és aquesta. La Joana no explicita la seva adhesió, però tampoc no expressa cap enunciat contrari a aquest acord tàcit.</p>
Joana	<p>PDV7: en el interior de la sepia hay (34J)</p> <p>PDV8: no perquè posa interior (39J)</p> <p>PDV10: no perquè posa en el interior en el interior de la sepia hay un caparazón (42J)</p>	<p>PDV1: la sepia (14J)</p> <p>PDV2: en el interior de la sepia hay (16J)</p>	<p>PDV4: que això és l'important (19J)</p> <p>PDV15: hay un caparazónque cubre el cuerpo (55J)</p>		

⁵ S'ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁵
	<p>PDV11: no perquè està a l'interior ho <i>pillas</i>? (44J)</p> <p>PDV12: no no és lo mateix que dir- (52J)</p> <p>PDV5: per exemple les sanguijuelas xupen sang (11J)</p> <p>PDV18: Xevi Xevi escolta escolta que passa <i>hasta</i> aquí eh? la sang nostra (189J)</p> <p>PDV19: pero arriba fins aquí eh? (192J)</p> <p>PDV13: sí té boca sinó no (294J)</p> <p>PDV14: Raül com un animal no va a tenir boca? (298J)</p> <p>PDV12: saps? una cosa perquè sigui un nen no has d'estar sempre amb ell (326J)</p> <p>PDV5: no, dos el intestino grueso y el intestino delgado (361J)</p> <p>PDV5: és que hauríem d'haver posat lo que us he dit jo eh? (404J)</p> <p>PDV7: no perquè hem fetde la boca passa que (412J)</p>	<p>PDV16: tiene corazón (73J)</p> <p>PDV11: clar si el cor se'ns para llavors (130J)</p> <p>PDV22: llavors no podríem fer així eh? (194J)</p> <p>PDV27: clar els tentacles és lo mateix (212J)</p> <p>PDV31: i envia la sang (218J)</p> <p>PDV3: la boca y el ano es el mismo agujero (265J)</p> <p>PDV10: ano és que no passa res és una part del cos (446J)</p>	<p>PDV12: tots els animals tenen sang (134J)</p> <p>PDV15: que també té accent (160J)</p>		
Ànnia	<p>PDV3: no podem començar dient això (17A)</p> <p>PDV9: no això no perquè en el interior de la sepia hay un caparazón del (xx) (40A)</p> <p>PDV4: ¿y las sepias? (107A)</p> <p>PDV9: sí que podrien viured'aiguasón marins (128A)</p> <p>PDV24: mira si no en tinguessin (xx) fins (xxx) no podrien moure els dits (209A)</p> <p>PDV26: els tentacles és lo mateix (211A)</p> <p>PDV30: ja però si no tinguéssim la sang tampoc (217A)</p> <p>PDV36: no y la sangre és que sinó repetim tot el rato también también (239A)</p>	<p>PDV13: caparazon que cubre el caparazón interno que cu- (53 i 59A)</p> <p>PDV17: en el interior hay un (76A)</p> <p>PDV17: la sangrecircula por todo el cuerpo (172A)</p> <p>PDV21: ja <i>té</i> que arribar la sang <i>te d'arribar</i> als tentacles sinó (193A)</p> <p>PDV32: i la sang ens permet la sang ens permet respirar perquè la sang arriba al co- al cor (219A)</p> <p>PDV34: la sang circula per tot el nostre cos (222A)</p> <p>PDV35: por unas pequeñas venas (228A)</p>		<p>A partir del tom 172 l'Ànnia enceta el tema de la circulació de la sang dins del cos de la sípia. La Joana i l'Ànnia comencen considerant que circula per tot el cos. El Raül mostra el seu desacord. Elles intenten i aconsegueixen convèncer el Xevi. Posteriorment, sembla que els arguments de la Joana entrin en contradicció perquè afirma que en el cas dels humans la sang arriba fins el pit i després ella i l'Ànnia afirmen que ha d'arribar fins als tentacles i en el nostre cas fins els dits. La Joana demana aclariment del mestre i aquest respon amb una pregunta que torna a obrir el procés de contrast</p>	<p>Discuteixen i el Raül compara els humans i les sípies (nosaltres podem bellugar els dits perquè tenim ossos). L'Ànnia completa dient que també cal la sang per moure'ls. Ho completa dient que "la sang ens permet respirar perquè la sang arriba al cor". El Raül contrasta aquest argument dient que són els pulmons els que ho permeten. L'Ànnia acaba defensant que la sang circula per tot el cos i el Raül s'hi acaba adherint</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁵
	<p>PDV4: no mira la boca está en la parte inferior de la (xx) (266A)</p> <p>PDV6: però la sang està a la part inferior del cos? si o no la boca? (270A)</p> <p>PDV9: A VER és que és LÒGIC (278A)</p> <p>PDV1: ja com menjaria es moriria no TÉ orificios tampoc (299A)</p> <p>PDV2: el de la bocaés la part inferior del cos (303A)</p> <p>PDV3: SÍ tenim que escriure tenim que escriure-ho tot no ho podem deixar així (305A)</p> <p>PDV6: si pot ser? diga'm un (311A)</p> <p>PDV2: ja ho hem posat (352A)</p> <p>PDV10: no cal que ho repeteixivale pues ja estem (447A)</p>	<p>PDV1: la boca está en la parte inferior del cuerpo (263A)</p> <p>PDV7: a veure Raül la boca de les sèpies està a l'inferior del cosvols que t'ensenyi una foto al al llibre? (270A)</p> <p>PDV8: però oi que la boca la tenen a l'infe- al la part inferior? (275A)</p> <p>PDV10: té boca? aquí? te boca? Tusi tu si veus una una <i>dallonsis</i> té una té de tindre una boca? (289A)</p> <p>PDV11: pues la boca l'hem feta a dintre no la pot tindre al darrera té que tindre a sota perquè [si és per on (291A)</p> <p>PDV5: a veure va però un animal va que tingui boca (308A)</p> <p>PDV7: l'esponja TÉ orificiosper tot arreu per tot arreu (313A)</p> <p>PDV9: i la sèpia si no té orificios què tindrà? (315A)</p> <p>PDV10: no té orificios (318A)</p> <p>PDV13: tienen la boca (335A)</p> <p>PDV14: a la parte inferior (337A)</p> <p>PDV3: corazón y también tienen: (352A)</p> <p>PDV4: un intestino (360A)</p> <p>PDV6: sí delgado va amb jota oi? (369A)</p> <p>PDV8: intestino delgadooy: se expu- i la comida se expulsa (422A)</p> <p>PDV14: que cubre el cuerpo (54X)</p> <p>PDV8: que tots els animals tenen sang (123X)</p> <p>PDV14: también tiene unas venas muy pequeñas (151X)</p> <p>PDV19: y dónde pasa la comida no hay sangre porque entonces se junta toda (190X)</p>		<p>de punts de vista.</p> <p>L'Ànnia inicia la discussió sobre la posició de la boca i la seva existència. L'Ànnia convenç els participantst que la boca és a la part inferior. El Raül llença la idea que no és necessari que tinguin boca.</p> <p>L'Ànnia proposa al Raül que digui algun exemple més d'animal que no tingui boca. Abans de fer-ho ella diu que l'esponja té orificios però que no són boques. La Joana intenta que el Xevi s'adhereixi a l'opinió de l'Ànnia i d'ella.</p>	<p>L'Ànnia intenta convèncer el Raül que té boca perquè sinó es moriria. Aquí el Raül inicia el tema de la possibilitat que tingui orificios. Ho discuteixen i al final el Raül s'acaba adherint al punt de vista que tenen boca i que se situa a la part inferior.</p> <p>El mestre fa una pregunta que interromp la discussió i quan la reprenen el Raül s'acaba d'adherir al punt de vista de la Joana i de l'Ànnia.</p>
Xevi					

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁵
	<p>PDV2: la boca no la boca crec que no (264X)</p> <p>PDV11: a no? (319X)</p>	<p>PDV29: i si no tinguéssim ossos no els podríem com moure (216X)</p> <p>PDV16: una sepia no té boca <i>Bueno</i> a parte del (327X)</p> <p>PDV2: y tiene un intestino delgado (398X)</p>			
Mestre	<p>PDV1: pues ¿una sepia tiene corazón? ¿tiene sangre? (95M)</p> <p>PDV2: ¿todos los animales tienen sangre? (100M)</p> <p>PDV3: de la boca pasa al intestino y ya se acaba todo ¿no? (401M)</p>				

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió metacognitiva: caparazón interní/interior

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió sobre el cor, la sang i les venes.

3^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió sobre la posició de la boca

4^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió sobre *los orificios*.

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió dels intestins

6^a NEGOCIACIÓ: Tema: Síntesi d'idees.

Enunciació i construcció de coneixement:**a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquest apartat recollim les diferents preguntes que apareixen a la sessió per tal de veure qui les planteja, com i amb quina finalitat.

A diferència dels altres dos grups analitzats, en aquesta primera sessió del grup del Raül els participants formulen moltes preguntes i amb finalitats ben diferents. El mestre també en proposa, i és precisament l'oració interrogativa la que més apareix en el seu discurs.

Com succeeix en totes les sessions analitzades, un nombre bastant important de qüestions que formulen els participants tenen un caire confirmatori. En el cas de la Joana, apareixen interrogatives d'aquest tipus que persegueixen una finalitat identitària molt clara:

Joana: {(L2) després vaig jo eh?/} (8J)

...

Joana: {(L2) és que hauriem d'haver posat lo que us he dit jo | eh?/} (404J)

En altres moments la Joana utilitza aquest tipus d'oracions interrogatives amb una finalitat social:

Joana: ((dirigint-se al Xevi)) {(L2) t'està gravant aquella camera eh?/} (254J)

Però la Joana i l'Ànnia també formulen aquest tipus d'interrogacions amb una finalitat metalingüística:

Joana: {(L2) una cosa\ | corazón va amb accent a la o tancat\;oi?/} (142J)

Ànnia: {(L2) em sembla que sí\} (143A)

Joana: ((cridant el mestre mentre que els altres continuen escrivint)) {(L2) Josep/ ((el mestre s'atansa al grup)) Josep | tenim un dubte\} \ una cosa (144J)

Ànnia: una cosa (145A)

Joana: corazón {(L2) va amb accent a la o oi?/tancat ;no?/} (146J)

...

Ànnia: sí | delgado {(L2) va amb jota oi?/} (369A)

Les dues noies també utilitzen l'estructura de les oracions confirmatòries amb l'objectiu de convèncer l'altre:

Ànnia: Xevi | {(L2) oi que } la sangre circula por todo el cuerpo? \ ((intentant convèncer el Xevi)) sí sí sí sí (181A)

...

Joana: {(L2) pero arriba fins aquí eh?/} ((s'assenyala fins als canells)) (192J)

...

Joana: ((fa el gest de moviment dels dits)) {(L2) llavors no podríem fer així eh?/} (194J)

...

Joana: {(L2) mira l'hem convençut amb això \ eh?/} mira Raül (284J)

...

Ànnia: ((dirigint-se al Xevi)) {(L2) tu estàs tu estàs amb nosaltres | oi?/} (323A)

En altres torns de paraula, la Joana emet oracions confirmatòries amb l'objectiu de corroborar algun aspecte cognitiu:

Joana: {(L2) oi que això és la boca?/} (273J)

...

Per altra banda, les preguntes de tipus confirmatori que formula el Raül persegueixen la finalitat de convèncer l'altre o bé de canviar d'àrea temàtica. En són un exemple els següents enunciats dels torns 215 i 368 respectivament:

Raül: {(L2) veus?/ llavors} (215R)

...
Raül: y no sí punto y final | ¿no?/ (368R)

Pel que fa a les preguntes anomenades totals, és a dir aquelles en què la interrogació es fa sobre tot l'enunciat, el mestre és qui més les utilitza perquè el seu objectiu és que els alumnes reflexionin i explicitin els punts de vista i els justifiquin a partir de les seves argumentacions:

Mestre: de momento ¿qué tenéis?/ (67M)

...
Mestre: ¿qué más?\ (74M)

...
Mestre: pero: ¿una sepia tiene corazón? ¿tiene sangre?/ (95M)

El mestre, però, no és l'únic participant que formula preguntes totals sinó que també ho fan el Raül i l'Ànnia:

Raül: {(L2) doncs?/} (132R)

...
Ànnia: pues {(L2) què més ens falta?/} (409A)

En ambdós casos la funció que persegueixen les dues preguntes és el mateix: la gestió didàctica de la conversa. En el cas de l'enunciat del Raül al torn 132, allò que vol aconseguir a partir d'aquest interrogant és arribar a un enunciat compartit entre tots. La pregunta equivalent seria: «*quin acord posem?*» En el cas de l'Ànnia la gestió didàctica s'enfoca més a veure quins aspectes encara no s'han tractat i caldria incloure.

Respecte a les preguntes parcials, és a dir, aquelles en què la interrogació es fa sobre un constituent en particular, veiem que els alumnes en formulen poques:

Ànnia: {(L2) però la sang està a la part inferior del cos\ | | si o no la boca?\ | | a veure Raül la boca/ | de les sèpies està a | a l'inferior del cos\ | vols que t'ensenyi una foto al al llibre?/} (270A)

...
Ànnia: {(L2) si? | pot ser? diga'm un\} (311A)

...
Ànnia: {(L2) però no són boques/ | | i la sèpia si no té *orificios* | què tindrà?/} (315A)

Qui més planteja preguntes de tipus parcial és el mestre. Els objectius didàctics i cognitius que persegueix en aquest tipus de preguntes són diversos: fer explícits els acords del grup, estimular l'emissió d'arguments per convèncer els altres o bé fer que els alumnes prenguin consciència sobre si els seus acords responen a un treball consensuat.

Mestre: vale pues entonces | ¿estáis de acuerdo en esto?\ (201M)

...
Mestre: ¿quién no está de acuerdo?\ (204M)

...
Mestre: ¿todo lo que habéis escrito estáis de acuerdo? (386M)

Dels diferents tipus de preguntes que els participants emeten, un dels més interessants és el que implica un distanciament amb el punt de vista emès anteriorment per un altre. En alguns casos aquestes oracions interrogatives s'organitzen dins d'un intercanvi dialògic concret com és el cas del següent, que es produeix entre el Raül i l'Ànnia en què ella vol convèncer el Raül que les sípies tenen boca i que aquesta ha de situar-se a la part inferior de l'animal:

Ànnia: {(L2) a veure tu has vist algún cop una sèpia?/} (285A)

Raül: sí/ (286R)

Ànnia: vale | {(L2) té ulls?/} (287A)

Raül: {(L2) clar/} (288R)

Ànnia: {(L2) té boca?/ | aquí?/te boca?/ | tu | si tu si veus una una *dallonsis* té una té de tindre una boca?/} (289A)

Raül: no\ (290R)

Ànnia: {(L2) pues la boca l'hem feta a dintre no la pot *tindre* al darrera té *que tindre* a sota/ | | perquè [si és per on-]} (291A)
Raül: {(L2) [no té boca \]} (292R)
 ...
Ànnia: {(L2) a veure | va però un animal | va | que no tingui boca\} (308A)
Joana: {(L2) és que} | a ver Raül/ (309J)
Raül: {(L2) pot ser} (310R)
Ànnia: {(L2) si? | pot ser? diga'm un\} (311A)
Raül: {(L2) un\ | que no sigui (xx)} (312R)
Ànnia: {(L2) l'esponja TÉ *orificios* per tot arreu\} (313A)
Raül: {(L2) però no són boques/} (314R)
Ànnia: {(L2) però no són boques/ | | i la sèpia si no té *orificios* | què tindrà?/} (315A)
Raül: un orificio\ (316R)
Joana: {(L2) no té *orificios*\} (317J)
Ànnia: {(L2) no té *orificios*\} (318A)

En altres casos aquestes preguntes que impliquen un distanciament, una sotaenunciació respecte del punt de vista emès anteriorment per un altre participant, no es donen en un intercanvi dialògic, sinó que apareixen de manera aïllada. En aquest cas, el mestre també en planteja alguna:

Raül: {(L2) bueno de fet crec que el normal és que a tots els surt sang/} (106R)
Ànnia: ¿y las sepias?/ (107A)
 ...
Joana: {(L2) Raül com un animal no va a tenir boca?/} (298J)
Ànnia: {(L2) ja\ | com menjaria? | es moriria no TÉ *orificios* tampoc} (299A)
 ...
Mestre: de la boca pasa al intestino y ya se acaba todo ¿no?/ (401M)
 ...

Un altre tipus de pregunta que apareix és la de caràcter retòric:

Joana: ((dirigint-se al Xevi)) {(L2) t'està gravant aquella camera eh?/} | | {(L2) a veure quina hora és?/} (254J)

Un dels problemes de comprensió que es produeix a la conversa oral és el de la identificació del referent. De vegades l'emissió de diferents torns de paraula en un breu espai de temps pot dificultar la seva identificació per part d'algun dels participants en la interacció. Aquest és el cas de la Joana que no sap si el referent són les sípies o les sangoneres:

Joana: {(L2) per exemple les *sanguijuelas*: xupen sang} (111J)
Raül: bueno {(L2) clar | és que} (112R)
Ànnia: ja però las sanguijuelas (113A)
Raül: {(L2) és que les has de partir per la meitat/ | per saber-ho\} (114R)
Joana: {(L2) el què?/} (115J)
Raül: {(L2) que per saber si les sepies tenen sang [les has]} (116R)
Ànnia: {(L2) [jo crec que no\eh?/]} (117A)
Raül: {(L2) has de *partir* per la meitat]} (118R)

Un dels objectius que planteja l'activitat que fan en aquesta sessió és l'elaboració per escrit d'uns acords de grup. Aquesta finalitat ens permet entendre per què en la conversa es produeixen preguntes eco o reiteratives mentre estan redactant els acords:

Joana: {(L2) com com?/} (26J)
 ...
Joana: ¿qué?/ (68J)
 ...
Xevi: {(L2) què què?/} (436X)

b) Adhesions

Al llarg de la conversa els participants contrasten els seus punts de vista relatius a diferents aspectes que espontàniament sorgeixen a la interacció com són la situació de la closca, el sistema circulatori, la boca, o bé els intestins. A partir d'aquests continguts, els alumnes arriben a uns acords. El procés s'inicia amb el plantejament dels punts de vista que posteriorment contrasten i intenten explicitar a partir d'argumentacions. En aquest transcurs els companys es poden adherir o no als punts de vista dels altres.

Tal i com hem vist als apartats anteriors quan parlàvem dels punts de vista i de la formulació dels acords i dels desacords, els alumnes d'aquest grup quan interaccionen contrasten ràpidament les idees que plantegen i volen passar de seguida a redactar els acords. Abans, però, d'aquesta representació per escrit dels punts de vista coincidents, cal que el grup en faci una reflexió i que es produeixi una adhesió explícita o implícita al punt o punts de vista expressats prèviament, o bé que els participants continuïn situant-se en la divergència.

Si ens fixem en aquest procés, veiem que hi ha punts de vista als que el grup s'adhereix amb rapidesa. Entre aquests, podem destacar els següents intercanvis:

Raül: en el interior de la sepia/ | hay | un caparazón/ (20R)

Ànnia: vale\ (21A)

Raül: que prote- (22R)

Ànnia: sí [sí\] (23A)

Raül: [la parte] interna\ (24R)

Ànnia: sí sí vale vale (25A)

Ara bé, en altres intercanvis aquest procés és més costós però sovint molt més interessant perquè hi ha més indicis d'argumentació o bé d'estratègies que els alumnes fan servir per convèncer els altres del seu punt de vista.

En trobem clars exemples ja al primer episodi, quan intenten negociar els termes *interior-interno*. A partir de la cristal·lització del desacord, l'Ànnia emet una sobrenunciació que vol ser la síntesi dels elements comuns dels punts de vista divergents emesos pels companys. Val a dir, que el seu enunciat planteja problemes de comprensió.

El segon episodi s'inicia amb una altra negociació molt interessant. Els alumnes plantegen si tots els animals tenen sang o no. El Raül pensa que sí, mentre que l'Ànnia és de l'opinió que no tots els animals en tenen. La cristal·lització del desacord s'intenta solucionar a partir de l'opinió i punt de vista que adopta el Xevi. L'hi pregunten directament i sovint altres s'hi adhereixen, encara que el Xevi no justifiqui la seva opció. En aquest segment, podem veure que després els alumnes afegeixen arguments que intenten avalar el punt de vista propi. L'Ànnia defensa que si les sípies es belluguen i tenen vida és perquè el medi marí els ho afavoreix. El Raül accepta parcialment el que diu l'Ànnia i ho incorpora al seu punt de vista. El Raül reconeix la posició de la seva companya que afirma que viuen gràcies al corrent de l'aigua perquè per a ell té certa validesa, a la vegada que ell manté la idea que el cor és l'altre factor:

Raül: {(L2) perquè sinó potser llavors no podrien viure/ | perquè no podrien viure/} (126R)

Joana: {(L2) ja\} (127J)

Ànnia: {(L2) sí que podrien viure | d'aigua\ | són marins/} (128A)

Raül: {(L2) aquests animals viuen gràcies al corrent d'aigua i al cor/ | si el cor se'ns-} (129R)

Joana: {(L2) clar si el cor se'ns para | llavors} (130J)

Ànnia: ja\ (131A)

L'intercanvi que transcrivim a continuació mostra un altre exemple de negociació de punts de vista en què s'intenta arribar a un acord:

Ànnia: {(L2) mira si no en tinguessin (xx) fins (xxx) no podrien moure els dits\} (209A)
Raül: {(L2) això això | els humans/ però les serp-\} (210R)
Ànnia: {(L2) els tentacles és lo mateix/\} (211A)
Joana: {(L2) clar els tentacles és lo mateix/\} (212J)
Raül: {(L2) mira això està format per ossos\} (213R)
Ànnia: {(L2) i què:\} (214A)
Raül: {(L2) veus?/ llavors\} (215R)
Xevi: {(L2) i si no tinguéssim ossos no els podríem com [moure]\} (216X)
Ànnia: {(L2) ja però si no tinguéssim la sang tampoc\} (217A)
Joana: i envia la sang-\} (218J)
Ànnia: {(L2) i la sang ens permet | la sang ens permet respirar | perquè la sang arriba al co- al cor/\} (219A)
Joana: {(L2) una [cosa]\} (220J)
Raül: {(L2) són els pulmons els que-\} (221R)
Ànnia: {(L2) la sang circula per tot el nostre cos\} (222A)
Raül: vale\ (223R)
Ànnia: vale\ (224A)

En aquest intercanvi podem veure que els alumnes negocien si la sang arriba fins als tentacles. El Raül considera que no és així, mentre que la Joana i l'Ànnia pensen que sí. Es produeix una cristal·listació del desacord que intenten reconduir. L'argumentació que des d'un punt de vista didàctic fan les nenes és a partir de preguntes que formulen al Raül per tal de fer-li veure la validesa de les seves idees. El final de la negociació es produeix a partir de l'adhesió per part del Raül als postulats de la Joana i l'Ànnia.

