

8 L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA)

Dolors Masats¹

Conceptes clau: anàlisi de la conversa, CA-for-SLA, parla en interacció, aprenentatge situat.

1. Introducció

Aprendre una llengua en un context formal no és el mateix que aprendre una llengua en un àmbit natural, perquè una de les persones que participa en els esdeveniments comunicatius que es donen a l'aula, el/la docent, té l'objectiu d'ensenyar llengua i, per aquest motiu, la majoria de les accions que es realitzen van encaminades a aconseguir aquesta fita. Per això, observar i analitzar la interacció a l'aula esdevé un element clau per poder comprendre com s'aprèn. En aquest capítol presentarem la manera en què l'anàlisi de la conversa tracta d'aquesta qüestió.

L'anàlisi de la conversa estudia la parla en interacció, és a dir, té en compte els aspectes socials lligats a l'ús i a l'adquisició de la llengua. En el camp de l'aprenentatge de segones llengües, hi ha una tensió, àmpliament documentada, entorn de la relació entre aquests dos fenòmens. La recerca que es porta a terme des d'una perspectiva cognitivista, un dels corrents dominants, argumenta que l'estudi de l'ús de la llengua no aporta dades rellevants per comprendre el procés d'adquisició i, per això, es proposen estudis experimentals longitudinals. Per contra, la perspectiva sociocultural defensa la idea que l'aprenentatge se situa en la interacció i, per tant, per comprendre el procés d'adquisició d'una

1. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Catalunya/Espanya; dolors.masats@uab.cat

Per citar aquest capítol: Masats, D. (2017). L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 293-320). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632>

Llengua és necessari investigar com, a través de la llengua, els individus porten a terme accions socials en contextos concrets per assolir objectius específics. Per aconseguir-ho, es poden portar a terme estudis longitudinals o bé estudis de cas en què s'identifiquin i analitzin seqüències (de parla) en què els/les participants s'orienten cap a l'aprenentatge.

Si es parteix de la premissa que l'aprenentatge té lloc en la interacció i que qui aprèn adquireix coneixements i expertesa comunicativa participant en activitats socialment situades que es duen a terme en contextos d'ús concrets, és important estudiar els sistemes d'organització de la participació també de manera contextualitzada. Algunes formes de participació i de gestió dels recursos lingüístics que estan a l'abast dels/ de les participants són pròpies de les institucions educatives (per exemple, aixecar la mà per demanar el torn de paraula és una manera d'organitzar la participació en entorns escolars; emprar el català com a llengua vehicular de l'aprenentatge és un tret propi de les escoles catalanes i andorranes). D'altres són particulars de cada aula (per exemple, la participació s'organitza de manera diferent en aules en què l'alumnat treballa per projectes i en classes en què la interacció la controla qui ensenya).

Per últim, cal tenir present que l'aprenentatge de llengües és un procés complex i multimodal i, per tant, la recerca entorn de l'adquisició de llengües cal dur-la a terme amb d'una mirada interdisciplinària, des d'una perspectiva èmica (vegeu [Nussbaum, en aquest volum](#)), sobre dades d'ús real de la llengua, i observant processos en els quals la interacció, com a mitjà per portar a terme una activitat social, genera aprenentatge. Inspirant-se en camps com ara la pragmàtica, la teoria dels actes de parla, l'anàlisi de la variació, la sociolingüística interaccional, l'etnometodologia, l'etnografia de la comunicació, la teoria de la comunicació i la psicologia social, l'anàlisi de la conversa és la disciplina que compleix les premisses que hem esmentat.

En altres capítols d'aquest volum es justifica la validesa d'emprar procediments etnogràfics de recollida de dades i metodologies pròpies de l'anàlisi de la conversa per fer recerca a les aules des d'una perspectiva col·laborativa

(vegeu, per exemple, [Nussbaum](#), en aquest volum; [Unamuno i Patiño](#), en aquest volum). En aquest capítol volem examinar amb detall què vol dir fer anàlisi de la conversa. Amb aquest fi, en primer lloc, revisarem l'origen d'aquesta disciplina; en segon lloc, descriurem els reptes a què han de fer front les persones que s'interessen per fer recerca des d'aquesta perspectiva i, per concloure, detallarem les premisses sobre les quals se sustenta aquesta proposta teòrica i metodològica i mostrarem, amb exemples, quin són els fenòmens pels quals s'interessa.