En altres moments de negociació de punts de vista apareix la presència de l'adult, que en alguns casos implica, malauradament, el trencament del procés natural de la negociació. Ho podem veure al quart SIA del segon episodi. En aquest cas el mestre indica a tota la classe que ja cal anar tancant els acords. Al torn següent el Raül accepta el punt de vista dels altres però a partir d'una convergència camuflada. Així, doncs, hi ha una aparença d'acord.

A l'extrem contrari de les negociacions i de l'adhesió figuren les situacions en què no hi ha símptomes d'un possible acostament de punts de vista. A la nostra transcripció podem veure aquest moment crític al torn 306, en què el Raül manifesta de manera oberta que si no s'està d'acord amb el punt de vista no es pot redactar un discurs de grup:

Raül: ((recorda que aquest dia de la semana tenen educació física)) {(L2) [(f) a les dues tenim de canviar-nos\]} (304R)
Ànnia: {(L2) Sí tenim que escriure | tenim que escriure-ho tot | no ho podem deixar així\} (305A)
Raül: {(L2) però si no estem d'acord | no/\} (306R)

Tal com hem vist més amunt, la interacció continua amb la represa del tema per poder arribar a un acord, però una intervenció posterior del docent talla la conversa que més tard ells mateixos rempenen tot i que el Raül l'acaba amb celeritat a partir d'una adhesió. Aquest procés d'adhesió al punt de vista de l'altre sovint l'acaba fent el Raül i la resta de companys s'hi afegeixen:

Xevi: {(L2) una sepia no té boca\ bueno\} | a parte del | | {(L2) què? (327X)
Joana: {(L2) però és que } (328J)
Mestre: ((dirigint-se a tots els grups en general)) ¿ya estáis? (329M)
Raül: {(L2) vale vale | ja està\} (330R)
Ànnia: {(L2) si? vale va\} (331A)
Raül: {(L2) per mi:\} (332R)
Ànnia: {(L2) m: i llavors\} | tienen (333A)
Raül: la boca (334R)
Ànnia: tiene | la boca (335A)
Raül: a (336R)

Ànnia: *a la parte inferior* (337A)

Val a dir, però, que sovint els alumnes arriben a l'acord no tant pel convenciment de les argumentacions emeses, sinó pel nombre d'alumnes que accepten un enunciat concret.

Raül: *jo delgado | el Xevi delgado | tu el delgado?* (364R)

Ànnia: *jo si/* (365A)

Raül: *tres contra un/ | delgado* (366R)

Ànnia: *intestino/ delgado* (367A)

Aquesta manera d'arribar a l'acord a partir de la suma de punts de vista coincidents més que no pas al resultat d'una argumentació contrastada també l'hem vist al primer grup, al de la Lali.

En alguns segments, certs alumnes, com és el cas de l'Ànnia i la Joana, utilitzen el discurs dialògic per intentar convèncer els companys de la validesa i pertinença del seu punt de vista i d'aquesta manera fer que s'hi adhereixin.

c) Incorporacions:

Com hem comentat a l'apartat anterior, després d'un procés de contrast dels punts de vista els participants es poden adherir a aquests enunciats emesos per un o diversos companys. Si això es produeix, aquesta adhesió pot incorporar-se al discurs general del grup construït per tots; en cas contrari, l'enunciat pot «perdre's» en el cos de la conversa perquè ningú no el reculli.

Les dades que aporta la transcripció de la conversa que estem analitzant indiquen que les incorporacions que fan els participants es produeixen gairebé automàticament després que els alumnes s'hagin adherit al punt de vista o punts de vista expressats anteriorment. Aquest procés es materialitza a partir de l'escriptura dels acords del grup:

Ànnia: *{(L2) i la sang ens permet | la sang ens permet respirar | perquè la sang arriba al co- al cor/}* (219A)

Joana: *{(L2) una [cosa]\}* (220J)

Raül: *{(L2) són els pulmons els que-/}* (221R)

Ànnia: *{(L2) la sang circula per tot el nostre cos\}* (222A)

Raül: *vale* (223R)

Ànnia: *vale* (224A)

Raül: *((començant a escriure)) [(DC) la sangre circula por todo/:]* (225R)

La incorporació dels acords en l'escriptura en què prèviament hi ha hagut una adhesió sovint s'explicita a partir d'elements cinètics i no pas verbals. Els alumnes en general o algun en particular fan el gest de començar a escriure. En altres casos, com succeeix a l'últim intercanvi que acabem d'escriure i en què el Raül explicita l'acord, el gest va acompanyat de la verbalització de l'enunciat pres entre tots.

En altres casos, l'adhesió i posterior incorporació es produeixen perquè no s'explicita cap tipus d'oposició al punt de vista expressat per aquell participant que ha emès l'enunciat. A l'exemple que presentem a continuació la incorporació de l'enunciat del Xevi s'indica a partir de l'enunciat de la Joana en què expressa que s'ha de posar una coma abans d'incorporar el punt de vista del Xevi:

Xevi: *[(F) también tiene una venas MUY PEQUEÑAS]* (154X)

Ànnia: *vale vale | también tiene unas venas-* (155A)

Joana: *[(F) coma\]* (156J)

Ànnia: *coma* (157A)

Raül: ((escribint)) también tiene:/ (158R)

En general, les incorporacions dels punts de vista en què els alumnes s'adhereixen prèviament, s'expressen a partir de sobrenunciacions que, normalment, emeten la Joana o bé el Raül i que responen, com afirma Rabatel, a la postura d'aquell enunciator que assumeix el rol de ratificador i que és reconegut pels altres participants:

Raül: en el interior de la sepia/ | hay | un caparazón/ (20R)

...

Joana: hay un caparazón | que cubre el cuerpo\ (55J)

...

Joana: {(L2) tots els animals tenen sang\} (134J)

...

Raül: la sangre circula por todo [el cuerpo]\ (246R)

Més amunt hem comentat que alguna vegada el punt de vista construït pel grup no s'incorpora al discurs general, és a dir que «es perd». Curiosament, un dels aspectes que més controvèrsia i més torns de paraula ha suscitat (l'existència o no i la posició de la boca) no s'ha concretat amb l'escriptura de l'enunciat comú que les sípies tenen boca i que se situa a la part inferior. En aquest cas el Raül, que és el participant que discrepava més del punt de vista compartit per la majoria dels alumnes, acaba el torn de paraula iniciat per la Joana i indica que s'han deixat d'escriure que les sípies tenen un intestí.

Joana: en la parte (348J)

Raül: inferior\ | {(L2) ens hem descuidat una cosa\} (349R)

Ànnia: del cuerpo\ (350A)

Raül: {(L2) ei ens hem descuidat una cosa\} | y tienen un intestino delgado\ (351R)

Si centrem la nostra atenció entre els torns 128 i 134, constatem com el Raül al torn 132 pregunta indirectament com ho poden fer, com poden redactar la incorporació del punt de vista construït entre ell i l'Ànnia als torns 129 i 130 respectivament després que l'Ànnia s'hi hagi adherit, tot i que al principi (128A) ella discrepés del punt de vista del Raül.

Ànnia: {(L2) sí que podrien viure | d'aigua\ | són marins\} (128A)

Raül: {(L2) aquests animals viuen gràcies al corrent d'aigua i al cor/ | si el cor se'ns-} (129R)

Joana: {(L2) clar si el cor se'ns para | llavors\} (130J)

Ànnia: ja\ (131A)

Raül: {(L2) doncs?/\} (132R)

Ànnia: vale vale vale\ (133A)

Joana: {(L2) tots els animals tenen sang\} (134J)

Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

A partir dels aspectes que hem analitzat, es constata que al llarg de la conversa els participants assumeixen diferents tipus de funcions que expressen a partir d'uns enunciats o altres.

▪ **Funció de gestió didàctica**

Pel que fa als enunciats que persegueixen una funció de gestió didàctica, veiem que a diferència dels altres grups, en aquesta primera sessió els participants n'expliciten bastants:

Ànnia: {(L2) podem posar\} | el calamar ((s'ho rumia i veu que aquest començament no és el més adequat)) /no\ (12A)

...

Ànnia: vale va {(L2) posem:} (27A)

Joana: {(L2) hem de parlar una mica més alt\} (149J)

En altres moments s'estableix entre els alumnes una conversa dialògica amb una clara funció de gestió didàctica que té conseqüències en l'àmbit cognitiu perquè els alumnes construeixen coneixement. Així és així i la Joana explicita al mestre que utilitza l'estructura dialogada per convèncer el Raül; llavors, ella explica com gestiona la conversa des d'un punt de vista didàctic per tal d'arribar a una finalitat cognitiva. Curiosament, però, és l'Ànnia la que en realitat l'aplica i no pas la Joana com ella diu al torn 284:

Joana: {(L2) ((dirigint-se al mestre)) mira l'hem convençut amb això \ eh?/\}((es dirigeix al Raül)) mira Raül (284J)
Ànnia: {(L2) a veure tu has vist algun cop una sèpia?/} (285A)
Raül: sí/ (286R)
Ànnia: vale | {(L2) té ulls?/} (287A)
Raül: {(L2) clar/} (288R)
Ànnia: {(L2) té boca?/ | aquí?/ te boca?/ | tu | si tu si veus una una *dallonsis* té una té de tindre una boca?/} (289A)
Raül: no\ (290R)
Ànnia: {(L2) pues la boca l'hem feta a dintre no la pot *tindre* al darrera té *que tindre* a sota/ | | perquè [si és per on-]}(291a)
Raül: {(L2) [no té boca \]} (292R)
Ànnia: {(L2) si és per on-} (293A)
Joana: {(L2) Sí té boca sinó no;} (294J)
Ànnia: {(L2) és que;} (295A)
Joana: {(L2) és lògica/} (296J)
Ànnia: {(L2) ja;} (297A)
Joana: {(L2) Raül com un animal no va a tenir boca?\} (298J)
Ànnia: {(L2) ja\ | com menjaria? | es moriria no TÉ *orificios* tampoc} (299A)
Raül: NO:: (300R)

Entre els torns 304 i 306 es produeix un altre intercanvi, en aquest cas entre el Raül i l'Ànnia, en què tres enunciats concatenats compleixen una funció de gestió didàctica molt clara però que tenen conseqüències des del punt de vista cognitiu:

Raül: ((ell recorda que aquest dia de la semana tenen educació física)) {(L2) [(f) a les dues *tenim de* canviar-nos\]} (304R)
Ànnia: {(L2) Sí *tenim que* escriure | *tenim que* escriure-ho tot | no ho podem deixar així} (305A)
Raül: {(L2) però si no estem d'acord | no/} (306R)

El fragment d'interacció comprès entre els torns 409 i 421 també és un exemple de concatenació d'enunciats que persegueixen una finalitat de gestió de didàctica en què els alumnes discuteixen si ja tenen o no acabada la feina amb enunciats com ara «pues {(L2) què més ens falta?\}» (409A), o bé {(L2) ens hem quedat aquí\} (413A). Al final la Joana demana si cal afegir alguna cosa més per tancar el contrast de punts de vista: {(L2) és clar és que: | llavors què::?/} (421J)

La discussió de les diferents idees que el grup ha tractat al llarg de la sessió es clou amb un enunciat que emet l'Ànnia i que mostra clarament que ja han arribat al final: [el ano] | ya está\ (433A)

El mestre també emet enunciats amb una clara funció de gestió didàctica. L'objectiu que persegueix és que avanci la conversa i que puguin adonar-se de tots els acords als que han arribat:

Mestre: de momento ¿qué tenéis?/ (67M)
 ...
Mestre: ¿lo podéis leer?/ (394M)

En altres casos la funció didàctica que exerceix el mestre se centra en explicitar-los com convèncer els altres dels punts de vista propis:

Mestre: vale\ pues entonces tenéis que argumentarles | tenéis que comentarles | explicarles por qué vosotros pensáis así\ (207M)

En aquesta sessió el docent també posa sobre la taula altres aspectes que són fonamentals en el transcurs d'una interacció. Proposa que revisin, que afegixin i que completin els punts de vista:

Mestre: a ver si hay alguna cosa que no habéis dibujado nadie porque no habéis caído y ahora creéis que lo podéis explicar/lo podéis hacer\ | | si os falta alguna cosa/lo podéis hacer\ ((el mestre marxa i diu a tot el grup)) dos minutos/ y pasamos a la tercera actividad\ (406 i 408M)

▪ **Funció de gestió cognitiva**

Amb freqüència, quan un participant emet un enunciat en què hi ha una voluntat de gestionar la interacció, en la majoria dels casos aquesta gestió incideix directament en els aspectes cognitius. Si l'enunciat d'un alumne, per exemple, ajuda a que la conversa continuï, aquesta acció fa que la construcció del coneixement progressi. Un cas molt clar és al torn 132 quan el Raül, després de contrastar diferents punts de vista, demana, simplement amb una paraula, que es concreti què posaran com a enunciat comú i compartit:

Raül: {(L2) doncs?/} (132R)

Tenim nombrosos casos d'enunciats en què es persegueix una funció de gestió cognitiva:

Raül: {(L2) això nosaltres clar\} (94R) (aquí el Raül es refereix a que en el cas dels humans la sang flueix per tot el cos)

...

Raül: {(L2) bueno de fet crec que el normal és que a tots els surt sang/} (106R)

...

Joana: {(L2) una cosa\ | corazón va amb accent a la o tancat\ ¿oi?/} (142J)

...

Joana: {(L2) que també té accent/} (160J)

...

Ànnia: {(L2) ¡ ja! té que arribar la sang *te d'arribar* als tentacles sinó-} (193A)

...

Ànnia: {(L2) a veure | va però un animal | va | que no tingui boca\} (308A)

En altres casos aquesta funció de gestió cognitiva es fa a partir de sotaenunciacions per tal de convèncer l'altre a partir d'un distanciament amb el punt de vista expressat anteriorment:

Ànnia: {(L2) mira si no en tinguessin (xx) fins (xxx) no podrien moure els dits\} (209A)

...

Ànnia: no | y la sangre/ {(L2) és que sinó repetim tot el rato} también también también (239A)

...

Ànnia: ¿y las sepias? (107A)

A diferència d'altres grups, en aquest el mestre també utilitza el recurs de la sotaenunciació per generar un diàleg i plantejar qüestions que provoquin en els participants un replantejament dels punts de vista expressats:

Mestre: pero: ¿una sepia tiene corazón? ¿tiene sangre?/ (95M)

...

Mestre: de la boca pasa al intestino y ya se acaba todo ¿no?/ (401M)

...

Mestre: ((el mestre estava escoltant els intercanvis anteriors)) si tiene corazón ¿para qué le sirve?\ (90M)

▪ **Funció de gestió social i identitària**

En el cas del Raül, alguns dels enunciats que emet persegueixen la finalitat social de preservar la identitat dels companys. Aquest és el cas del torn 18 en què després que l'Ànnia, dos torns anteriors, s'hagués oposat a la manera com la Joana comença el discurs, el Raül tempera les paraules de l'Ànnia a partir de l'enunciat següent:

Raül: {(L2) *bueno*/ | també podem començar die::nt die::nt} (18R)

En altres moments aquesta funció de gestió social que exerceix el Raül s'explicita en el fet de donar la paraula o torn de paraula a un altre company i escoltar, per tant, la seva veu:

Raül: {(L2) jo crec que sí | Xevi | tu què penses?} (122R)

...

Raül: {(L2) a veure què diu el Xevi} (178R)

El Raül cuida el llenguatge quan es dirigeix als altres, però també per emetre enunciats que no tanquin les portes a companys que expressin punts de vista diferents al seu. Amb aquesta finalitat, ell sovint utilitza el mode condicional:

Raül: {(L2) jo ara diria | punt\} | también tienen un- (165R)

En el cas de la Joana i l'Ànnia, els enunciats de gestió social que emeten tenen un caire força diferent als que expressa el Raül. En la cessió de la paraula al Xevi, mentre que el Raül li dona espai perquè expressi el seu parer, elles persegueixen un objectiu molt clar; que el Xevi les doni suport, tot i que aquesta voluntat de convèncer no la sustenten a partir de cap argumentació cognitiva. En alguns moments, fins i tot la Joana mostra cert enuig quan veu que el Xevi dubta o bé que no comparteix el seu punt de vista.

Ànnia: Xevi | {(L2) oi que } la sangre circula por todo el cuerpo? \ ((intentant convèncer el Xevi)) SÍ, SÍ, SÍ, SÍ (181A)

...

Ànnia: {(L2) tu estàs tu estàs amb nosaltres | oi?/} (323A)

...

Joana: {(L2) saps? una cosa | perquè sigui un nen no has d'estar sempre amb ell} ((fa un soroll volent dir que sempre estan junts)) (326J)

Els enunciats de la Joana i l'Ànnia sovint interpel·len el Raül i el Xevi. Amb freqüència, elles s'adrecen als companys amb un objectiu de demanda que expressen a partir de formes verbals en què sovintaja el mode imperatiu que s'utilitza per donar ordres o precís.

Ànnia: tiene un corazón/ {(L2) | | va digue's algo | Xevi} (150A)

...

Ànnia: ((dirigint-se al Xevi)) {(L2) vaja | crida una mica més} (153A)

...

Ànnia: (dirigint-se al Raül) {(L2) millor que callis} (166A)

...

Joana: {(L2) para Raül de parlar així} (168J)

...

Ànnia: {(L2) Xevi:/ calla/ | | que t'estan grava::nt | mira la càmera } (191A)

...

Joana: {(L2) calla Raül/ | espera/} (262J)

A l'inici de la sessió, i més concretament al torn 3, l'Ànnia demana per intervenir i iniciar la conversa. Això es produeix tot just després que la Joana al torn anterior s'hagi mostrat dubitativa però a punt d'iniciar l'expressió d'un punt de vista. En aquest cas, la qüestió identitària és molt clara i a continuació, els altres tres membres del grup també fan una autoselecció del torn de paraula que encara reforça més aquesta idea d'identitat.

Ànnia: vale va\ (1A)

Joana: vale\ m:: (2J)

Ànnia: {(L2) [no no no\ | començo jo} (3A)

Joana: no, eh: (4J)

Ànnia: {(L2) podem posar\po-} (5A)

Raül: vale\ (6R)

Ànnia: {(L2) podem posar\ podem posar mira | m::} (7A)

Joana: {(L2) després vaig jo eh?/} (8J)

Ànnia: sɪ\ (9A)

Raül: després jo\ (10R)

Xevi: {(L2) i després jo\} (11X)

Les dues alumnes sovint utilitzen el pronom de la primera persona del singular per reforçar la seva presa de postura identitària:

Joana: {(L2) jo també/ |jo també ho crec/} (124J)

...

Ànnia: {(L2) doncs jo no jo no ho crec\} (125A)

...

Joana: {(L2) és que hauríem d'haver posat *lo* que us he dit jo | eh?/} (404J)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquesta primera sessió del tercer grup podem veure com els alumnes partien d'uns punts de vista diferents que han volgut acostar ràpidament per tal de poder redactar els acords de grup. A diferència del segon grup analitzat, en aquest els participants mostren la seva voluntat de voler convèncer els altres encara que de vegades els arguments no han estat prou sòlids. La perseverança i la forma com alguns dels participants expressen els seus enunciats determina que el grup acabi adherint-se a un punt de vista o bé a un altre.

Hem vist que de vegades fan servir el format interrogatiu per qüestionar i mostrar la validesa dels punts de vista dels altres, o bé la implicació i el vot de tots els participants per tal de resoldre l'elecció d'un punt de vista o un altre. En altres casos, s'han tingut més en compte els arguments que són a la base de la defensa d'un punt de vista o d'un altre. En darrer terme, veiem que en moments determinats es produeix l'adhesió als punts de vista dels altres perquè consideren que el text científic «la demana», mentre que en altres casos o bé la divergència queda camuflada sota una aparença d'acord, o bé no s'arriba a cap terreny d'entesa.

Pel que fa a la distribució dels papers enunciatius i als moviments que s'han produït, els diferents participants, en general, no han assumit un únic rol, sinó que els papers han anat variant en funció de la situació d'interacció. Certament, el Raül, la Joana i l'Ànnia han estat els participants que han emès més enunciats i els dos primers, els que han assumit més el rol de tipus sobrenunciador. A diferència dels altres dos grups, sobretot del segon, en aquest s'han produït força sotaenunciacions. Moltes vegades les que han emès l'Ànnia i la Joana han tingut com a destinataris els punts de vista del Raül.

Al llarg de la sessió els alumnes contrasten diferents punts de vista, els discuteixen i intenten arribar a un acord. De vegades, però, com hem vist en altres sessions i en aquesta al torn 189, quan els participants discuteixen sobre la circulació de la sang s'adhereixen a un punt de vista expressat per un alumne que els convenç més per la manera com expressa el seu punt de vista (de forma exhortativa o directiva) que pel contrast i argumentació del contingut. En aquests casos els alumnes s'adhereixen a un enunciat que no sempre ha estat contrastat.

És important assenyalar també que els participants han manifestat una forta voluntat identitària a partir, no solament d'allò que diuen, sinó també de com ho diuen. En aquest cas el Raül s'ha mostrat especialment sensible en el tractament vers els altres i sobretot amb el Xevi. L'Ànnia i la Joana, per la seva banda, s'han dirigit als seus companys d'una manera molt més directiva.

L'anàlisi d'aquesta primera sessió posa de manifest que tots els participants del petit grup són a la conversa, tot i que el Xevi se situa més en un segon pla. Precisament la interacció esdevé perquè hi ha punts de vista en què no coincideixen i aquests moments són els que poden donar situacions en què es produeixi generació de sabers.

4.3.2. Grup 3. Text científic. Sessió 2. Contrast creences-sabers

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquesta segona sessió els participants contrasten les seves creences i punts de vista amb la informació del text que el docent els proporciona. Posteriorment, se'ls planteja un repte cognitiu que els alumnes han de resoldre a partir del contrast de la informació de què disposen i dels seus coneixements previs. El repte cognitiu d'aquest tercer grup és el següent:

Qué pasa cuando la sepia ve otro animal que le puede poner en peligro?

Aquesta pregunta es planteja en el marc dels continguts referits al sistema nerviós i dels òrgans dels sentits de les sípies. Els alumnes tenen informacions relatives a aquest aspecte en el text que se'ls ha proporcionat i al final se'ls proposa el repte.

Dins del context de la sessió cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta segona sessió hem fragmentat l'enregistrament en cinc episodis tenint en compte, sobretot, la gestió didàctica.

- Primer episodi: contrast entre les creences dels alumnes i els saber que expressa el text.
- Segon episodi: lectura del repte cognitiu i inici de l'escriptura dels acords.
- Tercer episodi: tancament dels acords i de l'escriptura.
- Quart episodi: retorn al repte cognitiu.
- Cinquè episodi: tancament de la sessió.

Aquesta sessió es va enregistrar el dia cinc de novembre del curs 2009-2010 i la seva durada és de trenta-un minuts i cinquanta-set segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi									
Contrast entre les creences dels alumnes i els sabers que expressa el text									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'0''	Primer SIA	Introducció del contrast dels aspectes treballats a la primera sessió amb els continguts del text	Diferents aspectes de la sípia: bossa de tinta, tentacles i glàndula digestiva	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
2'01''	Segon SIA	Contrast de punts de vista	L'existència i la posició de la boca	Raül, Joana i Ànnia					
3'04''	Tercer SIAD	Contrast i acord sobre les parts de la sípia	Conceptes espacials: part superior, inferior. Conceptes posicionals: anterior i posterior	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
6'21''	Quart SIA	Discussió de diferents conceptes	Els tentacles, el sac de tinta, el pàncrees, l'estómac, el <i>ciego</i>	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								

Segon episodi									
Lectura del repte cognitiu i inici de l'escriptura dels acords									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
8'52''	Primer SIA	Recorregut per diferents continguts	El canvi de color, la tinta, i els mecanismes de defensa	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
9'27''	Segon SIA	Discussió de conceptes	El gangli i la glàndula						
13'33''	Tercer SIA	Intent d'escriptura de la solució al repte cognitiu	Com es defensa la sípia davant del perill	Raül, Joana, Ànnia i Xevi					
14'21''	Quart SIAD	Intervenció del docent per ajudar a redactar els acords	Contrast de punts de vista sobre la defensa de la sípia davant d'altres animals	Raül, Joana, Ànnia, Xevi i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
15'56''	Cinquè SIA	Gestió de la redacció dels acords	Organització del discurs escrit	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
16'31''	Sisè SIA	Contrast de conceptes i redacció de la resposta al repte cognitiu	Discussió del terme <i>camuflar-se</i>						
18'34''	Setè SIA	Discussió d'una qüestió fonètica que provoca un problema de comprensió	Pregunta sobre la fonètica del mot <i>huir</i> que el Xevi el pronuncia malament						
19'06''	Viutè SIA	Retorn a l'escriptura que respon a la qüestió de com es defensa la sípia	La tinta i els mecanismes de defensa						
21'01''	Novè SIA	Discussió sobre altres maneres que té la sípia per camuflar-se	El medi com a element de defensa: la sorra						
24'17''	Desè SIA	Relectura dels acords escrits	Què fa la sípia quan ha distret els altres animals	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								

Tercer episodi									
Tancament dels acords i de l'escriptura									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
26'06''	Primer SIA	Discussió sobre què han de fer després d'haver redactat els acords	Què cal fer ara que hem acabat la feina?	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								

Quart episodi Retorn al repte cognitiu									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
26'35''	Primer SIA	Tancament de la redacció anterior	Diferència entre punt i a apart (no es finalitza l'escriptura) i punt i final (es clouria el treball)	Raül, Joana, Ànnia i Xevi	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
26'52''	Segon SIA	Reobertura del repte cognitiu	La temperatura dels animals						
28'16''	Tercer SIA	Espectura de l'acord	Reconeixement d'altres animals en funció de la temperatura	Raül, Joana i Ànnia					

Cinquè episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
30'54''- 31'57''	Primer SIA	Expliciten que ja han acabat	Tancament	Raül, Joana i Ànnia	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió el docent explica als alumnes que la tasca consisteix a contrastar les creences i punts de vista que havien comentat entre tots a la sessió anterior amb els que trobaran al text instructiu que se'ls reparteix.

Pel que fa al desenvolupament de la sessió, els alumnes inicien la interacció explicant què diu el text i és a partir del torn 17 que el Raül comença a contrastar els aspectes que comenta el text i allò que havien parlat a la sessió anterior. Els alumnes centren el seu discurs en veure aquells aspectes cognitius que apareixen al text i que ells no havien tingut en compte:

Joana: y: la glándula digestiva tampoco\ (30J)

Ànnia: y: el esófago [tampoco]\ (31A)

A mesura que avança la conversa, els participants contrasten els punts de vista sobre els diferents aspectes cognitius. Aquestes discussions s'alternen amb la comparació d'informació que els dona el text: «y: solo hay dos tentáculos\ y: yo me- pe- yo: también me parecía que:» (160J), «que todo era tentáculos» (161A), «sí que todo era tentáculos» (162J).

A partir del segon episodi, el Raül llegeix el repte cognitiu que han de resoldre i comenten, contrasten i escriuen els punts de vista que consideren que responen la pregunta d'investigació que han de resoldre: *els mecanismes de defensa de què disposa la sípia*. Al llarg d'aquest segon episodi, els alumnes desenvolupen

el gruix de la conversa. Al tercer tanquen els acords i l'escritura d'aquests acords. Consideren que ja han acabat però no creuen pertinent anar a la sala de mestres a comentar-ho. Així doncs, al quart episodi decideixen continuar completant el seu discurs de grup i al cinquè donen per acabat el seu treball.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

Al llarg de tota la sessió els quatre alumnes participen en gairebé els cinc episodis. Ara bé, el Xevi és qui intervé menys en la interacció; ho fa però de manera molt discreta. Participa en gairebé tots els segments d'interacció menys en tres ocasions: al segon segment del primer episodi, al tercer del quart episodi i al primer del cinquè. En aquesta sessió, el Raül torna a crear un espai de participació pel Xevi perquè pugui manifestar el seu punt de vista. Ara bé, cal dir que sovint la seva veu queda en un segon pla perquè els altres participants expressen amb força els seus punts de vista:

Raül: {(L2) [(f) que parli::]}(166R)
Joana: no: [no:: pon-] (167J)
Raül: {(L2) [(f) parli el Xevi]}(168R)
 ...
Raül: {(L2) [(f) que parli el Xevi]}(174R)
Ànnia: ((dirigint-se al Xevi)) lo del saco de tinta\ (175A)
Xevi: {(L2) que:: jo creía que tenían:::} (176X)
Ànnia: ¿que tenían?/ (177A)
Xevi: que tenia: estómago | y: (178X)
Ànnia: y tienen ¿no?/ ((mirant els fulls)) a no\ (179A)
Xevi: sí\ (180X)

En aquesta sessió, quan la Joana obre la participació al Xevi ho fa amb una finalitat molt concreta: que es posicioni davant d'una situació de discussió i no per obrir-li espais de diàleg perquè ell expressi les seves creences, com feia el Raül:

Joana: {(L2) M:: M:: tu amb qui estàs d'acord\ Xevi?}\ (644J)

Pel que fa a la resta dels alumnes, els altres tres participants es distribueixen bastant equitativament els torns de paraula, gairebé sempre en forma d'autoseleccions.

L'objectiu principal d'aquesta sessió consisteix a contrastar els seus sabers amb els del text i intentar resoldre el repte cognitiu que se'ls proposa. Val a dir també que en aquesta sessió de petit grup (SPG) els alumnes continuen contrastant els conceptes previs que cadascú tenia sobre el tema i discuteixen sobre el significat dels conceptes del text i la interpretació que cadascú en fa.

A diferència d'altres petits grups, el del Raül sovint planteja el contrast de punts de vista com una oposició al pensament de l'altre. Tenen molt clar que han de respondre a un repte cognitiu i que ho han de fer per escrit. Això determina que en moltes ocasions la urgència per redactar els acords minimitzi la reflexió sobre els continguts que estan discutint i acceleri les negociacions.

Pel que fa a la participació del mestre, les seves intervencions en aquesta sessió són molt escasses. De fet a l'anàlisi d'aquesta transcripció solament es donen dos SIADS; un al primer episodi i un altre al segon. Tot i l'escassa presència d'enunciats del mestre, ell segueix en silenci molts dels episodis del grup. Quan no hi és present sovint és perquè està atenent un altre grup de l'aula. Les intervencions que el mestre fa al llarg de la

sessió sovint les planteja en format de pregunta per tal d'incentivar la conversa, o per ajudar els alumnes a reflexionar sobre els termes que estan explicitant, o bé per participar en la síntesi.

Si focalitzem l'atenció en l'objectiu de veure qui s'adreça a qui, en aquesta sessió les parelles Raül-Xevi i Ànnia-Joana no estan tan polaritzades com a la sessió anterior. Al llarg de la interacció, el Raül es dirigeix tant a la Joana com a l'Ànnia i les noies no mostren una oposició tan frontal vers el Raül com passava a la primera sessió. Hi ha intercanvis en què la Joana evidencia desacord amb el punt de vista del Raül, però en altres també manifesta discrepància amb l'opinió de l'Ànnia. El mateix es pot considerar en el cas d'aquesta última participant.

Quan la Joana s'adreça al Xevi és per demanar-li un posicionament personal davant d'una situació d'igualtat de punts de vista o bé per ajudar-lo a redactar els acords.

Xevi: ¿tenemos que poner qué? ¿una coma? (704X)
Joana: ((dirigint-se a l'Ànnia)) {(L2) digues-li al Xevi\ | digues-li digues-li digues-li} (705J)
Ànnia: {(L2) mira Xevi *tens que* posar: | per on va/ per on va/?} (706A)
Raül: espera\ (707R)
Xevi: y se marcha\ (708X)
Raül: ((referint-se al Xevi)) {(L2) ja ha acaba:t\ | però} (709R)
Ànnia: y se marcha | pues ya está\ (710A)

Llengua d'ús

Tot i que els alumnes tenen molt clar que la llengua vehicular a l'àrea del Coneixement del Medi Natural és el castellà, quan comencen la sessió el Raül pregunta al docent en quina llengua s'han d'expressar.

Mestre: ((dirigint-se al Raül que ha començat a parlar)) ¿perdona?/ (7M)
Raül: {(L2) [(f) en quin idioma\} ¿en castellano o catalán?}\ (8R)
Mestre: en castellano en castellano\ | ¿vale/? (9M)

En aquesta segona sessió els participants continuen formulant força enunciats en català, tot i que com veurem, quan contrasten punts de vista utilitzen molt més el castellà que no pas a la primera sessió:

Raül: podríamos poner/ | es que no sé:/ | si | las | que las sepias tienen unas en los brazos tienen unas células para saber/ | cómo está la [temperatura]\ (762R)
Ànnia: [temperatura\] (763A)
Raül: y la limpieza del agua\ (764R)
Joana: sí sí porqué lo pone/ (765J)
Ànnia: {(L2) (f) diu però DIU\} | ¿cómo se pone AY qué hace la el calamar cuando está en peligro?\ | y no cómo está la temperatura del agua\] (766A)
Joana: no pero si está la temperatura/ | depende de cómo si sabe la temperatura del cuerpo/ (767J)

(Clar exemple d'ús del castellà)

Raül: {(L2) [pero] la mandíbula {(L2) és com la boca} (47R)
Ànnia: {(L2) però la glándula [digestiva]/} (48A)
Raül: {(L2) clar la mandíbula és com la boca | | la mandí[bula]\} (49R)
Ànnia: {(L2) [la] mandíbula | ÉS la boca\} (50A)
Raül: {(L2) llavors si ja ho vam ficar\} (51R)

(Clar exemple d'ús del català)

Els alumnes continuen utilitzant el català quan assumeixen una funció de gestió didàctica:

Raül: {(L2) [(f) quan acabem què fem?\ | nem a avisar l'Elsa?/]} (718R)
Ànnia: [(f) no::] (719A)
Joana: [(f) no::] (720J)

Ànnia: {(L2) [(f) un del grup que seré jo | perquè jo m'ho he demanat jo primera\]} (721A)
Raül: {(L2) què faràs\?} (722R)
Ànnia: {(L2) vaig [allà\]} (723A)
Joana: [NO::] (724J)
Ànnia: ((es refereix que s'esperarà a fora de lasala de mestres)) {(L2) vaig [a fora\]} (725A)
Joana: {(L2) ((referint-se a la mestra)) [esperem] que VINGUI que ella SABRA::} (726J)
Ànnia: {(L2) ja però sinó que hem d'estar mitja hora aquí/?} (727A)
Joana: pues sí\ (728J)
Xevi: pues sí\ (729X)
Joana: {(L2) no parlant de [la sepia::]} (730J)
Raül: {(L2) [(f) [no podem] anar a la sala de mestres\]} (731R)

Als episodis en què hi ha la intervenció del docent, l'ús del castellà es manté molt més estable. Ara bé, en algun moment, els alumnes també es dirigeixen als altres en català, tot i que posteriorment es torna a produir el canvi de llengua:

Mestre: ¿por qué no?\ (83M)
Joana: porque:: los lo:s los brazos no le sirven de nada entonces\ (84J)
Ànnia: {(L2) [(F) llavors és [tontería\]]} (85A)
Mestre: [si estu]viera así | en posición de que los brazos están en posición ascendente hacia arriba | ¿qué estaría haciendo aquí la sepia?\ (86M)
 ...
Mestre: que hay otro grupo que nos explicará | este cambio de color-\ (400M)
Ànnia: ah vale {(L2) llavors no podem dir\} (401A)
Mestre: pero ¿os parece que | el cambio de color | ayuda a la sepia/? (402M)
Raül: a camuflarse/ (403R)

En altres casos, els alumnes s'adonen que estan parlant en una llengua que no és la de comunicació habitual en l'àrea del Coneixement del Medi Natural i, de manera espontània, fan el canvi al castellà.

Després dels segments d'interacció alumne-docent (SIAD) s'inicien diferents SIAs. En aquest cas, els alumnes acostumen a mantenir el castellà com a llengua de comunicació, tot i que les intervencions que s'estableixen entre ells tinguin un marcat to de contrast i discussió.

Al llarg de la interacció es produeixen enunciats en què hi ha una alternança molt clara de llengües. En alguns casos es produeix quan estan parlant de vivències pròpies i en aquell moment no troben la paraula adient en el seu repertori lingüístic castellà:

Joana: [yo allí en Menorca la vi así de lado porque se dirigía hacia allá | si nosotros estábamos mirando {(L2) cap allà\} | se dirigía {(L2) cap allà\} (151J)

En altres casos aquesta alternança es fa d'una manera automàtica i involuntària:

Raül: poniendo/ em:: diferentes | {(L2) altres coses/} porque no se: (449R)
 ...
Raül: [por eso] tenemos que ponerlo así\ | porque {(L2) aleshores} [cuando] (459R)

Hi ha enunciats en què el canvi de llengua respon a una modificació en la gestió, o bé a un moviment enunciatiu. Sovint, en un mateix enunciat apareix una funció de gestió cognitiva i després una altra de gestió didàctica, o bé a l'inrevés. Aquest canvi de llengua en un mateix enunciat indica moviments enunciatius. Aquest fenomen el podem veure reflectit en els enunciats de gairebé tots els participants de la interacció:

Joana: ((dictant) tiran tinta/ | | | {(L2) de qui és aquesta goma?\} (527J)
 ...
Raül: {(L2) no no amb la tinta llavors posem\} | se van (xxx) (540R)
 ...
Ànnia: coma\ | también puede rozar el suelo y levanta la arena o tierra\ | y se marcha\ | {(L2) HEM DIT DOS COPS} y se marcha\ (693A)
Joana: y què::: (694J)

Ànnia: {(L2) què fa? la el ca- el calamar\ el primer cop} se marcha\ vuelve/ se marcha\ | (695A)

Joana: NO NO NO | {(L2) posem } | MARCHA\ O TAMBIÉ::N | {(L2) perquè sinó/} | o también puede rozar el suelo y levanta la arena o tierra y se marcha\ | {(L2) és lo [mateix/]} (696J)

De vegades el canvi de llengua en un mateix intercanvi es produeix perquè algú vol donar resposta a un dubte cognitiu o lingüístic que sorgeix a la conversa. Aquesta resposta, normalment, es dóna en català:

Xevi: (el Xevi pronuncia el verb *huir* amb una -r molt feble i dóna lloc a confusió semàntica) y para que consiga huir\ (506X)

Joana: ¿qué es hui/? (507J)

Xevi: huir | | | *fusir* (508X)

Joana: ¿hui quéé? | [¿qué quiere decir hui/?] (509J)

Xevi: {(L2) [anar-se anar-se\]} (510X)

Pel que fa a les interferències lingüístiques que els alumnes fan entre el català i el castellà, hi ha moments que es produeixen per l'ús inadequat de les preposicions:

Joana: ponemos a la [parte inferio:r] (61J)

En altres casos les interferències són de tipus verbal:

Raül: y yo creo que lo que no: | que lo que: nosotros | dijimos en el dibujo las cosas que han salido han estado | | [e:l] (17R)

...

Ànnia: {(L2) vale vale\ i ara tenim que posar/} (746A)

O bé responen a qüestions fonètiques:

Raül: [y:] el ensefalo/ (282R)

En altres moments de la interacció les interferències es produeixen en el camp semàntic:

Raül: otras cosas para que no se semble/ (451R)

...

Xevi: huir | | | *fusir* (508X)

O bé en l'ús dels pronoms interrogatius:

Joana: bueno del agua/ puede saber | cuales anim- | peces viven/ (769J)

En qualsevol cas, en la conversa no es produeix cap situació en què l'ús d'una llengua o una altra doni lloc a possibles confusions o conflictes. Les situacions de dubtes lingüístics o metalingüístics que plantegen els alumnes es deriven d'una pronúncia inadequada o de l'ús de mots que no són els que corresponen a aquell enunciat concret. Al torn 266, el Raül fa una traducció literal al castellà d'una frase feta en català:

Raül: *eso y todo* que: hay un {(L2) gangli } hay un | AH ¿sabéis qué es un | gan[gli-o?/] (266R)

Organització

Pel que fa a l'organització de les obertures i tancaments dels diferents episodis i segments, al quadre següent figuren els participants que els obren i tanquen:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Raül: bue: no\ ((silenci i després rialles)) m::: a ver\ (1R) (gestió didàctica: inicia la interacció)
		Tancament	Joana: ah pues yo no\ (39J) (gestió identitària: manifesta que ella no va incloure l'esòfag al seu escrit)
	Segon SIA	Obertura	Ànnia: y: ¿la mandíbula?/ (40A) (gestió cognitiva però amb conseqüències didàctiques)
		Tancament	Joana: {(L2) [però no no ha] d'estar así} (68J) (gestió cognitiva i identitària: la Joana expressa que no ha s'ha de prendre com a punt de referència els humans)
Tercer SIAD	Obertura	Mestre: a ver ¿cómo os parece? m::: ¿tiene una parte inferior y una superior o no? (69M) (gestió cognitiva: a partir d'una pregunta)	
	Tancament	Mestre: en posición horizontal\ muy bien ¿eh?/ vale\ ¿en qué más habéis diferido ¿eh? m::: de el texto científico? ¿qué más? a ver va vosotros mismos [podéis continuar] (154M) (gestió social i didàctica: esperona els alumnes en les seves respostes i també els anima a que continuïn contrastant els punts de vista)	
Quart SIA	Obertura	Ànnia: [que::] tiene:: la mayoría de:: de:: cosas/ (155A) (gestió cognitiva: inicia el punt de vista)	
	Tancament	Ànnia: escribimos\ ¿qué ponemos? (225A) (gestió didàctica: organitza l'inici de la redacció dels acords)	
Segon episodi	Primer SIA	Obertura	Raül: ((llegint)) ¿qué pasa cuando la sepia/ ve otro animal que le puede poner en peligro? (riures)) (226R) (gestió didàctica: sense proposar-ho prèviament als companys, llegeix el repte cognitiu)
		Tancament	Ànnia: el calamar\ (265A) (gestió cognitiva: rectifica el Raül i tanca el segment)
	Segon SIA	Obertura	Raül: eso y todo que: hay un {(L2) gangli } hay un AH ¿sabéis qué es un gan[glío?/] (266R) (gestió cognitiva: explica que el text indica que hi un gangli i pregunta què és)
		Tancament	Raül: táctiles que les informan sobre cómo está el agua en aquel momento\ temperatura y limpieza\ (367R) (gestió cognitiva: tanca el segment fent una sobrenunciació)
	Tercer SIA	Obertura	Ànnia: m::: {(L2) [(f) pues fem això ja ¿no?/] (368A) (gestió didàctica: demana que continuïn escrivint els acords)
		Tancament	Raül: ¿pone[mo-?] (392R) (gestió didàctica: torna a fer referència a l'escriptura dels acords)
	Quart SIAD	Obertura	Mestre: [este] cambio de color que comentas e::: también::: queda: plasmado en la hoja/? lo pone en la hoja/- (393M) (gestió cognitiva: aprofita l'aportació anterior per fer-los veure que no ho deia al full)
		Tancament	Mestre: ¿co- cómo podéis empezar? pues\ (434M) (gestió didàctica)
	Cinquè SIA	Obertura	Joana: es que es muy directo\ (435J) (gestió cognitiva –lingüística- i didàctica: considera que cal una frase introductòria)
		Tancament	Ànnia: sí Joana Joana (461A) (gestió social: s'adhereix al punt de vista de la Joana)
Sisè SIA	Obertura	Joana: se camufla y se va\ (462J) (gestió cognitiva)	
	Tancament	Xevi: [y para que consiga huir\] (503X) (gestió cognitiva: emet una coenunciació que completa l'enunciat de la Joana)	
Setè SIA	Obertura	Ànnia: {(L2) [un moment un moment un moment]} (504A) (gestió didàctica: l'Ànnia fa aturar la conversa perquè considera que encara hi ha aspectes per afegir)	
	Tancament	Joana: [ah vale huir::\] (512J) (gestió social: s'adhereix al punt de vista del Xevi)	
Vuitè SIA	Obertura	Raül: para confundir al contrincante Y: HUIR\ (513R) (gestió cognitiva: acaba fent una sobrenunciació)	
	Tancament	Ànnia: y se mar- (578A) (gestió cognitiva)	
Novè SIA	Obertura	Joana: y se marcha\ y también::n (579) (gestió cognitiva)	
	Tancament	Ànnia: y: se marcha\ (681A) (gestió cognitiva: acaba el tema de la defensa de la sípia)	
Desè SIA	Obertura	Raül: {(L2) no creus que hem dit massa masses vegades marcha y: y y y [y]} (682R) (gestió social i cognitiva: proposa un canvi en la redacció)	
	Tancament	Joana: {(L2) pues llavors:::} (717J) (gestió didàctica: pregunta què faran si ja han acabat)	