2. L'anàlisi de la conversa com a disciplina d'investigació

L'anàlisi de la conversa sorgeix a principis de la dècada de 1960 arran dels estudis de [Sacks \(1992\)](#), entre d'altres) sobre l'organització de la interacció social. L'autor parteix del treball de [Garfinkel \(1967\)](#), entre d'altres) des de l'etnometodologia i es proposa estudiar la parla mitjançant l'anàlisi d'enregistraments de converses ordinàries. En aquell moment, era una opció revolucionària, no només perquè els aparells d'enregistrar sons encara eren poc comuns, sinó principalment perquè els/les lingüistes de l'època no s'interessaven per l'estudi de la conversa ordinària.

Tanmateix, Sacks no s'interessa exclusivament per l'anàlisi de la conversa, sinó també per la interacció oral, la qual cosa vol dir que estudia tant el llenguatge verbal com el no verbal. El treball que realitza amb [Schegloff i Jefferson \(Sacks, Schegloff, i Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, i Sacks, 1977\)](#) és especialment important per al desenvolupament de l'anàlisi de la conversa com a disciplina per a l'estudi de dades orals (vegeu una revisió sobre l'origen i el desenvolupament de l'anàlisi de la conversa a [Goodwin i Heritage, 1990](#)). Com hem assenyalat, a l'inici la disciplina s'interessava per la conversa ordinària, però posteriorment s'analitzarien altres gèneres discursius (entrevistes, discursos polítics, interrogatoris judicials, etc.) i avui l'objecte d'estudi és qualsevol forma d'interactuar que impliqui la realització d'activitats comunicatives tant verbals com no verbals.

En l'actualitat, l'anàlisi de la conversa és una disciplina consolidada en el camp de les ciències del llenguatge, però no sempre ha estat així. Per exemple, a principis del segle XXI, [Seedhouse \(2005\)](#) constata que el paper que té l'anàlisi de la conversa en el camp de la lingüística aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de llengües no és el mateix que el que té, en aquell moment, en la recerca sobre l'adquisició de segones llengües. La lingüística aplicada no es qüestiona la validesa de l'anàlisi de la conversa com a metodologia de recerca, atès que els estudis que avalen aquesta disciplina fan aportacions rellevants per a l'ensenyament de llengües amb finalitats específiques (vegeu [Wong i Waring, 2010](#), per conèixer-ne les propostes més recents), perquè ofereixen orientacions per al disseny de materials i llibres de text respecte als tipus de discursos que cal presentar per gestionar la interacció a l'aula o, entre d'altres elements, per comprendre com s'articula la conversa entre parlants nadius i no nadius o els canvis de codi en entorns bilingües o multilingües. No obstant això, com hem assenyalat, el mateix autor afirma que a principis del segle XXI l'anàlisi de la conversa en la recerca entorn de l'adquisició de segones llengües, la branca de la disciplina coneguda com a CA-for-SLA (Conversation Analysis for Second Language Acquisition), és objecte de debat. Per entendre aquesta afirmació cal tenir presents dos elements: d'una banda, l'anàlisi de la conversa ha estat un dels aparells teòrics i metodològics pels quals han optat els investigadors i les investigadores que se situen en la perspectiva sociocultural, però no ha interessat a qui se situa en el corrent cognitivista dominant. La discussió no està, doncs, relacionada amb la validesa de l'anàlisi de la conversa com a instrument per a la recerca, sinó en la mateixa conceptualització del procés d'aprenentatge que adopta qui investiga. D'altra banda, quan Seedhouse afirma que la recerca entorn de l'adquisició de llengües només s'interessa per l'anàlisi de la conversa a partir del període 2000-2004, és possible que només tingui en compte la recerca feta per lingüistes que explícitament s'han situat en la perspectiva sociocultural i han atacat els principis que defensa la perspectiva cognitiva. Existeix un gran nombre de treballs anteriors realitzats principalment a Suïssa, però també a França, Alemanya i Catalunya que se situen en el camp de la lingüística del contacte i de l'adquisició de llengües ([de Pietro, Matthey, i Py, 1989](#); [Lüdi, 1999](#); [Lüdi i Py, 1986](#); [Masats, 1999](#); [Nussbaum, 1990](#); [Pekarek Doehler, 1999](#); [Py, 1997](#), entre d'altres) en els quals, a través de l'anàlisi de la conversa, es