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Tercer episodi	Primer SIA	Obertura	Raül: {(L2) [(f) quan acabem què fem? \ nem a avisar l'Elisa?/]} (718R) (gestió didàctica: proposa però ho vol consensuar)
		Tancament	Raül: {(L2) [(f) [no podem] anar a la sala de mestres]} (731R) (gestió social: no considera pertinent anar a la sala de mestres)
Quart episodi	Primer SIA	Obertura	Joana: ((retornant al repte cognitiu) em:: y se marcha \ PUNTO \ (732J) (gestió didàctica: tanca la resposta del repte cognitiu)
		Tancament	Ànnia: [sí SÍ SÍ \ (742A): (gestió social: s'adhereix al punt de vista de la Joana)
	Segon SIA	Obertura	Joana: a ver (743J) (gestió didàctica: dóna inici perquè entre tots acabin de completar els continguts)
		Tancament	Ànnia: [(f) sí sí vale \ (779A) (gestió social: l'Ànnia s'adhereix al punt de vista de la Joana)
	Tercer SIA	Obertura	Raül: {(L2) a veure \ ((dictant)) y \ en los brazos / (780R) (gestió cognitiva: comença a dictar els acords presos)
		Tancament	Joana: {(L2) i ja està \ (809J) (gestió didàctica: determina que ja han acabat)
Cinquè episodi	Primer SIA	Obertura	Joana: [ja hem acabat \ (810J) (gestió didàctica: toma a explicitar que ja han acabat)
		Tancament	Ànnia: punto y final (814A) (gestió social i didàctica: l'Ànnia s'adhereix al punt de vista de la Joana a la vegada que dóna per tancada la sessió)

Al quadre anterior s'evidencia que no hi ha un o uns participants concrets que assumeixin d'una manera exclusiva la funció d'obertura i tancament dels diferents episodis i segments d'interactivitat que es donen entre els alumnes (SIAs) o bé entre els alumnes i el docent (SIADs). Val a dir, però, que el Raül i l'Ànnia n'assumeixen més que els altres participants, en especial que el Xevi.

En relació amb les funcions que persegueixen aquestes obertures i tancaments, es fa palès que les primeres normalment cerquen una funció especialment cognitiva. Això s'explica perquè de vegades s'inicia un segment d'interactivitat a partir d'una pregunta que es genera a partir d'un dubte cognitiu:

Raül: *eso y todo* que: hay un {(L2) gangli } hay un | AH ¿sabéis qué es un | gan[gli-o?/] (266R)

En el cas que l'obertura la faci el docent, l'objectiu que persegueix és incentivar els alumnes a reflexionar sobre algun aspecte de contingut. Pel que fa als tancaments, la funció de gestió ja no es troba tan centrada en l'aspecte cognitiu; de vegades els participants persegueixen una finalitat social d'adhesió o bé identitària:

Ànnia: sí Joana Joana (461A)

...

Joana: ah pues yo no \ (39J)

En altres moments de la interacció els tancaments responen a un objectiu didàctic:

Ànnia: escribimos \ | ¿qué ponemos? \ (225A)

...

Mestre: ¿co- cómo podéis empezar? pues \ (434M)

A les intervencions en què el tancament persegueix una funció clarament cognitiva veiem que allò que es busca és una ratificació del punt de vista expressat anteriorment per un altre company, com és el cas del torn 265 de l'Ànnia, o bé del torn 367 en què el Raül emet un enunciat conclusiu sobrenunciador:

Ànnia: el calamar \ (265A)

...

Raül: táctiles que les informan sobre cómo está el agua en aquel momento \ | | temperatura y limpieza \ (367R)

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu

A continuació veurem quines són les postures enunciatives que assumeixen els diferents participants en la interacció a partir de les aportacions que fan.

Quan els alumnes participen en una interacció i escolten els punts de vista dels altres poden oposar-s'hi de manera frontal, distanciar-se'n, no prendre'ls en consideració, o bé completar-los i adherir-s'hi. En aquest ample ventall de possibilitats se situen, seguint la classificació de Rabatel, els rols enunciatius que els alumnes poden assumir quan posen en comú els seus punts de vista.

Els moments de la interacció en què els alumnes mostren un desacord gairebé total o bé parcial amb els plantejaments fets per altres participants sorgeixen enunciats en què els discents prenen un rol sotaenunciador perquè es distancien del punt de vista pres per un altre company a partir d'un enunciat propi.

En aquesta sessió es produeixen nombroses situacions sotaenunciadores perquè els alumnes continuen contrastant els punts de vista que provenen dels seus coneixements previs i de la pròpia experiència, però també del coneixement que els proporciona el text.

Podem veure aquesta expressió de sotaenunciacions ja des del primer episodi. Als intercanvis següents els alumnes expressen el seu contrast amb el text (22J) i després amb l'enunciat d'altres companys (25R, 28J, 33A):

Joana: [eI] (18J)
Raül: intestino y:- (19R)
Ànnia: los tentáculos\ (20A)
Raül i Ànnia: y los tentáculos\ (21R/A)
Joana: pero la mayoría son brazos\ (22J)
Ànnia: es verdad\ (23A)
Xevi: ya\ (24X)
Raül: pero hay dos tentáculos\ (25R)
Joana: [dos\] (26J)
Raül: [i pusimos] | dos tentáculos/ (27R)
Joana: no | pusimos\ | todo tentáculos\ (28J)
Raül: AH (29R)
Joana: y: la glándula digestiva tampoco\ (30J)
Ànnia: y: el esófago [tampoco]\ (31A)
Joana: [no]\ (32J)
Ànnia: lo pusimos\ (33A)

L'Ànnia al torn 40 comença a explicitar aquells elements de la morfologia de la sípia que apareixen al text i que ells no havien considerat. Comença per la mandíbula. La Joana hi està d'acord. Ara bé, el Raül al torn 42 expressa de forma implícita que a la primera sessió ells no van indicar la presència de les mandíbules, però que aquestes formen part de la boca:

Ànnia: y: ¿la mandíbula?/ (40A)
Joana: no\ (41J)
Raül: [(f) bueno\] | la mandíbula {(L2) és com [la boca]\} (42R)

Després, l'Ànnia puntualitza i repara l'enunciat del Raül i diu que la mandíbula és la boca. Posteriorment la Joana es distancia del punt de vista de l'Ànnia i afegeix que van expressar el mateix concepte, però de manera diferent. El contrast de punts de vista no es resol perquè apareix la veu del mestre que comença a

preguntar sobre les parts de la sípia per tal que flueixi la discussió. A partir d'aquest tercer segment d'interactivitat del primer episodi el docent assumeix un paper eminentment sotaenunciador en què es distancia d'un punt de vista anterior; s'ho mira amb distància però sense substituir-lo per un nou punt de vista. Aquesta postura del docent com a sotaenunciador també permet que els alumnes puguin buscar activament la resposta al repte proposat. El mestre deixa parlar els estudiants mentre que en el cas en què el docent adopta un paper més sobrenunciador, la capacitat de maniobra dels discents és molt menor o pràcticament nul·la.

Als següents segments d'interactivitat d'aquest episodi es continuen produint sotaenunciacions en què contrasten el que ells pensaven amb el que explicita el text. A partir del segon episodi es produeix un canvi important pel que fa a la naturalesa de les sotaenunciacions. En aquest moment ja se centren en el repte cognitiu que com a grup han de resoldre i que s'expressa a partir de la següent pregunta: *¿Qué pasa cuando la sepia ve otro animal que le puede poner en peligro?* Comencen a intercanviar punts de vista que els completen i amplien amb les aportacions conjuntes de tots. També exposen la interpretació que fan d'allò que han llegit al text. Un exemple el veiem al torn 297 que emet el Raül:

Raül: [yo creo] que | las las | glan glanglios están en las GLÁNDULAS/ (297R)

Posteriorment, els participants inicien un procés sotaenunciador diferent al que havien manifestat a l'inici de la sessió. Ara mostren un major distanciament amb el punt de vista dels altres que es pot veure als intercanvis següents entre el Raül, l'Ànnia i la Joana:

Ànnia: [el] ganglio/ debe estar | el ganglio/debe estar por: la boca\ (358A)

Raül: sí\ (359R)

Joana: no\ (360J)

Raül: no\ (361R)

Joana: no\ (362J)

Raül: {(L2) no té perquè\} (363R)

De vegades un enunciat que esdevindria una coenunciació perquè podria ser compartit, construït conjuntament i assumit tant per l'enunciador com per l'altre o altres locutors, és expressat com una sotaenunciació pels participants. Ho veiem al següent intercanvi:

Joana: ¿así tal cual?\ (464J)

Raül: no | se camufla de | diferente color para que la | presa no le- (465R)

Ànnia: se camufla\ (466A)

Raül: de diferente color/ para que- (467R)

Joana: no y la tinta ¿qué? | y la tinta ¿qué? (468J)

En aquesta darrera intervenció, la Joana vol incloure la tinta com a forma de defensa de les sípies. De fet, aquest enunciat no exclou ni es contradiu amb l'enunciat del Raül (465R) que expressava la capacitat que tenen aquests cefalòpodes per camuflar-se. Les aportacions dels dos alumnes esdevenen complementàries, tot i que la Joana ho manifesta a partir d'una postura de desacord.

Cal asenyalar que les sotaenunciacions que expressen els alumnes al llarg de tota la sessió no fan referència solament a aspectes cognitius, sinó que també abasten altres àmbits, com és el cas del didàctic, que veiem al següent fragment:

Ànnia: empezamos | se camufla\ (429A)

...

Joana: no porque es muy | directa\ | ¿no/? (433J)

Mestre: ¿co- cómo podéis empezar? pues\ (434M)

Joana: es que es muy directo\ (435J)

Raül: (XX) (436R)
Ànnia: {(L2) clar és que:} (437A)
Raül: {(L2) es que sinó què vols posar?\ | | hola\} (438R)
Ànnia: ((amb to burleta)) me llamo Joana\ (439A)
Raül: es que: (440R)
Ànnia: me llamo Joana\ | ((fent mofa)) UI (441A)
Mestre: ¿cuál es tu propuesta Joana\? (442M)
Joana: no: que: | poner por ejemplo\ | | otra cosa porque si eso es lo [del otro grupo/] (443J)
Raül: {(L2) però quina altra cosa?} (444R)
Joana: por ejemplo e:: | ponemo:: tenemos *que posar* | poner varias ideas y entonces eso lo ponemos: [al medio\] (445J)
Raül: {(L2) [pero és que ara comencem així/] } y después vamos va- vamos po- | poni- (446R)

En altres segments d'interactivitat les sotaenunciacions abasten l'àmbit lingüístic:

Joana: para que le confundan\ (482J)
Raül: porqué se confunda si\ | [se confunda\] (483R)
Joana: no le confundan [¿no?] (484J)
Ànnia: [no] pero tendríamos que [PARA PARA QUE] (485A)
Joana: [le confundan ¿no?/] (486J)
Ànnia: para que el:: (487A)
Xevi: para que: (488X)
Ànnia: {(L2) perquè } para que: (489A)
 ...
Xevi: (el Xevi pronuncia el verb *huir* amb una –r molt feble i dóna lloc a confusió semántica) y para que consiga huir\ (506X)
Joana: ¿qué es hui/? (507J)
Xevi: huir | | | *fusir* (508X)
Joana: ¿hui qué? | [¿qué quiere decir hui/?] (509J)
Xevi: {(L2) [anar-se anar-se\]} (510X)

Altres distanciaments al punt de vista dels altres també fan referència a l'àmbit social i identitari, com es fa palès als intercanvis següents:

Joana: {(L2) [esperem] que VINGUI que ella SABRA::} (726J)
Ànnia: {(L2) ja però sinó que hem d'estar mitja hora aquí/?} (727A)
Joana: pues sí\ (728J)
Xevi: pues sí\ (729X)
Joana: {(L2) no | parlant de [la sèpia::]} (730J)
Raül: {(L2) [(f) [no podem] anar a la sala de mestres]} (731R)

Veiem que en aquest intercanvi apareixen dos punts de vista diferents: el de l'Ànnia, que expressa la necessitat d'anar a la sala de mestres per comentar que ja han acabat; i el del Raül, que apunta que cal esperar que vingui el docent.

Les expressions sotaenunciadores impliquen, per definició, un distanciament del punt de vista respecte de l'enunciat anterior de l'altre, i per tant, sovint suposen enunciats que poden afectar la imatge del propi enunciat o bé la de l'altre. En alguns casos els alumnes, o certs alumnes són conscients d'aquest fet i a partir d'un ús concret i mesurat del llenguatge són capaços de presentar les tensions enunciatives pròpies de les sotaenunciacions, no com a una amenaça sinó com una situació de contrast de punts de vista. Veiem un exemple d'aquestes situacions al següent intercanvi:

Ànnia: y: | se marcha\ (681A)
Raül: {(L2) no creus que hem dit massa | masses vegades marcha y: | y y y [y]} (682R)

En altres casos les sotaenunciacions no expressen un enfrontament clar, sinó un distanciament entre dos punts de vista diferents:

Xevi: que tenia: estómago | y:: (178X)
Ànnia: y tienen ¿no? ((mirant els fulls)) a no\ (179A)
 ...
Ànnia: [yo ta-] (202A)

Raül: pero es es muscular y: (203R)

Podem afirmar que l'Ànnia, el Raül i la Joana assumeixen de manera espontània i compartida el paper de sotaenunciador i ho fan tenint en compte tres situacions concretes:

- a) a partir del contrast entre el que ells pensaven i van expressar a la sessió anterior i el que diu el text
- b) a partir de la discussió sobre els conceptes que havien considerat o no a la sessió anterior
- c) a partir de la discussió que s'estableix entre ells quan comencen a posar en comú i a argumentar el repte cognitiu que s'ha plantejat al grup.

Les sotaenunciacions no són pròpies solament dels alumnes quan interactuen en els SIAs, sinó que també es presenten en les situacions en què el docent participa a la conversa en els cas dels SIADs. En aquestes situacions l'adult reformula un o més punts de vista escollint una de les hipòtesis que no l'acaben de satisfer. La predicació de la falsedat a partir d'un enunciat citat anteriorment per un altre ajuda a atendre la veritat i força una resposta de manera que faci ressorgir la seva absència de pertinença. Cal recordar que la postura de sotaenunciador responia al binarisme discordància concordant que en aquest cas es veu clarament representat per la represa del docent d'un punt de vista anterior; mirant-s'ho amb distància. Veiem aquesta postura sotaenunciadora del mestre en els següents intercanvis:

Mestre: ¿cómo puede estar la sepia en el: en el agua? \ | ¿cómo puede estar? \ | ((el mestra puja els braços i els manté en posició vertical al costat del cos)) ¿puede [estar así?] (76M)

Raül: [pues] (77R)

Mestre: ¿puede estar así? / (78M)

...

Joana: tres \ (139J)

Mestre : ¿cuántas tenemos? \ (140M)

Raül: dos \ (141R)

Ànnia i Joana: dos \ (142A/J)

Mestre: dos partes [muy bien \] (143M)

Si ens centrem en el paper de *coenunciador*, veiem que apareix poc al llarg de la sessió. Quan s'inicia la sessió els alumnes completen els enunciats dels companys. A partir d'un enunciat emès, aquest és compartit, construït conjuntament i assumit tant per l'enunciador com per l'altre o altres locutors. En aquest sentit, els dos participants esdevenen emissors d'un enunciat.

Joana: YO YO \ | se cam: ufla / | se camufla: de color / (228J)

Raül: se cambia de color \ (229R)

Joana: sí se cambia de color / | y se:: | va \ (230J)

Raül: sí ((rialles)) | | se:: se marcha \ (231R)

Veiem aquesta figura del coenunciador sobretot en els casos en què els alumnes fan el recorregut pels diferents termes que explicita el text. En aquest moment els alumnes verifiquen de forma conjunta i en veu alta la comprensió del que han llegit. Les coenunciacions apareixen al discurs sobretot en dos moments concrets: a l'inici de la conversa, quan els participants especifiquen quins termes apareixen al text; i posteriorment, quan descriuen la trajectòria dels termes treballats.

El mestre sovint emet les sotaenunciacions per mostrar desacord amb els enunciats dels alumnes i així generar pensament i debat. Posteriorment, i a partir d'aquest debat, el docent reprèn els enunciats dels alumnes i els reformula en forma de sobrenunciacions.

Al llarg de la conversa també apareix la figura del *sobrenunciador*, és a dir, aquell participant o participants que actuen sobre la resposta que dona l'altre, el que assumeix el rol de rectificador i ratificador. És aquell subjecte conclusiu, reconegut pels altres enunciadors que depassa el punt de vista dels participants; i

interacciona i intervé a partir de l'enunciat que fa el coenunciador i per tant, obre l'enunciat que ha plantejat l'altre.

En aquesta conversa veiem que el paper sobrenunciador no és exclusiu de cap participant concret sinó que és compartit. Val a dir, però, que el Xevi és el participant que menys vegades assumeix aquest paper.

Fins al tercer SIAD del primer episodi no s'inicien les sobrenunciacions. L'explicació la podem trobar en el fet que els alumnes comencen la conversa comparant els termes que ells havien contrastat a la sessió anterior amb els que figuren al text, i per tant els papers enunciatius alternen entre la coenunciació i la sotaenunciació. A partir del tercer SIAD el docent comença a emetre sobrenunciacions perquè se situa en el discurs anterior i desvia la significació anterior cap a una de nova, de pes, que representa una continuació del que s'havia dit.

Mestre: por lo tanto a nivel de posición ¿puedes decir la parte de arriba o la parte de abajo?/ (104M)

Ànnia: no\ (105A)

Joana: no\ (106J)

Mestre: no pero sí que puedes decir | ((veu que el Raül vol intervenir)) ¿que:? (107M)

Raül: la parte de los tentáculos de los tentáculos o brazos\ (108R)

Mestre: ¿y la otra [parte cuál sería?] (109M)

Joana: [pero entonces la boca] no podemos decir que está en la [parte-] (110J)

Ànnia: [ya:] (111A)

Joana: inferior o: [posterior\] (112J)

En aquests intercanvis les sobrenunciacions que emet el mestre donen peu a que la Joana plantegi una sotaenunciació (110J).

Així, el sobrenunciador, el mestre en aquest cas, es troba en la fase de la institucionalització dels sabers. Ell recull els enunciats i les aportacions dels alumnes, s'hi adhereix i sovint les reformula:

Mestre : ¿cuántas tenemos?\ (140M)

Raül: dos\ (141R)

Ànnia i Joana: dos\ (142A/J)

Mestre: dos partes [muy bien\] (143M)

Ànnia: [la de la cabeza] (144A)

Mestre: vale\ la cabeza muy bien\ y la del saco o manto\ (145M) (prèviament els alumnes havien considerat aquestes dues parts)

Ànnia: sí\ (146A)

Mestre: muy bien perfecto\ | por lo tanto ¿podemos decir que tiene una parte de arriba y una de abajo? (147M)

Joana: no\ (148J)

Ànnia: no\ (149A)

Mestre: porque claro en función de cómo esté orientada la [sepia:-] (150M)

La presència del docent és puntual en alguns segments d'interactivitat i no es manté de manera sostinguda al llarg de la sessió. Val a dir, però, que quan ell és present, la funció sobrenunciadora és molt clara.

Als episodis següents són els alumnes qui assumeixen aquest rol sobrenunciador a partir de l'adopció de models que el mestre ha donat de manera espontània en episodis anteriors:

Joana: interior\ | entonces son los nervios que: | que | que debe tener aquí:/ al sifón/ y entonces/ | |s: [(f) para que- s:] (351J)

Ànnia: el gan[glio/] (352A)

Joana: [ABSOR]BA LO QUE LE interesa/ (353J)

Ànnia: EL GANGLIO [el gan-] (354A)

Joana: [Y..] y y le expulsa:: el agua (355J)

Després d'aquest intercanvi les sobrenunciacions de la Joana donen peu a que l'Ànnia també emeti una sotaenunciació que reobre la discussió.

El paper de sobrenunciador no solament abraça els aspectes didàctics i cognitius, sinó que també es produeix en el pla lingüístic. En aquest sentit cal destacar l'intercanvi d'enunciats que es produeix entre els torns 494 i 499. Els alumnes contrasten els seus enunciats. Estan d'acord que les sípies es camuflen quan canvien de color amb l'objectiu que no les vegi l'enemic. Ara bé, quan això ho han d'expressar oralment, mostren problemes sintàctics. Això es pot veure entre els intercanvis 494 i 498:

Ànnia: para que:: para que la | | para que:: el con[trincante/] (494A)
Raül:[LE CONFUNDA\] (495R)
Joana: el contrincante le confunda/ (496J)
Ànnia: {(L2) perquè perquè} (497A)
Joana: el contrincante le confunda/ (498J)
Ànnia: para que: para que (la sepia) confunda/ | al | contrincante\ | sí (499A)

Veiem que al torn 499 l'Ànnia emet una sobrenunciació en què reestructura l'enunciat de manera que la sípia esdevé el subjecte que fa l'acció: confondre el contrincant. Al'inici d'aquest enunciat l'Ànnia indica la finalitat, tot i que no troba l'estructura més adient per fer-ho: «para que: para que confunda», mentre que hagués estat més clar si hagués formulat l'enunciat: «para confundir al contrincante». Als següents torns de paraula es produeix l'adhesió per part de la resta dels participants a l'enunciat de l'Ànnia i això indica que la discussió que podria semblar que tenia un origen cognitiu respon a una dificultat d'expressió lingüística. Aquestes dificultats en el pla sintàctic afecten el cognitiu.

Al setè SIA del segon episodi es produeix una altra situació lingüística que deriva d'un problema fonètic: al torn 506 el Xevi pronuncia la paraula *huir* com una paraula plana i amb una pronúncia gairebé imperceptible de la *r* final que dona lloc a percebre aquest verb com a la interjecció castellana ¡uy!:

Xevi: y para que consiga huir\ (506X)
Joana: ¿qué es hui/? (507J)
Xevi: hui | | | *fusir* (508X)
Joana: ¿hui qué? | [¿qué quiere decir hui/?] (509J)
Xevi: {(L2) [anar-se anar-se\]} (510X)
Ànnia: no {(L2) [hem posat } al contrincante] (511A)
Joana: [ah vale | huir::\] (512J)
Raül: para confundir al contrincante Y: | HUIR\ (513R)

La Joana, als torns 507 i 509, demana un aclariment semàntic del mot. El Xevi, al torn 508, respon primer fent una interferència fonètica amb el català: *fusir*. Després, però, ell mateix la repara a partir del significat del terme en català: *anar-se'n*. La Joana al torn 512 fa una reparació (diu el terme correcte en castellà) i a la següent intervenció el Raül emet una sobrenunciació que recull els sabers dels torns anteriors i del que acaba d'expressar el Xevi: que la sípia confon el contrincant i després fuig.

Aquest tipus de fragment no és l'únic en què els participants contrasten aspectes lingüístics, però sí que esdevé especial perquè apareix una sobrenunciació que és conclusiva i que recull les veus dels altres companys. En altres casos quan un participant emet un enunciat que des del punt de vista lingüístic presenta algun problema, la resta dels companys intenten trobar una estructura sintàctica i semàntica equivalent per tal de solucionar el problema. Als intercanvis següents veiem que els participants s'adonen que l'estructura *se huya* no és correcta perquè intueixen que el verb *fugir* no és pronominal i l'Ànnia proposa l'estructura equivalent: *se marcha*. Aquesta expressió després la recupera el Raül i tot el grup la incorpora al discurs.

Raül: y | se | huya\ (565R)
Ànnia: [(f) no lo vea\] (566A)
Joana: y se/ {(L2) amb hache no/?} (567J)
Ànnia: y se MAR:CHA\ y ((amb to de desaprovació)) [se huya/] (568A)

Raül: [y se huya] (569R)
Ànnia: y se huya [y se huya] (570A)
Joana: [no] (571J)
Ànnia: se huya [no:] (572A)
Raül: [y se mar]cha\ (573R)
Joana: ((ho diu amb to de desaprovació)) es que: y se huya\ (574J)
Raül: y se marcha\ (575R)

Al llarg d'aquest apartat hem constatat com els diferents participants de la conversa assumeixen diversos papers enunciatius i com aquesta diversitat ha determinat una major riquesa en el contrast de punts de vista.

Ara bé, com construeixen els participants les argumentacions i quins tipus d'arguments fan servir en l'explicitació dels seus punts de vista?

Tenint en compte la globalitat de la sessió, veiem que les argumentacions presents a la conversa són poc complexes. De vegades, els participants apel·len el text per tal de justificar els seus arguments:

Joana: yo he leído que:: | que tiene: | que tiene un saco de: de:: | de tinta | que no lo | puede- (10J)

...

Joana: sí sí porqué lo pone/ (765J)

En altres casos recorren a l'experiència com a argument de pes:

Joana: [lo que yo vi en Menorca] es que está de lado (75J)

...

Joana: [yo allí en Menorca la vi así de lado porque se dirigía hacia allá | si nosotros estábamos mirando {(L2) cap allà/} | se dirigía {(L2) cap allà\} [y entonces] estaba as:::\ (151J)

Altres vegades els participants plantegen hipòtesis que intenten argumentar des del punt lingüístic:

Raül: {(L2) jo crec que | pel nom/ ENSEFALO es deu semblar a [un:]} (284R)

...

Ànnia: levantar es coger y: llevar\ | [expandir\] (628A)

O bé buscant analogies entre la localització del concepte i la seva forma:

Joana: interior\ | entonces son los nervios que: | que | que debe tener aquí:/ al sifón/ y entonces/ | | s: [(f)para que- s:] [ABSOR]BA LO QUE LE interesa/ (351J)

En altres casos els participants troben l'argument de pes en l'adequació del discurs. Al torn 433 en tenim un exemple. La Joana respon l'enunciat de l'Ànnia (429A): empezamos | se camufla\, tot dient: no porque es muy | directa\ | ¿no/? (433J). La Joana veu la necessitat d'iniciar el text amb una petita introducció. Un altre cas en què l'argument està relacionat amb l'adequació del discurs el trobem al torn 632 en què l'Ànnia comenta: queda més científic\ | queda més científic.

Les argumentacions que emeten els participants també esdevenen la conseqüència de relacionar els seus conceptes previs amb allò que estan aprenent:

Raül: {(L2) no perquè pot ser que no es camuflin\} (522R)

...

Joana: no pero si está la temperatura/ | depende de cómo si sabe la temperatura del cuerpo / bueno del agua / puede saber | *cuales* anim- | peces viven/ (769J)

...

Joana: [por eso que la temperatura] del cuerpo/ depende de dónde esté | puede haber tiburones por ejemplo/ | o no\ (777J)

Quan els enunciats es troben en un pla de gestió didàctica, les argumentacions que utilitzen els alumnes per justificar els seus punts de vista tenen un marcat caire social i identitari:

Ànnia: {(L2) [(f) un del grup que seré jo | perquè jo m'ho he demanat jo primera]} (721A)

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 2: Comparació dels seus conceptes previs amb la informació del text científic

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Raül	<p>PDV7: pero hay dos tentáculos (25R)</p> <p>PDV1: pero la mandíbula és com la boca (47R)</p> <p>PDV6: però referit [a nosaltres (67R)]</p> <p>PDV3: pero no tienen estómago (186)</p> <p>PDV4: pero es es muscular y es muscular (203R)</p> <p>PDV2: se cambia de color (229R)</p> <p>PDV11: se camuflanNO se pone de diferente color para que la presa no la ve (425R)</p> <p>PDV13: es que sinó que vols posar Hola (438R)</p> <p>PDV14: però quina altra cosa (444R)</p> <p>PDV16: pero és que ara comencem així y después vamos va- vamos poponi- (446R)</p> <p>PDV18: no, se camufla de diferente color para que la presa no le (465R)</p> <p>PDV21: porqué se confunda si se confunda (rectificant a la Joana)(483R)</p> <p>PDV29: no perquè pot ser que no es camuflin (522R)</p> <p>PDV38: i com si tu siguessis científica (633R)</p> <p>PDV42: no no perquè hi han que no tenen hi ha que no tenen arena n'hi ha que tenen roques i puc (658R)</p> <p>PDV45: no creus que hem dit massa masses vegades marcha y: y y y (682R)</p> <p>PDV50: no podem anar a la sala de mestres (731R)</p>	<p>PDV3: y yo creo que lo que no que lo que nosotros dijimos en el dibujo las cosas que han salido han estado el (17R)</p> <p>PDV4: vem posar que la boca la tenien amb els tentáculos llavors (55R)</p> <p>PDV11: cabe bueno la cabeza con las branquias y los tentáculos (123 i 125R)</p> <p>PDV5: y: tiran yo creo que también- bueno y tiran: tinta (235R)</p> <p>PDV3: sí ((ríalles)) se:: se marcha (231R)</p> <p>PDV7: (completa el torn anterior de la Joana) va po:r de[bajo/] (253R)</p> <p>PDV8: y no lo ve (255R)</p>	<p>PDV27: para confundir al contrincante Y HUIR (513R)</p>	<p>Els alumnes comenten allò que ells van parlar i que també s'explicita al text. Comencen a destacar les diferències i semblances. L'Ànnia fa referència al tema dels tentacles. Es discuteix si la majoria són braços o no.</p>	<p>La Joana acaba la discussió dient que com a grup van posar que totes les extremitats eren tentacles i que al text afirma que dos són braços. Es fa silenci i el Raül és l'únic que manifesta l'adhesió a l'opinió de la Joana</p> <p>La discussió sobre l'existència o no de l'estómac es clou a partir de la referència que la Joana fa al text en què s'explicita que és un sac muscular. El Raül completa dient que es pensava que l'estómac de les sípies era com el nostre i veu que hi ha diferències.</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV2: yo creo que las glanglios están en las GLÁNDULAS (297R)</p> <p>PDV6: para] que ÉSTE absorba ((reparació a la Joana i se'n distancia)) (327R)</p> <p>PDV13: no té perquè (363R)</p>	<p>PDV4: no lo sé pero hay un glanglio que en concret en concreto está emite emite un nervioso bueno algo nervioso en al sífon (315R i 317R)</p> <p>PDV14: las la ero también las sepias tienen en los brazos unas células tactique- tác- (365R)</p> <p>PDV3: y la limpieza del agua (764R)</p> <p>PDV13: la temperatura Y LA LIMPIEZA (794R)</p>	<p>PDV15: táctiles que les informan sobre cómo está el agua en aquel momento temperatura y limpieza (367R)</p> <p>PDV2: podríamos poner es que no sé si las que las sepias tienen unas en los brazos tienen unas células para saber cómo está la temperatura (762R)</p> <p>PDV11: y en los brazos tienen células que les permiten saber la temperatura y limpieza del agua (784R)</p> <p>PDV14: qué especie de animales VIVEN (801R)</p>	<p>El Raül obre el tema del significat del terme <i>gangli</i>. Els companys no ho saben i en principi es tanca el tema que posteriorment torna a obrir el Raül recolzant-se en allò que diu el text. A partir de coenunciacions van veient el significat del terme a partir de la relectura i es centren en la discussió de la posició d'aquests ganglis.</p> <p>El Raül inicia la discussió del concepte de la temperatura de l'animal i del medi que l'envolta. Es produeixen molts contrastos entre els punts de vista.</p>	<p>Després de la discussió la Joana emet una darrera sotaenunciació a la qual s'hi adhereixen el Raül i l'Ànnia. Cinc torns de paraula després el Raül emet una sobrenunciació que els participants incorporen al discurs del grup.</p>
Joana	<p>PDV5: però la mayoría son brazos (22J)</p> <p>PDV8: no pusimos todo tentáculos (28J)</p> <p>PDV9: ¿sí?:/? (37J)</p> <p>PDV3: és que ho vam posar d'una manera diferent (54J)</p> <p>PDV8: y solo hay dos tentáculos yo me pe yo también me parecía que que todo era tentáculos (160J i 162J)</p> <p>PDV9: pero entonces la boca no podemos decir que está en la parte inferior o posterior (110 i 112J)</p> <p>PDV12: no porque es muy directa ¿no? (433J)</p> <p>PDV19: no y la tinta ¿qué? y la tinta ¿qué? (468J)</p> <p>PDV22: no le confundan ¿no? ((es distancia del Raül)) (484J)</p> <p>PDV26: ¿hui qué? (509J)</p>	<p>PDV1: yo he leído que que tienen que tiene un saco de: de de tinta que no lo puede-(10J)</p> <p>PDV2: porque los los los brazos no le sirven de nada entonces (84J)</p> <p>PDV16: yo allí en Menorca la vi así de lado porque se dirigía hacia allá si nosotros estábamos mirando {(L2) cap allà} se dirigía {(L2) cap allà (151J)</p> <p>PDV1: sí se cambia de color/ y se:: va\ (130J)</p> <p>PDV6: y y de vez en cuando también roza el suelo y entonces la arena bueno-(251J)</p> <p>PDV9: yo a Mallorca vi que que se puso negra negra negra negra entonces tiró una (387J i 389J)</p> <p>PDV15: por ejemplo e ponemos tenemos <i>que posar</i> poner varias ideas y entonces eso lo ponemos: al</p>	<p>PDV31: amb i grega eh? amb i grega eh? (564J)</p> <p>PDV47: en comptes de la coma posar O (701J)</p>	<p>La Joana comença la discussió sobre el tema del camuflatge. És un saber que no s'acaba de tancar i que es reemprèn en altres episodis quan comencen a redactar els acords. La Joana considera que es camufla i després marxa. El Raül completa i argumenta el seu punt de vista. Després la Joana demana integrar el concepte de la tinta en el tema de la defensa. Aquí comença una discussió lingüística que té</p>	

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV: NO Y LA TINTA ¿QUÉ? (514J)</p> <p>PDV36: sí però com ho fas Ànnia a veure?si rozas se levanta (629J)</p> <p>PDV40: sí queda bé Ànnia (642J)</p> <p>PDV41: veus? (648J)</p> <p>PDV43: ((distanciamet de l'enunciat del Raül)) normalment hi ha arena (659J)</p> <p>PDV46: NO NO NO posem MARCHA O TAMBIÉN perquè sinó o también puede rozar el suelo y levanta la arena o tierra y se marcha. És lo mateix (696J)</p> <p>PDV: pues sí (728J)</p> <p>PDV6: no pero si está la temperatura depende de cómo si sabe la temperatura del cuerpo bueno del agua puede saber cuáles anim-peces viven (767J i 769J)</p> <p>PDV8: no porque por ejemplo hay un delfín hay por ejemplo hay un oso que vive en el frío y un oso que vive en el calor (775J)</p> <p>PDV10: por eso que la temperatura del cuerpo depende de dónde esté puede haber tiburones por ejemplo, o no? (777J)</p>	<p>medio (445J)</p> <p>PDV17: se camufla y se va (462J)</p> <p>PDV20: para que le confundan (482J)</p> <p>PDV1: que forman una especie de encéfalo que está (296J)</p> <p>PDV3: sí porque si está aquí ((llegint)) especie de encéfalo puede ser una bossa (301J)</p> <p>PDV9: al sifón (342J)</p> <p>PDV4: sí sí porqué lo pone (765J)</p>	<p>PDV7: lado derecho lado izquierdo (332J)</p> <p>PDV10: interior entonces son los nervios que que que debe tener aquí al sifón y entonces/ s: para que- s (351J)</p> <p>PDV11: ABSORBA LO QUE LE interesa i le expulsa el agua (353J i 355J)</p> <p>PDV12: PARA SABER QUÉ ANIMALES VIVEN (789J)</p>	<p>conseqüències cognitives: expressen de manera inadequada els conceptes i això crea problemes cognitius.</p>	
Ànnia	<p>PDV2: la mandibular ÉS la boca (50A)</p> <p>PDV5: la parte SUPERIOR del cuerpo (58A)</p> <p>PDV3: llavors és tonteria (85A)</p>	<p>PDV2: ((buscant al full)) sí aquí aquí (11A)</p> <p>PDV4: y los tentáculos (21A)</p> <p>PDV6: es verdad (23A)</p> <p>PDV7: que tiene la mayoría de de cosas que son brazos (155A i 159A)</p>		<p>L'Ànnia comenta que al text es parla de la mandíbula i que ells havien parlat solament de la boca. Aquí s'inicia una discussió sobre la conveniència d'incloure el terme «mandíbula» dins del de boca. El Raül indica que «la mandíbula és com la boca»</p> <p>L'Ànnia comença a parlar de la part superior. El mestre fins ara no hi ha intervingut i en aquest moment comença a participar per estimular el</p>	<p>La discussió acaba amb l'adhesió al punt de vista de l'Ànnia que afirma que «la mandíbula és la boca»</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV2: y tienen ¿no? (179A)</p> <p>PDV23: no pero tendríamos que PARA PARA QUE (485A)</p> <p>PDV30: no tiran tinta para que el contrincante (538A)</p> <p>PDV32: ((amb to de desaprovació)) se huya (568A)</p> <p>PDV33: se huya no (572A)</p> <p>PDV34: y expandir ((es distancia de l'enunciat de la Joana)) (625A)</p> <p>PDV37: ya pero es mejor ex ex se EXPA:NDE la arena (630A)</p> <p>PDV39: NO levanta no queda BÉ (641A)</p> <p>PDV44: NO SORRA NO (664A)</p> <p>PDV49: ja però sinó que hem d'estar mitja hora aquí? (727A)</p> <p>PDV12: pero el ganglio debe estar el ganglio debe estar por la boca (356A i 358A)</p> <p>PDV5: diu però DIU cómo se pone AY, ¿qué hace la el calamar cuando está en peligro? y no cómo está la temperatura del agua (766A)</p> <p>PDV7: Sí que puede si puede si que puede (774A)</p> <p>PDV9: pero nosotros no pero nos- nuestra pregunta es ¿QUÉ PASA cuando la sepia ve a otro animal que puede poner en peligro? (776A)</p>	<p>PDV48: mira Xevi tens que posar per on va per on va (706A)</p> <p>PDV1: sí cuando los ponen en peligro (756A)</p>	<p>PDV10: llavors no podem dir (401A)</p> <p>PDV24: para que para que confunda al contrincante sí (499A)</p> <p>PDV35: levantar es coger y: llevar expandir (628A)</p> <p>PDV8: hay un ganglio en con ec- en concreto que emite nervios (341A)</p>	<p>debat sobre les parts i posició dels diferents òrgans</p>	<p>L'Ànnia, a partir d'una sobrenunciació, recull l'expressió dels punts de vista dels companys i va cap a una nova significació. En aquest punt tanca momentàniament la discussió. Després es reobre i entre tots acaben arribant a un acord que l'expressen després per escrit.</p> <p>L'Ànnia planteja una hipòtesi sobre la posició dels ganglis que posteriorment el Raül i la Joana se'n distancien. Aquí es tanca la discussió sobre el terme.</p>
Xevi		<p>PDV1: que jo creía que tenían estómago (176X i 178X)</p> <p>PDV4: los nervios se les activan (234X)</p> <p>PDV25: y para que consiga huir (503X)</p>		<p>El Xevi inicia el tema sobre les pròpies creences relatives a l'existència de l'estómac.</p>	
Mestre	<p>PDV1: ¿puede estar así? (78M)</p> <p>PDV4: ¿qué estaría haciendo? (90M) (No han dit bé la resposta anterior i el mestre</p>		<p>PDV7: por lo tanto a nivel de posición ¿puedes decir la parte de arriba o la parte de abajo? (104M)</p>		<p>El mestre, a partir de preguntes i sobrenunciacions ajuda els alumnes a que s'adonin que més que parlar d'una part</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>se'n distància)</p> <p>PDV5: y podría estar así la sepia en posición- (planteja una situació que no es correspon a la realitat (95M)</p> <p>PDV6: ¿horizontal? (el mestre es distància de la resposta donada per l'alumne (97M)</p> <p>PDV13: ¿cuántas tenemos? (140M) (Torna a fer la pregunta perquè la resposta que han donat els alumnes és incorrecta. Se'n distància)</p>		<p>PDV8: no pero sí que puedes decir ((veu que el Raúl vol intervenir)) ¿que:?(107M)</p> <p>PDV10: pues ¿qué podemos decir de la boca? que está ¿dónde? (114M)</p> <p>PDV12: muy bien la parte del saco perfecto ¿eh? por lo tanto ¿cuántas partes tenemos? (137M)</p> <p>PDV14: bien perfecto por lo tanto ¿podemos decir que tiene una parte de arriba y una de abajo? (147M)</p> <p>PDV15: porque claro en función de cómo esté orientada la sepia (150M)</p>		<p>superior i inferior, cal parlar de zones: la zona del cap i la del mantell o sac.</p>

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: Introducció

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: Existència i posició de la boca.

3^a NEGOCIACIÓ: Tema: Les parts i la posició de la sípia

4^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió de l'estómac

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: Discussió sobre el camuflatge

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: La temperatura

Enunciació i construcció de coneixement

Els papers enunciatius que assumeixen els participants propicien que es produeixi un contrast entre els punts de vista, que es comparteixin i que es construeixin sabers que de manera individual difícilment es donarien.

a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions

El plantejament de qüestions entre els participants és una font de mobilització i de contrast de sabers que té efectes tant en l'àmbit cognitiu, com de gestió didàctica o en la funció social i identitària.

Al llarg de la sessió apareixen diverses oracions interrogatives confirmatòries que formulen, sobretot, la Joana i l'Ànnia. Aquest tipus de preguntes sovint demanen que el destinatari confirmi la suposició. Trobem aquest tipus d'oracions interrogatives a les següents intervencions:

Joana: dorsal \{(L2) Ànnia | cap amunt | no/?\} (334J)

...

Ànnia: y tienen ¿no?/ ((mirant els fulls)) (179A)

...

Ànnia: \{(L2) ah que també hi ha oi no/?\} (399A)

...

Ànnia: se camuflan | ¿no?/ (423A)

...

Joana: no le confundan [¿no?/] (484J)

En certs moments de la conversa els participants inclouen als seus enunciats preguntes confirmatòries que tenen un objectiu molt clar: alleujar un enunciat imperatiu que indica ordre:

Ànnia: m:: \{(L2) [(f) pues fem això ja | ¿no?/]\} (368A)

...

Ànnia: \{(L2) ho podem fer no/?\} (372A)

...