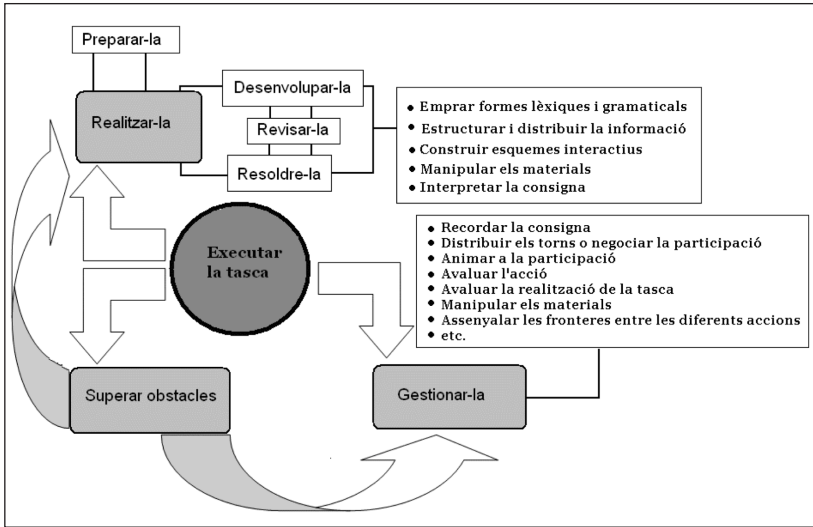
relacionen les pràctiques plurilingües amb el procés d'adquisició de segones llengües i llengües estrangeres.

Tots els estudis basats en l'anàlisi de la conversa tenen presents els tres principis bàsics que, segons [Mondada \(2003\)](#), ha de seguir la recerca que es proposa observar els fenòmens sobre el terreny: el principi d'observabilitat (els fenòmens que s'estudien s'han de poder observar i descriure), el principi de disponibilitat (per observar i descriure un fenomen observable s'ha de poder recollir) i el principi de simetria (la mirada que l'analista projecta sobre les dades que observa també és un fenomen que s'ha d'observar i descriure). Aquests conceptes s'han descrit en el capítol que [Nussbaum \(en aquest volum\)](#) dedica a la recerca col·laborativa. En la següent secció reflexionarem sobre els reptes que implica tenir-los presents.

3. El repte de documentar i descriure fenòmens observables

Un dels reptes clau per a qui fa recerca és decidir què investigar per tal de documentar l'aprenentatge. Hi ha consens que cal descriure la competència interactiva i analitzar com s'adquireix (vegeu [Markee, 2000, 2008](#)), però encara són escassos els estudis que expliquen com la interacció en les aules incideix en l'aprenentatge ([Pekarek Doehler & Fasel Lauzon, 2015](#)). En aquesta línia, per exemple, [Unamuno i Nussbaum \(2006\)](#) proposen estudiar aspectes com ara la manera en què els/les aprenents construeixen esquemes interactius, gestionen les activitats que duen a terme, participen amb un volum de conversa equilibrat, identifiquen i superen obstacles comunicatius, i adequen el seu repertori verbal en funció de l'activitat en curs i de la situació. [Masats \(2008\)](#), d'altra banda, recull aquests aspectes i els amplia quan es proposa estudiar l'aprenentatge de llengües estrangeres examinant la interacció entre parelles d'aprenents que duen a terme tasques comunicatives. El següent esquema (extret de [Masats, 2008](#)) il·lustra les macroactivitats discursives que es duen a terme a l'aula quan l'alumnat realitza una tasca. També mostra les accions que són observables en el seu discurs i que serveixen per caracteritzar la seva competència interactiva ([Figura 1](#)).