Joana: no porque es muy | directa\ | ¿no?/ (433J)

En altres casos aquesta ordre imperativa continua ben present i en aquest cas, la funció de la interrogativa confirmatòria no rau en alleujar-lo sinó que pretén evidenciar les paraules del locutor tal i com aquest les ha dites:

Ànnia: a no | glangli-\{(L2) no ¿veus?/\} (312A)

...

Joana: \{(L2) amb i grega eh/? | amb i grega eh/?\} (564J)

...

Joana: \{(L2) veus/?\} ((rialles i l'Ànnia fa un gest de desaprovació)) | | no no que haver (648J)

...

Ànnia: \{(L2) [(f) una cosa això ho sentiran tots els mestres eh/? | tot lo que hem dit\}\} (674A)

...

Raül: era punto y aparte eh/? (784R)

El tipus de preguntes que formulen els participants no solament són de caire confirmatori sinó que en molts casos són totals o absolutes, és a dir, que la pregunta es fa sobre tot l'enunciat. Algunes d'elles persegueixen un objectiu clarament didàctic, com les que apareixen a continuació:

Raül: ¿cómo comenzamos?\ (5R)

...

Mestre: en posición horizontal\ muy bien ¿eh?/ | vale\ | ¿en qué más habéis diferido ¿eh? m::: del texto científico?\ | ¿qué más? a ver va vosotros mismos [podéis continuar]\ (154M)

...

Joana: ¿escribimos ya?/ (219J)

...

Ànnia: escribimos\ | ¿qué ponemos?\ (225A)

...

Mestre: porque::: ¿sabéis QUÉ ocurre/? que a vosotros | no os ha tocado | la parte de: la morfología de: | el cambio de color | de las sepias\ (398M)

...

Mestre: de acuerdo\ | ¿qué más?\ va\ | ¿qué más?\ (415M)

...

Mestre: ¿co- cómo podéis empezar? pues\ (434M)

...

Raül: {(L2) però quina altra cosa\?} (444R)

...

Raül: {(L2) [(f) quan acabem què fem?\ | nem a avisar l'Elsa?/]} (718R)

...

Xevi: ¿tenemos que poner qué? ¿una coma? (704X)

...

Joana: {(L2) ja hem acabat ja to:t?} (715J)

...

Xevi: ¿o punto y final/? (737X)

Algunes d'elles, tot i que persegueixen una finalitat didàctica, tenen unes implicacions clarament cognitives:

Ànnia: y: ¿la mandíbula?/ (40A) (L'Ànnia fa que avanci la conversa però també planteja una qüestió cognitiva)

...

Mestre: ¿y a protegerse de los otros animales?/ | vale o | ¿os parece que lo podéis poner esto/? (410M)

O bé metodològiques:

Joana: se camufla y se va\ (462J)

Raül: no (463R)

Joana: ¿así tal cual? (464J)

...

Mestre: [este] cambio de color que comentas | e:: también:: queda: plasmado en la hoja/? | lo pone en la hoja/- (393M)

I en algun cas l'enunciat persegueix una funció social de relació:

Raül: {(L2) es que sinó què vols posar?\ | | hola\?} (438R)

...

Raül: {(L2) què faràs\?} (722R)

Un dels objectius principals de la formulació de preguntes és la gestió cognitiva. Sovint els alumnes emeten oracions interrogatives perquè desconeixen algun o alguns dels termes que apareixen al text o bé perquè tenen algun dubte. És interessant comentar que a la sessió, aquests dubtes no els passen per alt sinó que s'aturen i els intenten resoldre. Aquestes situacions plantegen que els participants hagin de posar en marxa els sabers individuals i col·lectius, així com també la formulació d'hipòtesis que els ajudin a resoldre els dubtes cognitius que plantegen. Al llarg de la conversa en veiem molts exemples. Podem destacar els següents:

Ànnia: color\ | ¿se camufla de diferente color/? (479A)

...

Raül: ¿el ciego?\ | ah:¿dónde es- (208R)

...

Raül: *eso y todo* que: hay un {(L2) gangli } hay un | AH ¿sabéis qué es un | gan[gli-o?/] (266R)

...

Ànnia: però la glándula ¿qué forma\? (305A)

...

Ànnia: ¿y qué es el sifón/? (318A)

...

Joana: {(L2) m:: ¿lo dels} | lo de los nervios/? | al sifón/ | ¿qué quiere decir/? (337J)

...

Joana: ¿qué es hui/?¿hui qué? | [¿qué quiere decir hui/?] (507J)

En aquesta sessió cal destacar la intervenció del Raül al torn 682 quan emet la següent pregunta: no creus que hem dit massa masses vegades *marcha y*: | *y y [y] ?*}. Ell planteja en forma interrogativa una afirmació molt clara, el fet que a l'escrit han repetit massa vegades la conjunció *y* i que, segons el seu parer, cal modificar-ho. A part de la funció estrictament lingüística, darrere d'aquesta pregunta hi ha un propòsit de gestió social molt important: el format de pregunta alleuja el caràcter imperatiu de l'enunciat que podria haver estat com el que segueix: *hem dit massa vegades *marcha y y y i cal canviar-ho**. El Raül utilitza tant els modalitzadors com el format de pregunta amb una clara funció de gestió social.

En algun cas de la conversa els participants emeten enunciats en forma interrogativa, però no perquè desconeguin algun terme i el vulguin contrastar sinó perquè no estan segurs de la veracitat de la seva resposta. Un exemple el veiem al següent intercanvi:

Mestre: [si estu]viera así | en posición de que los brazos están en posición ascendente hacia arriba | ¿qué estaría haciendo aquí la sepia?\ (86M)

Xevi: ¿*bajando?* (87X)

El Xevi també emet una oració interrogativa al torn 136 en què mostra la seva perplexitat pel terme *saco* que ha comentat el Raül al torn anterior. El Xevi manifesta aquest titubeig en format de pregunta:

Mestre: [¿qué parte] es?\ (134M)

Raül: *saco*\ (135R)

Xevi: ¿*saco?*\ (136X)

Els enunciats interrogatius que emet el mestre persegueixen, majoritàriament, una funció cognitiva o didàctica. A partir de les preguntes que formula als alumnes intenta contrastar i mobilitzar els sabers dels participants. És interessant parar atenció al torn 147 en què el mestre formula una pregunta que té un caràcter eminentment sobrenunciador perquè recull allò que s'ha dit anteriorment entre els diferents alumnes i ho reformula per tal d'arribar a unes conclusions:

Mestre: muy bien perfecto\ | por lo tanto ¿podemos decir que tiene una parte de arriba y una de abajo?/ (147M)

En aquest cas, la resposta a aquesta pregunta que planteja el docent implica una negativa per part dels alumnes. Aquesta resposta dóna peu a que el mestre, als següents torns de paraula, acabi fent un enunciat conclusiu.

En una situació totalment diferent a la que acabem d'apuntar, el mestre també utilitza l'oració interrogativa però com un element de distanciament, és a dir, sotaenunciador a l'enunciat emès anteriorment per un alumne. Aquest distanciament facilita que els alumnes s'adonin de la pertinença o no dels seus enunciats:

Mestre: muy bien la parte del saco perfecto ¿eh? | por lo tanto ¿cuántas partes tenemos?\ (137M)

Xevi: ¿tres?/ (138X)

Joana: tres\ (139J)

Mestre : ¿*cuántas tenemos?*\ (140M)

Raül: dos\ (141R)

Ànnia i Joana: dos\ (142A/J)

Mestre: dos partes [muy bien\] (143M)

L'anàlisi del tipus de preguntes que sorgeixen a la conversa indica que l'ús que fan els alumnes i el mestre de les diferents formes interrogatives no sempre respon a la necessitat de resoldre un dubte, sinó que en alguns casos persegueixen l'acceptació o confirmació d'un punt de vista; en altres una finalitat didàctica o social; en

certes ocasions mostren l'estranyesa respecte de l'opinió d'un altre, o bé cerquen la veracitat del seu punt de vista o la dels altres.

b) Adhesions

El contrast de punts de vista, la formulació de preguntes o bé la reformulació d'enunciats són elements fonamentals en el procés de construcció de sabers. En un estadi posterior, els participants poden adherir-se o bé distanciar-se del punt de vista que s'ha expressat a la conversa. En el primer cas, els alumnes tenen la possibilitat d'incorporar els enunciats dels subjectes al discurs del grup, mentre que en el cas que es distancien de l'enunciat emès, podran continuar contrastant les idees i els arguments.

En aquesta sessió, quan els alumnes s'adhereixen al punt de vista expressat anteriorment per un company, sovint ho expressen a partir de la repetició de l'enunciat de l'altre; d'aquesta manera acaben de consolidar l'enunciat i afavoreixen el procés de construcció de sabers.

Raül: y yo creo que lo que no: | que lo que: nosotros | dijimos en el dibujo las cosas que han salido *han estado* | | [e:] (17R)
Joana: [e] (18J)
Raül: intestino y:- (19R)
Ànnia: los tentáculos\ (20A)
Raül i Ànnia: y los tentáculos\ (21R/A)
Joana: pero la mayoría son brazos\ (22J)
Ànnia: es verdad\ (23A)
Xevi: ya\ (24X)

En altres casos, com succeeix als tornos 23A i 24X que acabem de veure, els participants s'adhereixen al punt de vista plantejat per un altre company de manera més explícita que no pas amb la repetició de l'enunciat expressat anteriorment. En aquests casos l'adhesió s'expressa clarament a l'enunciat:

Joana: [por eso que la temperatura] del cuerpo/ depende de dónde esté | puede haber tiburones por ejemplo/ | o no\ (777J)
Raül: {(L2) [(f) ah clar\]} (778R)
Ànnia: [(f) sí sí vale\] (779A)

Quan els discents exposen els seus punts de vista, de vegades l'adhesió es produeix de forma gairebé immediata perquè és un punt de vista compartit per tots i per tant no dóna lloc a contrast d'opinions:

Joana: y: solo hay dos tentáculos\ y: yo me- pe- yo: también me parecía que: (160J)
Ànnia: que todo era tentáculos\ (161A)
Joana: sí [que todo era tentáculos]\ (162J)
Ànnia: [que todo era tentáculos]\ (163A)
Xevi: sí yo también\ (164X)
Joana: yo también/ (165J)

Ara bé, les adhesions, des d'un punt de vista enunciatiu, no sempre són tan evidents com les que acabem de veure. En alguns casos un enunciat que aparentment no respon a una adhesió al punt de vista de l'altre actua com una acceptació i es pot comprovar a partir de les accions que provoca en els participants. Ho veiem al següent intercanvi: la Joana explicita com resolde les repeticions a partir de la incorporació de la conjunció adversativa “o”. Els alumnes comencen a esborrar i esmenar el seu text a la vegada que l'Ànnia, a l'enunciat següent, verbalitza que el fet d'escriure en llapis els facilita la feina d'esmenar el seu escrit.

Joana: o::: | {(L2) en comptes de la coma/ | posar | O:: \} (701J)
Ànnia: {(L2) sort que ho he fet amb::: AI amb que ho he fet amb llapis però és igual\ (xx)} (702A)
Joana: va\ | {(L2) un moment eh Xevi/? | té-\} (703J)

Per altra banda, és interessant veure com en algun intercanvi els participants sembla que s'adhereixin al punt de vista plantejat per un altre company però als torns posteriors es torna sobre l'enunciat citat i se'n distancien per contrastar-lo una altra vegada:

Joana: ponemos a la [parte inferior:] (61J)
Raül: [parte inferior:] (62R)
Joana: y es a la parte: (63J)
Raül: inferior\ (64R)
Joana: inferior\ (65J)
Ànnia: inferior {(L2) es que de veritat\} (66A)
Raül: {(L2) però referit [a nosaltres-]\} (67R)
Joana: {(L2) [però no no ha] d'estar así} (68J)

Les adhesions al punt de vista dels altres també tenen lloc quan es produeixen coenunciacions. En aquest cas, quan un enunciat és construït conjuntament amb l'altre, és perquè els participants s'adhereixen, encara que implícitament, al discurs de l'altre o dels altres:

Joana: y y de vez en cuando/ también/ | ro | roza:el suelo y entonces la arena/ | [bueno-] (251J)
Xevi: [sí] (252X)
Raül: va po:r de[bajo/] (253R)
Joana: sí/ (254J)
Raül: y no lo ve\ (255R)

En alguns intercanvis de la sessió els participants s'adhereixen als enunciats d'altres companys i argumenten, sense que ningú no els ho demani prèviament, la seva adhesió. D'aquesta manera no solament fan un procés d'acceptació sinó que també acaben de donar elements de pes a la resta dels companys que avalen el punt de vista expressat per un altre :

Raül: [yo creo] que | las las | glan glanglios están en las GLÁNDULAS/ (297R)
Ànnia: glan- (298A)
Raül: glándulas/ (299R)
Ànnia: ((intenta fer una relació léxica entre els dos termes)) ganglios/ (300A)
Joana: si porque si está aquí/ | ((llegint)) especie de encéfalo/ | puede ser | {(L2) una bossa/} (301J)

Després d'aquestes adhesions al punt de vista de l'altre, en certs episodis de la sessió els participants emeten sobrenunciacions que ratifiquen l'acceptació del punt de vista; el prenen com a argument citat i per tant esdevé la continuació d'allò expressat anteriorment per un altre. Aquestes sobrenunciacions no solament ratifiquen l'adhesió al punt de vista citat anteriorment sinó que també el reformulen.

Cal assenyalar que de vegades els punts de vista entre els participants es troben en situacions bastant oposades, sobretot quan es tracta d'aspectes relacionats amb la gestió didàctica. En aquests casos el procés d'adhesió és força difícil. Ara bé, els alumnes són conscients que cal trobar una solució que pugui fer avançar la conversa i per això, de manera implícita, arriben a un acord. En aquests moments, la Joana busca l'opinió i l'adhesió directa d'algun o de tots els participants a partir d'un enunciat concret en lloc de contrastar els punts de vista per tal d'arribar a l'adhesió.

Raül: y levanta y ya está\ (640R)
Ànnia: {(L2) NO levanta no queda BÉ/} (641A)
Joana: {(L2) sí queda bé Ànnia/} (642J)
Ànnia: se EXPANDE | se expand- (643A)
Joana: {(L2) M:: M:: tu amb qui estàs d'acord\ Xevi?} (644J)

Tot i que el Xevi s'adhereix al punt de vista de la Joana i el Raül, la discussió no es tanca i posteriorment es torna a reprendre. Aquesta vegada és el Raül que l'enceta perquè hi ha qüestions que no quedaven resoltes, tot i l'aparent adhesió del Xevi.

c) Incorporacions

En aquest apartat veiem quin procés es du a terme pel que fa a les incorporacions dels punts de vista dels alumnes després que els participants s'hi hagin adherit. També focalitzarem l'atenció en el procés que ha tingut lloc i si al llarg de la sessió es produeixen modificacions del punt de vista dels participants.

Per una banda, cal tenir en compte que aquest grup és molt conscient que l'objectiu final de la sessió consisteix a arribar a un consens entre tots sobre la resolució del repte que se'ls ha plantejat. Per altra banda, aquest consens es tradueix en l'escriptura d'un acord de grup. Així, doncs, la redacció reflecteix el resultat final d'un procés que ha consistit a exposar i contrastar els diferents punts de vista, adherir-s'hi i posteriorment incorporar-los al text del grup.

Al llarg de la conversa, i abans de l'escriptura final dels acords i les incorporacions dels punts de vista, es produeixen incorporacions relacionades amb aspectes cognitius concrets:

Raül: [(f) abrazar] (612R)
Ànnia: ((rient)) sí | también puede abrazar ponemos\ (613A)
Joana: {(L2) és lo que he dit abans/} (614J)
Ànnia: pues sí lo ponemos (615A)
 ...
Ànnia: [pero nosotros:s] no pero nos- n:uestra pregunta es | QUÉ PASA cuando la sepia ve a otro animal que [puede poner en peligro/] (776A)
Joana: [por eso que la temperatura] del cuerpo/ depende de dónde esté | puede haber tiburones por ejemplo/ | o no\ (777J)
Raül: {(L2) [(f) ah clar\]} (778R)
Ànnia: [(f) sí sí vale\] (779A)

Aquest procés es tanca quan els alumnes redacten les incorporacions que han anat elaborant en episodis i segments anteriors:

Ànnia: para que: para que confunda/ | al | contrincante\ | sí (499A)
Joana: sí | para- (500J)
Ànnia: ((dictant)) para que confunda/ (501A)
Joana: ((dictant) al con:trin:cante\ | y ponemos (502J)
Xevi: [y para que consiga huir\] (503X)

El docent és l'agent de la interacció que propicia aquesta incorporació dels punts de vista dels alumnes perquè a partir de la seva valoració i sobrenunciació indica l'adhesió al punt de vista i la incorporació al pensament del grup:

Mestre: por lo tanto | ¿hay dos partes diferenciadas o no\ [QUÉ os parece?]\ (118M)
Raül: [sí]\ (119R)
Joana: sí\ (120J)
Xevi: sí\ (121X)
Mestre: sí muy bien (122M)
 ...
Mestre: ¿y a protegerse de los otros animales?/ | vale o | ¿os parece que lo podéis poner esto/? (410M)
Joana: sí\ (411J)
Ànnia: [sí:::] (412A)
Xevi: [sí]\ (413X)
Raül: sí sí (414R)
Mestre: de acuerdo\ (415M)

A l'enunciat 410 el mestre convida els alumnes a incorporar el punt de vista que ells havien consensuat anteriorment (que les mesures de camuflatge ajuden la sípia a la seva protecció).

Gestió de la interacció: funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Els processos que acabem d'analitzar als apartats anteriors necessiten una gestió que és indispensable perquè la conversa avanci i perquè es puguin compartir sabers. Aquesta gestió la duen a terme els participants quan assumeixen els diferents papers enunciatius. Cal veure, doncs, quin tipus de gestió figura en aquesta sessió, qui l'assumeix, i si aquesta gestió es fa de forma compartida o no.

- **Funció de gestió didàctica**

Pel que fa a la gestió didàctica veiem que, en el cas del docent, els enunciats que emet, sovint persegueixen una funció clarament didàctica. En alguns casos aquesta finalitat està molt lligada a la construcció de sabers. A l'intercanvi que mostrem a continuació el mestre repeteix una pregunta que ja ha fet dos torns anteriors per tal que els alumnes s'adonin que la resposta que han emès no és la correcta i cal reformular-la. Aquest enunciat que gestiona la interacció té una clara conseqüència cognitiva:

Mestre: muy bien la parte del saco perfecto ¿eh? | por lo tanto ¿cuántas partes tenemos?\ (137M)
Xevi: ¿tres?/ (138X)
Joana: tres\ (139J)
Mestre: ¿cuántas tenemos?\ (140M)
Raül: dos\ (141R)
Ànnia i Joana: dos\ (142A/J)
Mestre: dos partes [muy bien\] (143M)

En altres casos, la gestió didàctica que exerceix el docent està encaminada a fer que els diferents participants prenguin part a la interacció:

Mestre: no pero sí que puedes decir | ((veu que el Raül vol intervenir)) ¿que:?\ (107M)
 ...
Mestre: muy bien y la otra parte Xevi ¿qué te parece cuál es | la otra parte?\ (130M)
 ...
Mestre: ¿cuál es tu propuesta Joana?\ (442M)

Pel que fa a la resta dels participants de la conversa, veiem que la gestió didàctica l'assumeixen gairebé tots els alumnes, a excepció del Xevi. A l'inici de la sessió, el Raül pregunta directament com poden començar a expressar el contrast dels seus punts de vista amb els del text (5R). Més endavant, la gestió didàctica se centra més a fer que contiï la conversa a partir d'enunciats com els que emet la Joana:

Joana: ((rient)) va | Raül | continua\ (286J)
 ...
Joana: {(L2) Raül ho pots dir en veu alta ¿eh?/\} (221J)

A mesura que avança la interacció els alumnes expliciten i contrasten els punts de vista de forma oral, a la vegada que també ajuden el Xevi a seguir la conversa, o bé reclamen una mica més de temps per poder expressar o bé anotar els diferents punts de vista:

Raül: {(L2) [(f) estem aquí\ | estem aquí\ | estem aquí\]} (335R)
 ...
Ànnia: {(L2) [un moment un moment un moment]} (504A)

És molt interessant veure com els alumnes resolen les dificultats a partir d'una gestió didàctica concreta. Una clar exemple el veiem als intercanvis següents en què el Raül considera que s'ha fet servir massa vegades la conjunció “y”. L'Ànnia i la Joana hi estan d'acord i l'Ànnia decideix començar a llegir el text per veure com l'han escrit i com el podrien modificar per solventar la qüestió que ha plantejat el Raül.

Posteriorment entre tots gestionen com reescriure el discurs del grup a partir de l'ús dels signes de puntuació:

Raül: {(L2) no creus que hem dit massa | masses vegades marcha y: | y y y [y]?} (682R)

Ànnia: [sí] (683A)

Joana: ((agafa el full i rellegeix en veu baixa)) mira\ (684J)

Ànnia: ((agafa el full amb la intenció de començar a llegir)) mira [{(L2) ho lleigeixo} tot | un cop\} (685A)

Xevi: [(f) vale\] (686)

Els participants sovint alternen el contrast oral dels punts de vista amb l'escriptura dels acords i de les incorporacions al discurs del grup. En moments puntuals expliciten la necessitat de començar ja a escriure; en d'altres casos ho donen per fet a partir de locucions com ara «a veure» acompanyades de gestos com ara el fet de començar a escriure:

Joana: ¿escribimos ya?/ (219J)

...

Ànnia: m:: {(L2) [(f) pues fem això ja | ¿no?/]} (368A)

...