Figura 1. Accions observables en el marc de l'execució d'una tasca (Masats, 2008, p. 142)



Per poder entendre com s'organitza la interacció quan els individus realitzen una activitat social concreta (per exemple, quan els/les aprenents resolen una tasca comunicativa) i com es construeix aquesta activitat social, cal tenir present que “la realitat i el sentit es construeixen en les interaccions socials i que és en la pròpia interacció on cal buscar les claus de la interpretació” (Nussbaum i Unamuno, 2006, p. 16). En primer lloc, això pressuposa analitzar els fets que són observables, com ara el comportament que els interlocutors exhibeixen quan interactuen, en comptes de teoritzar sobre fenòmens que no són observables, com el que els motiva a prendre-hi part. En segon lloc, és necessari formular les preguntes adequades per poder copsar el valor social dels fets que observem (vegeu com Moore i Llompart, en aquest volum, suggereixen tractar d'aquesta qüestió). En aquest sentit, Maynard (1989) proposa formular preguntes que impliquin observar com es comporten els/les participants en una interacció (com resolen entrebancs comunicatius, com gestionen els recursos lingüístics dels quals disposen, com coconstrueixen enunciats, etc.). No obstant això, no n'hi ha prou amb destriar els fets que

són observables i amb plantejar preguntes pertinents, sinó que la necessitat de categoritzar allò que observem per tal de poder-ho descriure ens obliga a trobar les paraules adequades per fer-ho. Aquestes tres accions impliquen prendre decisions vinculades als processos de recollida, tractament i anàlisi de les dades. A continuació les examinarem breument.

4. La tria de les eines per recollir fenòmens observables

Com hem assenyalat, el principi de disponibilitat estableix que per poder descriure els fets observables primer cal recollir-los i després representar-los. A principis de la dècada de 1970, per exemple, Sacks va basar el seu treball en enregistraments sonors, però el matrimoni Goodwin, una dècada més tard, ja documentava les dades en vídeo. Sigui quina sigui l'eina que s'empra per enregistrar la interacció a l'aula (una càmera de vídeo, un dispositiu mòbil, una gravadora, etc.), en l'anàlisi no es pot tractar únicament com un instrument de recollida de dades, ja que la seva manipulació per part de l'alumnat també dona indicis sobre com es construeix interactivament el sentit de la tasca que duu a terme (vegeu les recomanacions que en aquest sentit fan [Moore i Llompart, en aquest volum](#)). Per exemple, si observem quines activitats discursives duu a terme una parella en el moment en què decideix aturar momentàniament la gravació i què és el que s'enregistra un cop es grava de nou, o quins enunciats es pronuncien en un to molt baix, o si s'adrecen a la càmera en alguna ocasió, podem determinar quin discurs es vol fer "públic" i quin no.

Atès que els elements no verbals presents en qualsevol interacció són significatius, és important poder documentar-los. En aquest sentit, enregistrar dades en vídeo és preferible a enregistrar dades en àudio (vegeu les observacions en aquest sentit de [Moore i Llompart, en aquest volum](#)). En cas que no sigui possible disposar de dades visuals (les famílies poden no donar autorització per enregistrar a l'aula), tampoc no hem de desestimar el valor de la comunicació no verbal. Per tant, les nostres transcripcions, igual que quan transcrivim dades visuals, han de contenir comentaris sobre els

aspectes cinètics, gestuals o visuals que han deixat un rastre observable en la producció verbal. El repte, en aquest cas, té a veure amb la decisió de què és observable i què no ho és quan treballem només amb enregistraments d'àudio i no tenim el suport visual per entendre allò que passa (Mondada, 2003). El fragment 1, que és part d'una seqüència més llarga, ens serveix per il·lustrar aquesta idea.

Fragment 1

7.	Gemma:	{(P) ingredients of the—}
8.	Jana:	cake \cake\ està escrivint es que no sé cómo se escribe \cake\
9.	Gemma	[crida a la mestra] María\ com s'='escriu pastís=
CEIP Metropolità Execució d'una tasca de joc de rol		

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

Complir el principi d’observabilitat implica reconèixer que sense una evidència observable en la parla interactiva que generen les dues noies de l’intercanvi que hem il·lustrat en el fragment 1 no podríem afirmar que, per resoldre la tasca que se’ls ha assignat, la Gemma i la Jana opten per escriure en un paper el diàleg que s’estan inventant i que és la Jana, concretament, qui s’encarrega de fer-ho.