Raül: {(L2) a veure} ((dictant)) Y | | en los brazos/ (780R)

Quan la sessió arriba als darrers episodis els alumnes plantegen diverses vegades si ja han acabat o no d'escriure els continguts. Posteriorment s'inicia un debat de caire didàctic relatiu a què cal fer després d'haver expressat per escrit els acords. Cal recordar que el grup enregistrat de cada classe s'ubica en una sala diferent a la de l'aula. En aquest punt no tots els alumnes estan d'acord sobre què han de fer a partir d'aquest moment i això genera un debat de tipus didàctic:

Joana: {(L2) ja hem acabat ja to:t?} (715J)

Ànnia: ((l'Ànnia encara està escrivint)) no::\ (716A)

Joana: {(L2) pues llavors:::} (717J)

((comencen a parlar molt fluixet de forma gairebé imperceptible perquè no quedi enregistrat))

Raül: {(L2) [(f) quan acabem què fem?\ | nem a avisar l'Elsa?/]} (718R)

A l'últim episodi, totes les intervencions dels alumnes assumeixen una funció didàctica amb l'objectiu de tancar la sessió:

Joana: [ja hem acabat\] (810J)

Raül: punto y final\ (811R)

Ànnia: viven\ (812A)

Joana: punto y final\ (813J)

Ànnia: punto y final (814A)

▪ Funció de gestió cognitiva

Pel que fa als enunciats que persegueixen una gestió cognitiva, veiem que aquesta funció la tornen a assumir gairebé tots els participants de la interacció, excepte el Xevi. Veiem que el mestre persegueix aquest objectiu a partir de la formulació de preguntes parcials per tal de fer moure els sabers:

Mestre: a ver ¿cómo os parece?\ m:: | ¿tiene una parte inferior y una superior o no?\ (69M)

...

Mestre: pero ¿os parece que | el cambio de color | ayuda a la sepia/?- (402M)

En altres casos el mestre inicia o formula sobrenunciacions que recullen allò que s'ha dit fins aquell moment:

Mestre: porque claro en función de cómo esté orientada la [sepia:-] (150M)

La resta dels participants de la conversa tenen un paper molt actiu pel que fa a la gestió cognitiva. El Raül, ja des del primer episodi comença a plantejar el contrast entre els seus punts de vista i allò que han llegit al text. Aquesta estructura es manté al llarg del primer episodi i és compartida per la resta dels alumnes:

Raül: y yo creo que lo que no: | que lo que: nosotros | dijimos en el dibujo las cosas que han salido *han estado* | | [e:] (17R)

...

Joana: y: solo hay dos tentáculos\y: yo me- pe- yo: también me parecía que: (160J)

Ànnia: que todo era tentáculos\ (161A)

Joana: sí [que todo era tentáculos]\ (162J)

Ànnia: [que todo era tentáculos]\ (163A)

Per tal de gestionar aspectes cognitius els alumnes també emeten sobrenunciacions que reformulen allò que s'ha dits fins el moment:

Raül: táctiles que les informan sobre cómo está el agua en aquel momento\ | | temperatura y limpieza\ (367R)

...

Joana: interior\ | entonces son los nervios que: | que | que debe tener aquí:/ al sifón/ y entonces/ | | s: [(f)para que- s::] (351J)

Ànnia: el gan[glío/] (352A)

Joana: [ABSOR]BA LO QUE LE interesa/ (353J)

La funció de gestió cognitiva també s'expressa a partir d'aquelles qüestions que plantegen els alumnes perquè tenen un dubte real que necessiten resoldre per poder continuar la interacció. Aquests interrogants també ajuden a que sorgeixin els punts de vista dels altres. No es tracta de la pregunta que sovint formula l'adult, la resposta de la qual ell ja coneix, sinó que és un interrogant real que es plantegen els alumnes:

Raül: *eso y todo* que: hay un {(L2) gangli} hay un | AH ¿sabéis qué es un | gan[gli-o?/] (266R)

...

Joana: y se/ {(L2) amb hache no?} (567J)

En la gestió dels aspectes cognitius els alumnes fan servir recursos com ara l'èmfasi en el seu discurs o en part del seu discurs per tal de mostrar als altres algun aspecte en concret o bé per convèncer-los del seu punt de vista.

Ànnia: [pero nosotros:s] no pero nos- n:uestra pregunta es | QUÉ PASA cuando la sepia ve a otro animal que [puede poner en peligro/] (776A)

...

Raül: la temperatura | Y LA LIMPIEZA/ (794R)

...

Ànnia: {(L2) [la] mandíbula | ÉS la boca} (50A)

▪ Funció de gestió social i identitària

És indubtable que perquè una interacció pugui avançar no solament cal gestionar els aspectes didàctics i cognitius, sinó que l'àmbit de gestió social i identitària és fonamental. Hi ha moments en què la conversa no avança perquè hi ha qüestions de relació social o bé identitària que els alumnes no han pogut resoldre i que generen conflicte. En aquesta sessió el Raül és el participant que té més cura en la gestió dels aspectes socials i identitàris. Els seus enunciats conviden a la participació dels altres, i molt especialment del Xevi.

Raül: {(L2) [(f) que parli el Xevi]} (174R)

...

Raül: y *el Xevi* | lo sabe *el Xevi*?/ (269R)

La Joana i l'Ànnia també tenen en compte el Xevi, però en el cas de la Joana, com passava a la sessió anterior, busca l'adhesió d'ell al seu punt de vista i no pas obrir espais perquè el Xevi pugui expressar espontàniament el seu pensament i s'adhereixi al punt de vista que cregui més oportú.

Joana: {(L2) M:: M:: tu amb qui estàs d'acord\ Xevi?} (644J)

En el cas de l'Ànnia, veiem que exerceix una funció d'acompanyament:

Ànnia: {(L2) mira Xevi *tens que* posar: | ((referint-se al Xevi)) per on va/ per on va/?} (706A)

En altres moments, després que tots els alumnes hagin intentat respondre un dubte plantejat per un dels participants, la Joana i l'Ànnia pregunten directament el Xevi sobre el concepte; un concepte que cap company ha sabut explicar abans. En aquests moments el Xevi es troba en una situació incòmoda que el Raül reconduïx a partir de la introducció d'un altre concepte: l'encèfal.

Joana: [ganglio] {(L2) no saps lo que és/?} (274J)

Ànnia: {(L2) més o menys saps lo que és/?} (275A)

Joana: y lo d- (276J)

Ànnia: {(L2) una mica o;} (277A)

Joana: {(L2) no potser no ho sap | ho saps/?} (278J)

Ànnia: {(L2) una [mica?]} (279A)

Xevi: [no\] (280X)

Joana: [vale\] (281J)

Raül: [y:] el *ensefalo*/ (282R)

El Raül mesura les paraules i en els seus enunciats utilitza locucions o bé modalitzadors que tenen com a objectiu gestionar l'àmbit social:

Raül: {(L2) [(f)] Ànnia em pensava que havies dit para (XX)] | ((l'Ànnia fa el gest al Raül perquè parli més fort)) {(L2) Ànnia em pensava} | Ànnia *me* pensava que habías dicho para (xxx) (787R)

...

Raül: {(L2) no creus que hem dit massa | masses vegades marcha y: | y y [y]?} (682R)

L'humor i la ironia també són presents en algunes intervencions dels alumnes. Les finalitats que persegueixen són diverses; en alguns casos, com veiem entre els tornos 323 i 330, assumeixen una funció de distensió de la conversa:

Raül: arriba/ | de: los ojos\ (323R)

Xevi: ¿arriba/? (324X)

Joana: no ABAJO\ (325J)

Ànnia: bueno (326A)

Xevi: (rient) arriba/ (327X)

Joana: RAÜL (328J)

Ànnia: ni arriba ni abajo ni:: (329A)

Joana: ((rient)) ni al centro ni adentro\ (330J)

En altres moments de la interacció és més present el to burlesc en què es produeix una situació d'escomesa identitària. Ho veiem als tornos 632 i 633.

Ànnia: {(L2) queda més científic\ | queda més científic\} (632A)

Raül: {(L2) i com si tu siguessis *científica*\} (633R)

En algun moment el Raül emet un enunciat que fa riure a la resta dels companys i que crea un ambient més distès entre tots. Al torn 587, quan comenta que cal posar una coma darrere d'un sintagma determinat diu «cometa» i per tant juga amb la polisèmia de la paraula que provoca el riure dels altres:

Raül: ((amb un toc d'humor)) cometa\ (587R)

Al llarg de la sessió, i sobretot en els darrers episodis, l'Ànnia i la Joana emeten enunciats que tenen una clara funció de gestió identitària:

Joana: ES LO QUE HE DI[CHO::: \] (596J)

...

Joana: {(L2) Ànnia en realitat jo [també em vaig ver em vaig [haver de fotre]]} (650J)

...

Ànnia: {(L2) [(f) un del grup que seré jo | perquè jo m'ho he demanat jo primera\]} (721A)

Raül: {(L2) què faràs\?} (722R)

...

Joana: ((indicant que vol parlar)) [y:] y y (249J)

...

Joana: ((ho diu amb to de desaprovació)) es que: y se huya\ (574J)

Al final de la sessió, quan ja gairebé han acabat la tasca que els havia estat encomanada, algun participant mostra una actitud no del tot adequada i els companys recorden que s'està enregistrant la sessió per ser analitzada:

Raül: {(L2) [(f) que us està grava:::nt/]} (598R)

Ànnia: ((referintse al mestre)) {(L2) [(f) perquè no estigui ell no vol dir que puguem fer el tonto\]} (599A)

...

Ànnia: {(L2) [(f) una cosa això ho sentiran tots els mestres eh?/ | tot lo que hem dit\]} (674A)

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquesta sessió veiem que el contrast de sabers del grup amb els sabers del text dona lloc a la discussió dels diferents aspectes cognitius necessaris per resoldre el repte cognitiu que es planteja al grup. Posteriorment els alumnes tornen a la pregunta originària del repte que intenten resoldre i escriuen els acords presos després del contrast. Quan el grup els dona per tancats i consideren que ja han acabat la tasca, plategen la conveniència d'anar o no a la sala de mestres a fer saber que han acabat. S'adonen que cal esperar i que poden aprofitar per acabar de discutir sobre el seu repte.

Si focalitzem l'atenció en els papers enunciatius que apareixen a la conversa es fa palès que, sovint, després d'una sobrenunciació feta per algú, aquest tipus d'enunciat dona lloc a sotaenunciacions per part d'altres participants; és a dir, a distanciaments respecte del punt de vista expressat prèviament. L'emergència d'aquest paper enunciatiu reobre el contrast de punts de vista i enriqueix la conversa i la construcció de coneixement perquè retorna sobre els sabers. En aquest retorn, de vegades es produeixen adhesions que són només aparents perquè en la progressió posterior de la interacció tornen a aparèixer aquelles qüestions no resoltes i sovint es reobre la discussió.

Val a dir també que al llarg de la sessió, l'assumpció i canvi dels papers enunciatius per part dels diferents participants es produeix de forma espontània perquè a la interacció es gestionen coneixements, però també es procura el progrés de la conversa.

4.3.3. Grup 3. Text científic. Sessió 3. Expliquem el nostre repte cognitiu

A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquesta tercera sessió els participants del petit grup exposen a la resta dels companys el seu repte cognitiu i les conclusions a què han arribat.

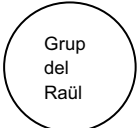
Aquesta sessió, a diferència de les altres dues, es du a terme a l'aula ordinària. El petit grup exposa al gran grup el seu repte cognitiu i el treball de discussió que ha fet prèviament.


L'estructura que segueix la sessió segueix els següents episodis:


- Primer episodi: exposició del repte cognitiu i de les conclusions
- Segon episodi: inici de les preguntes dels alumnes de l'aula
- Tercer episodi: tancament de la sessió


Aquesta sessió es va enregistrar el dia dotze de novembre del curs 2009-2010 i el fragment analitzat, el que correspon a la posada en comú del grup, té una durada de deu minuts i dos segons.

B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi Exposició del repte cognitiu i de les conclusions					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
0'0''	Primer SIAD	Els participants del petit grup expliciten quina és la seva pregunta d'investigació i com l'han resolt	Els mecanismes de defensa de la sípia: a) el canvi de color, b) el mecanisme de la tinta, c) el procés de camuflatge i d) la presència d'altres animals	Joana, Raül, Ànnia, Xevi i mestre	 Tots els participants estan disposats en rotllana

Segon episodi Inici de les preguntes dels alumnes de l'aula					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
3'42''	Primer SIA	Pregunta per part del Josep que respon directament la Joana	La localització de la tinta en la sípia	Joana i Josep	 Tots els participants estan disposats en rotllana
4'02''	Segon SIAD	Pregunta per part de la Sandra sobre el color de la sípia	El canvi de color de la sípia com a mecanisme de defensa davant de l'atac d'altres animals de l'entorn	Joana, Raül, Ànnia, Sandra i mestre	
5'13''	Tercer SIAD	La Natàlia planteja com les sípies detecten la temperatura del medi	La funció de les cèl·lules tàctils en les sípies	Raül, Joana, Natàlia i mestre	

Segon episodi					
Inici de les preguntes dels alumnes de l'aula					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
6'05''	Quart SIA	L'Òscar planteja com les sípies belluguen la sorra	L'acció dels tentacles com a mecanismes de defensa	Raül, Joana i Òscar	 Tots els participants estan disposats en rotllana
7'26''	Cinquè SIAD	El Ruben planteja com s'ho fan les sípies per escapar de la seva pròpia tinta	La posició de la sípia respecte del contrincant i l'emissió de tinta	Raül, Joana, Ànnia, Xevi, Ruben i mestre	
8'24''	Sisè SIA	La Maria emet una pregunta confirmatòria sobre els efectes de la sípia sobre el contrincant	La tinta com a mecanisme de defensa de les sípies	Joana, Ànnia i Maria	
9'04''	Setè SIAD	El Paco fa una pregunta sobre l'òrgan que expulsa la tinta	La morfologia de la sípia: l'òrgan que emet la tinta	Joana, Ànnia, Raül, Paco i mestre	
9'42''	Viutè SIA	Confirmació per part del Paco sobre com les sípies copen les condicions físiques del medi	Les cèl·lules de les sípies com a sensors que informen sobre la qualitat de l'aigua	Joana, Raül i Paco	

Tercer episodi					
Tancament					
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai
9'02'' - 10'02''	Primer SIAD	Tancament de la sessió	Agraïment al grup i acord sobre el tancament de la sessió	Mestre	 Tots els participants estan disposats en rotllana

C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió els alumnes dels diferents grupets expliciten quin és el seu repte cognitiu i com l'han resolt. Posteriorment s'obre un torn de preguntes perquè la resta del grup classe pugui plantejar dubtes o fer comentaris. Tots els alumnes coneixen la dinàmica de la sessió perquè el docent l'ha explicat prèviament.

Els alumnes del petit grup se situen a l'aula en una posició central de l'espai i envoltats de la resta dels companys de l'aula. Estan drets i la Joana, quan veu que els alumnes fan silenci, comença a llegir el repte cognitiu a partir d'una autoselecció del torn de paraula. Al mateix enunciat inicia l'exposició de la solució a la que han arribat i a partir d'aquí la resta dels companys de petit grup completen els enunciats de la Joana a partir de coenunciacions.

El primer episodi es tanca amb la pregunta que formula el docent per confirmar que el petit grup ja ha acabat d'exposar el seu repte cognitiu. A partir del segon episodi la resta dels alumnes del grup comencen a formular al petit grup els dubtes i els comentaris que creuen pertinents. En aquest segon episodi les

intervencions dels companys es produeixen sempre a partir d'heteroseleccions que fa el mestre o bé els components del petit grup.

Quan els alumnes ja han plantejat els seus dubtes el docent deixa un espai de silenci per convidar les darreres intervencions. Passats uns segons, el mestre tanca la sessió.

C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

Marc d'interacció:

Al llarg de tota la sessió el Raül i la Joana participen en els tres episodis. El Xevi i l'Ànnia són els enunciadors que intervenen menys en la interacció. Val a dir, però, que els quatre alumnes del grup participen en l'exposició i resposta al repte cognitiu. Ara bé, quan la conversa s'obre a la resta dels companys de l'aula, el Xevi i l'Ànnia es queden en un segon pla; solament hi intervenen per confirmar l'argumentació o l'explicitació dels punts de vista dels companys.

Si focalitzem l'atenció en els diferents episodis de la conversa, veiem que al primer, quan cal explicitar el repte cognitiu, els quatre membres del petit grup hi participen. Al segon episodi, la conversa s'obre a la resta dels companys del grup. En aquest moment hi ha vuit alumnes que en segments successius plantegen qüestions al petit grup. La resta dels discents del grup segueix la conversa en silenci. Quan un company de la classe expressa un interrogant, solament participa en aquell intercanvi; les interaccions, doncs, es produeixen entre l'alumne i els participants del petit grup, però no pas entre els alumnes del gran grup entre ells.

Si ens fixem en les aportacions del docent, veiem que no intervé en tots els segments, sinó que solament ho fa quan cal alguna precisió, o bé per gestionar certs aspectes didàctics de la conversa.

Llengua d'ús

En aquesta sessió, els alumnes del petit grup expliquen el seu repte cognitiu en castellà. Solament en quatre intervencions ho fan en català. D'aquestes quatre, tres tenen un marcat caràcter de gestió didàctica en què es produeix una heteroselecció del torn de paraula:

Joana: ((dirigint-se al Raül) [(f) respons/?] (27J)

...

Raül: que ho expliqui [el Xevi\] (38R)

...

Ànnia: [(f) Raül Raül | deixa que el Xevi parli\] (44A)

Al cinquè SIAD del segon episodi el Raül fa una interferència entre el català i el castellà que ell mateix repara.

Raül: ((obre les mans i en posa una més a prop seu i una altra més allunyada)) allí hay el contrincante\ | y aquí está ella\ | y por los [(f) tentacles]- tentáculos/ tira la tinta- [y entonces] (48R)

Veiem, doncs, que l'ús del català en aquesta sessió apareix de manera espontània en dues situacions concretes: quan els participants assumeixen una funció de gestió didàctica com és donar el torn de paraula a algú, o bé perquè es produeix una interferència de tipus lèxic.

Organització

Pel que fa a l'organització de les obertures i tancaments dels diferents episodis i segments, al quadre següent figuren els participants que els obren i tanquen:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIA	Obertura	Joana: ¿qué pasa cuando un ani- cuando una sepia ve a otro animal que le puede poner en peligro/? la sepia lo que hace es cambiar de color/ se cambia de color/ y se marcha\ (1J) (gestió cognitiva: planteja el repte que tenien com a grup i inicia la resposta)
		Tancament	Joana: si (8J) (gestió didàctica: la Joana confirma que ja han acabat d'explicar el repte que se'ls havia plantejat)
Segon episodi	Primer SIA	Obertura	Mestre: bien Josep\ (9M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)
		Tancament	Joana: una bolsa que tienen dentro del cuerpo\ (12J) (gestió cognitiva: la Joana respon directament la pregunta del Josep. Posteriorment es fa silenci que indica que han resolt el dubte)
	Segon SIAD	Obertura	Mestre: Sandra\ (13M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)
		Tancament	Raül: sí\ (24R) (gestió didàctica: acaba de respondre la pregunta de la Sandra)
	Tercer SIAD	Obertura	Mestre: Natàlia\ (25M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)
		Tancament	Joana: que tienen en los brazos\ (33J) (gestió cognitiva: La Joana acaba la coenunciació iniciada per ella mateixa al torn 29J)
	Quart SIA	Obertura	Raül: Oscar/ (34R) (gestió didàctica: el Raül fa una heteroselecció del torn de paraula)
		Tancament	Joana: la rozan con el cuerpo la rozan y entonces [(f) se levanta\] (40J) (gestió cognitiva: la Joana respon la pregunta de l'Oscar)
	Cinquè SIAD	Obertura	Mestre: Ruben\ (41M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)
		Tancament	Ànnia i Xevi: sí\ (55A/X) (gestió cognitiva: acaben de respondre la pregunta del Ruben)
Sisè SIA	Obertura	Mestre: Maria\ (56M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)	
	Tancament	Xevi: sí\ (59X) (gestió cognitiva: acaba de respondre la pregunta de la Maria)	
Setè SIAD	Obertura	Raül: Paco\ (60R) (gestió didàctica: el Raül fa una heteroselecció del torn de paraula)	
	Tancament	Mestre: ya pero están en la parte: inferior\ (70M) (gestió cognitiva: el mestre femet una sotaenunciació)	
Vuitè SIA	Obertura	Paco: y estas: y estas células m: habéis dicho que estas células DETECTAN si el agua está limpia y todo esto\ (71P) (gestió cognitiva: a partir d'una autoselecció, el Paco emet una oració interrogativa indirecta)	
	Tancament	Joana: y por la temperatura saben: qué animales viven\ (73J) (gestió didàctica: completa l'enunciat anterior del Raül)	
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura i tancament	Mestre: ((es dirigeix als participants del petit grup)) ¿vale/? muy bien\ gracias\ (74M) (gestió didàctica: aquest enunciat tanca la sessió)

Al quadre anterior es constata que les obertures de gairebé tots els segments d'interactivitat del segon episodi les du a terme el mestre a partir d'heteroseleccions. En aquest episodi, la conversa s'ha obert a tot el grup i el docent és qui, gairebé sempre, dona el torn de paraula.

Mestre: bien | Josep\ (9M) (gestió didàctica: el mestre fa una heteroselecció del torn de paraula)

En aquest segon episodi, i concretament al quart i setè SIAD, és el Raül qui exerceix aquesta funció, talment com ho ha fet el mestre als segments anteriors. La gestió didàctica de la presa de tornos de paraula es desplaça del docent al Raül gràcies al model que dóna el mestre i que després assumeix aquest participant.

Raül: Paco\ (60R) (gestió didàctica: el Raül fa una heteroselecció del torn de paraula)

Al vuitè SIA del segon episodi el Paco és l'alumne que obre el segment a partir d'un canvi temàtic respecte del SIA anterior.

Pel que fa als tancament, normalment es produeixen quan es dóna per acabada la resposta plantejada per un company. Els tancaments responen a enunciats que tenen una clara funció de gestió cognitiva. La Joana és la participant del petit grup que tanca més segments d'interactivitat.