5. La tria del sistema per representar fenòmens observables

Com hem apuntat en la secció anterior, per poder documentar els fenòmens observables és necessari representar-los un cop han estat recollits. Així doncs, l'anàlisi de la conversa obliga a treballar amb transcripcions, les quals actuen sovint com a mediadores entre la teoria i les dades. No obstant això, les transcripcions són parcials i selectives per natura, perquè redueixen la realitat social que es vol estudiar (Bucholtz, 2000; Ochs, 1979; Psathas i Anderson, 1990). Per a Haveland (1996), una transcripció representa la parla fora del context de producció. La voluntat de l'analista de "reconstruir" la situació en què es desenvolupa el discurs implica un procés de presa de decisions que repercutirà en l'anàlisi. Ochs (1979) afirma que qualsevol transcripció es construeix partint d'operacions de selecció (cal triar quins trets de la parla es fan 'visibles' i quins no, decidir si la transcripció serà fonètica o ortogràfica, seleccionar els símbols per representar la informació paralingüística i no verbal, escollir si la transcripció s'organitzarà en torns, unitats tonals, o en un altre sistema, etc.) i de simplificació (cal fer abstracció dels trets que se seleccionen). Per tant, tal com s'ha apuntat en els capítols de Nussbaum (en aquest volum) i de Moore i Llompart (en aquest volum), la transcripció s'ha d'entendre com una primera fase d'aquesta anàlisi (Ochs, 1979), com un punt de partida per a la reflexió (Mondada, 2002).

La tria del sistema de transcripció (vegeu els suggeriments que plantegen Moore i Llompart, en aquest volum) ve donada pels objectius de la recerca i l'objecte d'estudi. Això explica el motiu pel qual alguns lingüistes –com ara Auer (1998), quan analitza els canvis de codi– desenvolupen les seves pròpies convencions a l'hora de transcriure i analitzar dades. Alguns sistemes de transcripció de dades orals que gaudeixen d'acceptació en el camp de l'anàlisi de la interacció són els que han desenvolupat Atkinson i Heritage (1984), Jefferson (1985, 2004), du Bois (1991) o Gumperz i Berenz (1993). En aquest sentit, vegeu Moore i Llompart (en aquest volum) per a convencions per a la transcripció multimodal que s'han desenvolupat més recentment. Sovint, però, no hi ha consens sobre si les convencions que s'empren dificulten la lectura de les dades i porten a l'analista a fer feina innecessària, o si no és possible representar les dades orals

mitjançant un sistema més simple com ara l'ortogràfic (vegeu el debat entre [Potter i Hepburn, 2005a, 2005b](#); [Smith, Hollway, i Mischler, 2005](#)). Nosaltres creiem que el detall en la transcripció és necessari per reproduir amb la màxima fidelitat possible les dades i així poder-les analitzar detalladament i complir un dels quatre principis bàsics de l'anàlisi de la conversa. La simbologia de transcripció emprada en aquest capítol es basa en les convencions desenvolupades pel GREIP (vegeu [Moore i Llompart, en aquest volum](#)) i s'inclou en l'annex.

6. La tria de la terminologia per categoritzar fenòmens observables

El principi de simetria recomana observar amb els mateixos ulls tant qui informa com qui observa, fet que implica considerar que qui fa recerca també forma part de les dades que recull ([Mondada, 1998](#)) i que, per tant, també s'han d'observar i documentar les accions que duu a terme. En aquest sentit, el repte de descriure fets observables implica fer tries que tindran un impacte sobre la descripció i l'anàlisi de les dades, sobre el nostre posicionament com a investigadores vers aquestes dades i sobre la manera en què ens presentem dins la comunitat científica. Escriure un article o un treball de recerca és també una activitat social i una situació comunicativa (*encounter*): hi ha algú que explica 'una història convincent' ([Silverman, 1989](#)) i espera que algú altre la vulgui llegir.