Joana: la rozan | con el cuerpo la rozan y entonces [(f) se levanta\] (40J) (gestió cognitiva: la Joana respon la pregunta de l'Òscar)

A diferència del que es podria pensar, el mestre solament clou dos segments: el setè SIAD del segon episodi perquè puntualitza un aspecte cognitiu, i el darrer episodi en què tanca la sessió:

Mestre: ((es dirigeix als participants del petit grup)) ¿vale/? | | muy bien\ | gracias\ (74M) (gestió didàctica: aquest enunciat tanca la sessió)

Si comparem les funcions que caracteritzen les obertures i els tancaments dels segments, veiem que les primeres són de tipus clarament didàctiques perquè allò que pretenen és donar la paraula als alumnes (heteroseleccions), mentre que els tancaments responen a una funció cognitiva; acabar d'argumentar la resposta, confirmar la pregunta que s'ha plantejat o bé constatar l'argumentació.

C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

Posicionament enunciatiu

En aquest apartat veiem quines són les postures enunciatives que assumeixen els diferents participants en la interacció a partir dels seus enunciats. Anàlitzem les diverses mirades, punts de vista o posicionaments que adopta el participant o participants en l'expressió d'un punt de vista amb referència a l'enunciat de l'altre.

La Joana, a partir d'una autoselecció, inicia la conversa. Llegeix el repte cognitiu que se'ls ha encomanat i a continuació, i dins de la mateixa intervenció, comença a emetre el primer enunciat en què explica què fa la sípia quan s'adona que pot ser atacada per altres animals. Als tornos següents (del segon al quart) la resta dels companys del grup emeten *coenunciacions* que completen el punt de vista iniciat per la Joana:

Ànnia: también::n tiran tinta/ | para que el:: contrincante no los vea/ | y se puede::n marchar\ (2A)

Xevi: y también pue- | pueden:: | tirar arena/ y:: [(f) marchar también\] (3X)

Raül: y en los brazos/ | tienen: unas células/ que les permiten/ | saber la temperatura y la y cómo está el agua de limpia/ | y las las | y los animales que viven dentro del agua\ (4R)

Aquesta estructura en què un participant emet un enunciat i la resta dels companys el completen es va repetint al llarg de la sessió i sobretot quan els companys de l'aula formulen alguna pregunta al petit grup. Un clar exemple d'aquesta estructura el tenim als tornos que figuren a continuació, en què el petit grup respon la

pregunta que planteja la Natàlia sobre com les sípies poden saber la temperatura dels animals que viuen en aquella zona:

Joana: por unas:: (29J)
Raül: células\ (30R)
Joana: células\ (31J)
Raül: que tienen (32R)
Joana: que tienen en los brazos\ (33J)

En aquests intercanvis és important veure com els alumnes del petit grup poden compartir coneixement amb els altres companys, fruit del treball previ fet a les sessions anteriors.

Al setè SIAD del segon episodi es produeix l'única *sotaenunciació* de la sessió. Aquest fet s'explica perquè l'objectiu principal de les terceres sessions rau en el fet que els petits grups expressin quin era i com han resolt el seu repte cognitiu i que es produeixi interacció entre els alumnes. Aquesta finalitat, d'entrada, disminueix en gran mesura la possibilitat que els participants es distanciïn del punt de vista de l'altre. Ara bé, ens sembla molt interessant veure com en algun moment els alumnes de l'aula sí que es qüestionen o distancien del discurs anterior i això provoca i genera interacció. Les *sotaenunciacions* que figuren a continuació responen al format *tying* en què l'enunciador reprèn l'enunciat anterior i sota una aparença de concordança, se'n distancia i emet el seu punt de vista:

Mestre: y está en la es la misma zona ¿no? (68M)
Paco: ya pero es que esto es la boca y aquí están los tentáculos (69P)
Mestre: ya pero están en la parte: inferior\ (70M)

Curiosament, no hi ha cap participant del petit grup que formuli aquestes *sotaenunciacions* que acabem de veure. Això succeeix perquè el mestre, després de donar per acabada la pregunta inicial que fa el Paco, planteja un interrogant que genera un diàleg paral·lel en forma de *sotaenunciacions* entre ell i l'alumne.

Si ens centrem ara en el paper *sobrenunciador*, veiem que el mestre emet enunciats que persegueixen aquesta finalitat. El docent expressa *sobrenunciacions* d'allò que els participants del petit grup han comentat, però també emet preguntes que persegueixen confirmar o reformular el que s'ha dit anteriorment:

Mestre: ¿para saber si esta agua es peligrosa o no? (5M)
 ...
Mestre: ¿oscuro? (20M)

En aquesta tercera sessió veiem que els papers enunciatius es troben ben distribuïts entre els participants i la *coenunciació* és l'enunciació que més apareix en aquesta interacció.

SEQÜÈNCIA 1: Text científic. Sessió 3: Expliquem el nostre repte cognitiu a la resta de la classe

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁶
Raül		<p>PDV4: y en los brazos tienen: unas células que les permiten saber la temperatura y la y cómo está el agua de limpia y las las y los animales que viven dentro del agua (4R)</p> <p>PDV3: que tienen (30R) (El Raül completa l'enunciat de la Joana del torn anterior)</p> <p>PDV2: allí hay el contrincante y aquí está ella y por los tentacles tentáculos tira la tinta y entonces (48R)</p> <p>PDV4: y éste como no la tinta no lo le ha afectado la sepia se va (51R) (El Raül completa l'enunciat anterior de la Joana)</p> <p>PDV2: sí y la temperatura que hay (72R) (Completa la pregunta indirecta que fa el Paco)</p>		<p>En aquesta primera negociació no es produeix cap conflicte: els alumnes del petit grup exposen les seves conclusions. La Joana comença a exposar-ho i la resta dels companys completen, reiteren i fan de l'enunciat una construcció comuna.</p>	<p>El mestre tanca aquesta primera expressió dels punts de vista del petit grup a partir d'una pregunta que esdevé una sobrenunciació.</p>
Joana		<p>PDV1: la sepia lo que hace es cambiar de color se cambia de color y se marcha (1J)</p> <p>PDV2: por unas células (29J)</p> <p>PDV4: que tienen en los brazos (31J) (Completa l'enunciat del Raül)</p> <p>PDV3: y entonces el otro no ve (49J) (La Joana completa l'enunciat anterior del Raül)</p> <p>PDV3: y por la temperatura saben: qué animales viven (73J)</p>			
Ànnia		<p>PDV2: también: n tiran tinta/ para que el: contrincante no los vea/ y se puede: n marchar\ (2A)</p>			
Xevi		<p>PDV3: y también pue pueden tirar arena y marchar también (3X)</p>			
Natàlia		<p>PDV1: ¿cómo: pueden saber la temperatura de los animales que: viven ¿con: un órgano o con qué? (26N)</p>		<p>En aquesta intervenció de la Natàlia formula la pregunta sobre com poden saber la temperatura dels animals. No es genera conflicte.</p>	<p>Entre el Raül i la Joana responen el repte que els pregunta la Natàlia</p>
Paco	<p>PDV1: lo tiran por los tentáculos ¿no los no lo tiraban por po: como por la boca? (62P)</p> <p>PDV2: ya pero es que esto es la boca y aquí están los tentáculos (69Pa)</p>			<p>El Paco planteja la pregunta sobre el punt concret per on surt la tinta: tentacles o boca? El contrast de punts de vista es produeix entre el Paco i el mestre. El docent hi intervé a partir d'una sotaenunciació que respon el Paco.</p>	<p>La discussió es tanca a partir d'una sotaenunciació del mestre. Al torn posterior el Paco planteja una altra pregunta indirecta i això mostra, de forma implícita, que el Paco s'adhereix al PDV del docent.</p>

⁶ S'ha optat per aquest terme perquè es refereix a acordar, a fer prendre un camí o un altre.

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió ⁶
		PDV1: y estas cèl·lules habéis dicho que estas células DETECTAN si el agua está limpia y todo esto (71P)		El Paco planteja una nova pregunta que responen el Raül i la Joana de manera co-construïda.	Entre el Raül i la Joana responen el repte que els pregunta el Paco.
Ruben		PDV1: cómo las sepias se pueden escapar de de la tinta y el y el otro no? (42Ru)		El Ruben planteja la pregunta sobre com es poden escapar les sípies si la tinta els pot afectar a tots de la mateixa manera.	El Raül i la Joana ho expliquen i l'Ànnia ho repeteix. En aquest intercanvi tampoc no es produeixen situacions de discussió sinó de coenunciació.
Mestre	PDV3: ya pero están en la parte: inferior\ (70M)		PDV5: ¿para saber si esta agua es peligrosa o no? (5M) PDV1: ¿oscuro? (20M)	La Sandra formula una pregunta sobre el color que adopten les sípies perquè a l'inici el grup solament diu que canvien de color. El grup comenta que es posen de color negre.	

1^a NEGOCIACIÓ: Tema: Explicació del repte cognitiu

2^a NEGOCIACIÓ: Tema: Pregunta: ¿sabéis de qué color se ponen?

3^a NEGOCIACIÓ: Tema: ¿Cómo pueden saber la temperatura de los animales que viven ¿con un órgano o con qué?

4^a NEGOCIACIÓ: Tema: Pregunta: ¿Cómo se pueden escapar las sepias de la tinta y el otro no?

5^a NEGOCIACIÓ: Tema: Pregunta: no lo tiraban por po: como por la boca?

6^a NEGOCIACIÓ: Tema: Pregunta indirecta: ¿y estas cèl·lules habéis dicho que estas células DETECTAN si el agua está limpia y todo esto?

Enunciació i construcció de coneixement

En aquesta sessió els alumnes del petit grup aporten els sabers que han anat construint a les converses que han establert i que els han ajudat a resoldre el repte cognitiu que se'ls havia plantejat en un principi.

Des del primer torn de paraula el petit grup explicita els resultats als que ha arribat. En la mesura en què cadascun dels participants, amb la seva coenunciació, completa i se suma a l'enunciat anterior, el grup pot prendre consciència del procés de construcció de coneixement que ha dut a terme.

A partir del segon episodi es produeix la participació de la resta dels alumnes de l'aula en la interacció. Les preguntes i qüestions que plantegen reobren els sabers anunciats al primer episodi. Les postures de coenunciació dels participants del petit grup reafirmen els enunciats plantejats pels alumnes, mentre que les sotaenunciacions impliquen un distanciament dels enunciats anteriors que generen contrast de punts de vista que esdevenen significatius en la construcció de sabers.

En moments puntuals de la sessió el docent emet petites sobrenunciacions que concreten i reformulen aquells aspectes que de manera implícita han comentat els alumnes i que l'adult vol emfatitzar.

a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions

La formulació de preguntes per part dels alumnes o del docent esdevé una peça clau en la construcció de sabers. A les diferents sessions l'aparició d'interrogants no respon a una única funció i depèn, entre altres factors, de la situació comunicativa que s'estigui produint en aquella sessió.

En el cas de la conversa que estem analitzant, la formulació de preguntes té lloc en tots els episodis de la conversa; ara bé, les característiques i les finalitats que persegueixen no són les mateixes en tots els casos.

Quan s'inicia la conversa, la Joana planteja el repte cognitiu en format de pregunta i això fa que el seu enunciat continuï amb la resposta al repte. Posteriorment, la resta dels alumnes del petit grup completen la resposta i al torn 5M el mestre emet una sobrenunciació en format de pregunta que té la finalitat de situar-se en el discurs anterior i desvia la significació prèvia cap a una de nova:

Mestre: ¿para saber si esta agua es peligrosa o no/? (5M)

Al setè torn de paraula el docent torna a emetre un enunciat en forma de pregunta, però aquesta vegada per gestionar la sessió: pregunta al grup si ja han acabat d'exposar el seu repte:

Mestre: ¿sí/? | ¿ya está/? (7M)

A partir del segon episodi, els alumnes de la resta de l'aula comencen a exposar els dubtes i a plantejar les qüestions al petit grup. L'estructura de pregunta i resposta es va repetint al llarg dels segments d'interactivitat d'aquest segon episodi. Les dues primeres qüestions són preguntes totals que formulen els companys i responen els participants del petit grup.

És interessant parar atenció a la formulació de les preguntes que plantegen els alumnes de l'aula. Són qüestions que responen a una escolta atenta dels enunciats dels quatre alumnes que estan exposant i no solament a un desig de saber; és a dir, que faciliten la generació de coneixement.

En altres moments de la interacció, les preguntes que plantegen els companys de l'aula solament necessiten d'una confirmació per part del petit grup. En aquests casos no es produeixen posicionaments concrets amb referència a l'enunciat de l'altre:

Sandra: ¿como la tinta/? (18S)
Joana, Ànnia i Raül: sí\ (19 J/A/R)
Mestre: ¿oscuro\/? (20M)
Raül, Xevi i Ànnia: [sí] (21R/X/A)
Sandra: [¿és] de la tinta?/ (22S)
Joana i Ànnia: sí\ (23J/A)
Raül: sí\ (24R)

En aquest fragment el docent, al torn 20, emet una altra sobrenunciació en forma de pregunta. Aquest enunciat interrogatiu dóna un to menys punitiu a la reparació que el mestre fa als participants, a la vegada que esdevé una reformulació per part de l'adult de la informació donada pels alumnes.

Al següent episodi la Natàlia planteja una altra pregunta cognitiva i a continuació la Joana es dirigeix al Raül i el convida perquè respongui a partir de la següent heteroselecció:

Joana: ((dirigint-se al Raül) [(f) respons/?] (27J)

En aquest moment el Raül resta en silenci i és el docent qui intenta resoldre la situació donant una mica de temps al grup a partir d'una pregunta confirmatòria:

Mestre: bueno el grupo de Raül lo ha trabajado ¿no/? (28M)

Al següent torn de paraula la Joana inicia la resposta que continua amb les coenunciacions emeses per la resta dels membres del petit grup.

En episodis posteriors, els alumnes de l'aula formulen preguntes; la majoria demanen la confirmació d'allò que ells pensen o bé generen noves hipòtesis:

Ruben: entonces entonces ¿la sepia tira la tinta por detrás\/? (52Ru)

...

Maria: ¿es verdad que la: cuando le tiran la tinta | el contrincante se queda un poco atontado/? (57Ma)

És interessant assenyalar que als torns 66 i 68 el docent, a partir d'una pregunta confirmatòria, intenta convèncer el Paco que la boca i els tentacles són a la mateixa zona. A partir d'aquest enunciat es produeix un contrast de punts de vista entre els dos que es materialitza a partir de les respectives sotaenunciacions:

Mestre: y están en la misma zona ¿no/? (66M)

Paco: ¿qué/? (67P)

Mestre: y está en la es la misma zona ¿no\/? (68M)

Paco: ya pero es que esto es la boca y aquí están los tentáculos (69P)

Mestre: ya pero están en la parte: inferior\ (70M)

La sessió acaba, precisament, amb una oració interrogativa per part del mestre amb una clara funció de gestió didàctica de donar per tancada l'exposició del repte cognitiu del grup del Raül.

Mestre: ((es dirigeix als participants del petit grup)) ¿vale/? | | muy bien\ | gracias\ (74M)

Val a dir, però, que sovint les preguntes que emet el docent tenen una finalitat confirmatòria i sobreenuciadora. No intenta mobilitzar i contrastar sabers sinó confirmar, recollir i institucionalitzar allò que ha expressat el grup.

Si mirem la sessió en la seva totalitat ens adonem que els alumnes de l'aula fan preguntes que estan totalment relacionades amb allò que prèviament havia explicat el petit grup. Això ens demostra que el gran grup ha vertebrat les seves qüestions al discurs emès anteriorment pels companys. Aquest fet implica l'escolta atenta del gran grup i l'ancoratge dels sabers que explicita el petit grup amb els dubtes que es plantegen els participants del gran grup.

b) Adhesions

En aquesta tercera sessió els participants del petit grup són capaços d'expressar de manera conjunta allò que han contrastat i treballat anteriorment. Aquesta expressió en veu alta i compartida del discurs del grup ajuda a fer explícit el coneixement construït. La narració dels acords explicita i dona sentit als sabers construïts, a la vegada que fan partícips d'aquests sabers la resta dels companys.

Quan ara expressen els sabers construïts al gran grup la seva tasca també rau en mostrar el punt de vista i buscar l'adhesió de l'altre. Al primer episodi, els quatre participants exposen els sabers i la resta dels alumnes mostren de manera implícita la seva adhesió. Als episodis posteriors s'inicien les preguntes per part del gran grup. Quan aquestes tenen un caire confirmatori, el petit grup les ratifica i s'adhereix al punt de vista que la mateixa qüestió planteja:

Sandra: ¿como la tinta/? (18S)
Joana, Ànnia i Raül: sí\ (19J/A/R)
Mestre: ¿oscuro\/? (20M)
Raül, Xevi i Ànnia: [sí] (21R/X/A)
Sandra: [¿és] de la tinta?/ (22S)
Joana i Ànnia: sí\ (23J/A)
Raül: sí\ (24R)

En el procés d'expressió dels punts de vista i d'adhesió o no a aquests, els locutors han de posar en marxa un conjunt de competències lingüístiques i cognitives en l'àmbit de l'argumentació amb la finalitat de persuadir i convèncer l'altre. En aquest sentit, el Raül és el participant del petit grup que més argumenta els punts de vista del grup, sobretot a partir de les preguntes que plantegen els companys.

El Raül, als torns 48R i 51R, emet uns enunciats prou significatius per tal d'explicar i argumentar com les sípies es poden escapar de la seva pròpia tinta.

Raül: ((obre les mans i en posa una més a prop seu i una altra més allunyada)) allí hay el contrincante\ | y aquí está ella\ | y por los [(f) tentacles] - tentáculos/ tira la tinta- [y entonces] (48R)
Joana: [y entonces] el otro no ve\ (49J)
Ànnia: no ve\ (50A)
Raül: y éste como no la tinta no lo le ha afectado/ | la: sepia se va\ (51R)

Al torn 62 de la conversa el Paco vol confirmar si la tinta la llencen per la boca, que està molt a prop dels tentacles. Als torns 69 i 70 es produeix un intercanvi de caràcter sotaenunciador entre el Paco i el mestre que s'acaba amb la intervenció del docent que a la mateixa sotaenunciació argumenta que tant la tinta com la boca són a la part inferior. Després d'aquest enunciat el Paco resta en silenci i de manera implícita es produeix una adhesió al punt de vista de l'adult. En aquest cas, la relació asimètrica de la interacció afavoreix l'adhesió del grup a l'enunciat del docent.

c) Incorporacions

A la sessió que estem analitzant veiem que les incorporacions es produeixen de manera automàtica al llarg de la conversa. Els alumnes tenen un dubte que plantegen al petit grup i en la mesura en què aquest l'explica, la resta dels companys s'hi adhereixen. Aquesta incorporació es du a terme perquè l'explicació i argumentació que dona el grup convenç la resta dels companys i per tant incorporen aquests nous sabers als que ja tenien. En aquest sentit, solament en dues ocasions, a partir de dues sobre renunciacions, la participació del docent ajuda en aquest procés d'incorporació. Ens referim als torn 5M i 20M.

Gestió de la interacció: funcions de gestió didàctica, cognitiva i social

Com ja hem vist a les sessions anteriors, perquè la conversa avanci cal que es produeixi una gestió no solament des de l'àmbit didàctic sinó també des d'un pla cognitiu i social.

▪ Funció de gestió didàctica

En aquesta sessió, les qüestions didàctiques les gestiona en gran mesura el docent perquè és una sessió de gran grup i el mestre hi és al llarg de tota la interacció. En aquest sentit assumeix el paper de tancar episodis:

Mestre: ¿sí/? | ¿ya está/? (7M)

...

Mestre: ((es dirigeix als participants del petit grup)) ¿vale/? | | muy bien\ | gracias\ (74M)

En altres intervencions, la funció que persegueix el docent és obrir la conversa a partir d'heteroseleccions:

Mestre: bien | Josep\ (9M)

...

Mestre: Sandra\ (13M)

...

Mestre: a ver Raül explica el ejemplo\ (47M)

Val a dir, però, que les heteroseleccions no les du a terme solament l'adult, sinó que el Raül també realitza aquesta funció als torn 34R i 60R.

És interessant assenyalar que aquest alumne, al torn 38, convida el Xevi a prendre el torn de paraula (heteroselecció) i en aquest oferiment el Raül mostra una doble funció: per una banda didàctica però també social. És així perquè l'enunciat assumeix un paper de mediador amb l'objectiu d'integrar el participant a la interacció:

Raül: que ho expliqui [el Xevi\] (38R)

L'enunciat que emet l'Ànnia al torn 44 també persegueix aquesta mateixa doble funció: [(f) Raül Raül | deixa que el Xevi parli\] (44A)

Encara que el docent gestiona molts dels aspectes didàctics, val a dir que la Joana també assumeix aquesta funció a partir d'heteroseleccions.

- **Funció de gestió cognitiva**

Pel que fa a les funcions de gestió cognitiva, la Joana és qui més enunciats assumeix amb aquesta finalitat, principalment perquè les seves intervencions sovint tanquen enunciats previs i marquen el final d'un segment:

Joana: una bolsa que tienen | dentro del cuerpo\ (12J)

...

Joana: y por la temperatura saben: qué animales viven\ (73J)

Val a dir que el Raül també emet enunciats de caràcter cognitiu amb l'objectiu d'expressar sabers.

Pel que fa al docent, la funció cognitiva la du a terme a partir de les sobrenunciacions que emet als torns 5M i 20M. En aquests enunciats aconseguix reparar i ratificar allò que s'ha dit anteriorment i per altra banda, la sotaenunciació que emet al torn 70 també persegueix una finalitat cognitiva perquè es distancia del punt de vista del Paco amb la finalitat de recordar que la boca i els tentacles són a la mateixa part del cos de la sípia: a la part inferior.

D) A TALL DE CONCLUSIÓ

En aquesta sessió veiem que l'estructura i l'objectiu que es persegueix determinen el tipus de papers enunciatius que apareixen a la conversa. Si tenim en compte que el grup ha d'explicitar el seu repte i com l'han resolt, és raonable pensar que les coenunciacions siguin el tipus d'enunciats que més sovintegen en aquesta sessió. També podríem considerar que les sobrenunciacions són fonamentals en aquest tipus de converses perquè desvien la significació cap a una de nova i en canvi veiem que no són gaire presents en aquestes terceres sessions. Normalment quan apareixen és perquè el docent assumeix aquest paper, però poques vegades, a les terceres sessions, ho fan els alumnes.