Tanmateix, escollir els mots que descriuen els fenòmens observats en ocasions no és una tasca senzilla. En primer lloc, si es duu a terme una recerca qualitativa, la categorització no es pot crear abans d'analitzar les dades ([Bryman, 1988](#)), sinó que ha de ser el fruit de la seva anàlisi. En segon lloc, un cop s'ha observat un fenomen, s'ha de construir la categorització a partir d'una tria lèxica acurada que cal justificar, atès que sovint una mateixa paraula es fa servir per descriure fenòmens d'ordre divers o un mateix esdeveniment es descriu en termes diferents. En adreçar-nos a la nostra audiència com a investigadores fem unes tries lèxiques, perquè se'ns pugui relacionar amb un corrent de recerca determinat o amb una manera concreta de descriure la realitat que observem. Per exemple, el fet que optem pel terme *participant*, en comptes de *parlant* i

oient, per referir-nos als individus que participen en una situació comunicativa implica que reconeixem que la interacció és una acció social, tal com defensa la perspectiva sociocultural de l'aprenentatge.

7. Els quatre principis bàsics de l'anàlisi de la conversa i els quatre elements clau que estudia

Per analitzar qualsevol interacció, l'anàlisi de la conversa parteix de quatre principis bàsics que es basen en els supòsits etnometodològics que defensa Garfinkel, qui, com hem assenyalat, és una de les fonts d'inspiració de Sacks. Aquestes quatre premisses guien el procés del tractament i l'anàlisi de les dades i es resumeixen de la següent manera:

- La interacció és una forma de discurs que té un ordre clar, i la feina de l'analista consisteix a esbrinar quina és la seva organització i seqüenciació.
- La interacció està lligada al context en què es produeix i, per tant, és imprescindible analitzar-la seqüencialment, per poder comprendre-la. Alhora, la interacció també crea el context, observable per la manera com se succeeixen les accions i com s'hi orienten els/les participants.
- Els detalls (els silencis, els canvis d'entonació o ritme, els murmuris, les pauses, etc.), per petits que siguin, no són mai insignificants. Per aquest motiu, és imprescindible que la interacció es transcrivui de manera acurada i detallada.
- L'anàlisi ha d'emergir de les dades. Les dades s'han d'observar des d'una perspectiva èmica, és a dir, cal analitzar cap on els/les participants s'orienten en el discurs i, per fer-ho, cal tenir en compte com interpreten allò que fan i hi donen sentit. Per exemple, un enunciat agramatical no és problemàtic si no es problematitza en la conversa. Els bagatges

o els trets identitaris de les persones que hi participen tampoc no són rellevants, si no es posen en joc al llarg del discurs.

En el camp de l'anàlisi de la conversa, la descripció i explicació de l'ús del llenguatge com a acció social es focalitza en l'estudi dels quatre elements en què Sacks basa l'anàlisi de l'organització de la interacció: la construcció de parells adjacents, la noció preferència, la presa de torns i la reparació (vegeu una descripció detallada d'aquests elements a [Schegloff et al., 2002](#); [Seedhouse, 2004, 2005](#), entre d'altres).

8. Els parells adjacents i la noció de preferència

El constructe de parell adjacent es basa en el principi etnometodològic de la reflexivitat, el qual postula que els procediments que s'activen per a la producció d'una acció (o d'un enunciat) són els mateixos que s'activen a l'hora d'interpretar-la. Per exemple, una pregunta es genera per obtenir una resposta i així també ho interpreta la persona a qui va adreçada la pregunta. No obstant això, el sentit interactiu d'un torn només es pot interpretar en analitzar el següent torn. Els parells adjacents, doncs, serveixen per descriure l'ordre seqüencial en què s'organitza la interacció.

Tot i que en realitat només un nombre determinat d'accions es duen a terme a través de la construcció de parells adjacents, el raonament analític en què es basa aquest constructe és aplicable a altres maneres d'organitzar l'acció ([Goodwin i Heritage, 1990](#)). Tanmateix, el comportament dels individus a l'hora de seqüenciar i organitzar el discurs no s'analitza des d'un punt de vista normatiu, és a dir, els analistes de la conversa no s'interessen per explicar què és el que els/les parlants diuen, sinó per descriure cap on s'orienten o, el que és el mateix, quines preferències mostren a l'hora d'interactuar. Respondre a una salutació amb una altra salutació és una acció preferent, és la més habitual, però en interactuar les persones poden escollir no realitzar l'acció preferent. El fragment 2 il·lustra els conceptes de parell adjacent i de preferència.

Fragment 2

51	Héctor:	in my yes\ in my picture the shop assistant_ the hair is_ green\ ay\ is—<0> no\ [riu] brown\
52	Josep:	eh in_ in my_ what colour_ what colour is the shoes of a woman?
53	Héctor:	black\
54	Josep:	eh— what colour is the hair_ [+jair+] ey ma_ of the woman?
55	Héctor:	eh— pink\
56	Josep:	eh— what colour is the eyes [+eis+] the consumer?
57	Héctor:	the customer/ is green\
58	Josep:	eh um—
59	Héctor:	{(DC) in a: basket}\ eh— there are bananas\ oranges\ lettuce [+le'tuz+]\ and milk \
60	Josep:	yes\ um— <1>
61	Hector:	in my picture there are two\ two cheese\
CEIP Metropolità Execució d'una tasca de trobar diferències		

El fragment 2 ens mostra part d'un intercanvi en la interacció entre dos aprenents de primària format per sis seqüències en què els nois intenten trobar diferències entre els dibuixos que té cadascú. Tres d'aquestes seqüències (els torns 51, 59-60 i 61) les inicia l'Héctor i les altres tres (els torns 52-53, 54-55 i 56-57), el seu company Josep. Com veiem, per resoldre aquesta tasca, el Josep empra un patró interactiu en el qual ell adopta la identitat discursiva d'indagador i atorga a l'Héctor la d'informant. Per aquest motiu, els dos nois construeixen seqüències basades en parells adjacents del tipus pregunta-resposta. L'ús consecutiu d'aquest tipus de patró interactiu serveix per indicar tàcitament que no hi ha cap diferència entre els dos dibuixos. És a dir, com que la resposta que el Josep rep per part del seu company no contradia la informació que ell té en el seu dibuix, formula una nova pregunta per seguir indagant els dos dibuixos. En el torn 58, el Josep dubta abans de formular un nou enunciat, fet que aprofita l'Héctor per agafar-li el torn de parla i canviar d'esquema interactiu (torn 59).

Si observem les tres seqüències iniciades per l'Héctor, veurem com el noi mostra que la seva acció preferent és adoptar la identitat discursiva de descriptor. Per això, tant en el torn 51, com quan torna a agafar la paraula en el torns 59 i 61,

el noi formula un enunciat que conté una descripció d'allò que es mostra en el seu dibuix. La seqüència formada pels tornos 59 i 60 també és un exemple de parell adjacent (descripció-confirmació de la descripció), atès que el Josep pren la paraula per verbalitzar que el seu dibuix conté els mateixos elements que enumera el seu company. Les altres seqüències iniciades per l'Héctor estan formades per un únic torn, ja que l'obertura d'una nova seqüència per part del company (torn 52) serveix per confirmar que allò que l'Héctor ha descrit també es troba representat en el dibuix del Josep.

Com veiem, doncs, quatre de les seqüències d'aquest intercanvi que hem mostrat estan construïdes sobre la base de parells adjacents i dues no ho estan. Això és així perquè cada participant mostra preferència per un patró discursiu determinat.

9. La presa de tornos

Els tornos són les unitats mínimes de participació en què s'estructura la interacció. Com hem vist en el fragment anterior, els tornos poden agrupar-se en unitats més grans, anomenades seqüències. Les seqüències poden estar formades per un únic torn (com en el cas dels tornos 51 i 61 del fragment 2), per parells adjacents (com en el cas dels tornos 52-53, 54-55, 56-57 i 59-60 del fragment 2), per seqüències IRF (*Initiation-Response-Follow up*) (com veurem en el fragment 3 a continuació) o per altres agrupaments més complexos que sorgeixen sobretot quan els aprenents intenten resoldre obstacles comunicatius (vegeu el fragment 4).

Fragment 3

3	María:	more or less/ do you understand this?
4	Álex:	<i>que farem_ que farem una fitxa de diferències\ </i>
5	María:	yes\ that's it\ that's it\ alright\ then— in order to spot the differences— what you have to do is to describe your picture\ right/ say— for example\ in my picture there's a:: dog\ and the dog is brown\
CEIP Metropolità La mestra (María) dona les instruccions per realitzar una tasca de trobar diferències		

El fragment 3 mostra una seqüència de tres tornos (iniciació-resposta-retroacció) coneguda amb la sigla anglesa IRF. Aquesta estructura discursiva és típica de la interacció en les aules en els moments en què el/la docent gestiona la participació (vegeu [Nussbaum, 2016](#), per a una anàlisi més detallada d'aquest tipus de seqüència). El primer torn d'aquesta seqüència (torn 3), s'inicia (torn d'iniciació) amb una pregunta de la docent per comprovar si s'han entès les instruccions que acaba de donar. En el segon torn, un dels alumnes li respon (torn de resposta) afirmativament resumint en català el contingut de les instruccions donades. Per últim, en el torn 3, la docent valora (torn de retroacció o comentari avaluatiu) positivament la resposta de l'estudiant ("*yes, that's it, alright*"), abans d'emprendre un nou moviment d'iniciació per seguir donant instruccions en aquest mateix torn.

L'analista conversacional s'interessa tant pels mecanismes de la construcció de tornos, que poden ser verbals o no verbals, com pels mecanismes que adopten els i les parlants per a la presa de torn. L'estudi dels tornos i dels processos que hi estan relacionats (encavalcaments, pauses, interrupcions, silencis, gestos, etc.) és fonamental per poder entendre com es construeix i s'organitza la interacció i com es genera l'aprenentatge en interactuar. La pregunta bàsica que guia els estudis que s'emmarquen en la perspectiva de l'anàlisi de la conversa és la següent: Per què succeeix això d'aquesta manera en aquest precís moment? Per a [Seedhouse \(2004\)](#), aquesta pregunta resumeix l'essència dels principis de l'anàlisi de la conversa, atès que reflecteix que la interacció es conceptualitza com una acció (per què succeeix això?), que s'expressa a través d'unes formes lingüístiques concretes (per què s'expressa això d'aquesta manera?), inserides en el desenvolupament d'una seqüència (per què succeeix això, expressat així, en aquest precís moment?).

10. La reparació i els processos de resolució d'entrebanca comunicatius

Segons les perspectives interactivistes de l'aprenentatge de llengües, la realització de tasques de superació d'obstacles afavoreix l'adquisició d'expertesa comunicativa ([Kasper, 2004](#); [Hall, Cheng, i Carlson, 2006](#)) per part de les persones

que participen en un esdeveniment comunicatiu, en el sentit que són una font de pràctica de procediments o mètodes d'actuació social i no només una font d'accés a les formes de les llengües. Tradicionalment, l'anàlisi de la conversa s'ha interessat per la reparació, un dels mecanismes que empren els/les parlants per solucionar els entrebancs comunicatius que es troben, però no és l'únic. En aquest apartat, primer tractarem del concepte de reparació i a continuació esmentarem altres processos emprats per qui aprèn per mantenir el flux de la conversa, com ara els canvis de codi, la barreja de codis o l'ús de paràfrasis.

11. El concepte de reparació

A diferència d'altres mecanismes emprats pels individus que participen en un esdeveniment comunicatiu com a recurs per superar obstacles, les reparacions interrompen el flux de la comunicació. L'existència d'una reparació queda palesa discursivament pel fet que els/les parlants abandonen momentàniament l'acció que duen a terme i aquest entrebanc es resol dins una nova seqüència, anomenada lateral perquè es destina a focalitzar les formes de la llengua o a negociar el sentit de l'enunciat que ha interromput el flux comunicatiu. Un cop s'ha resolt (o s'ha abandonat l'intent de resoldre) l'entrebanc, es reprèn l'acció que havia quedat interrompuda.

Masats (1999) afirma que només és possible entendre el complex fenomen de la reparació si s'analitza des d'una perspectiva que tingui en compte tres eixos: la reparació en relació amb les accions que duen a terme els/les aprenents; la connexió entre l'objecte de la reparació i les identitats discursives que assumeixen els/les parlants en reparar, i els vincles entre la reparació i l'activitat metalingüística com a eines per afavorir l'aprenentatge. Pel que fa al primer eix, l'anàlisi de la conversa assenyalava que es poden distingir quatre procediments per reparar el discurs, en funció de l'individu que assenyalava l'obstacle comunicatiu i del que fa la proposta per resoldre'l:

- Autoreparació Autoiniciada (AA): la reparació la inicia i la clou l'interlocutor/a que ha trobat l'obstacle.

- Heteroreparació Heteroiniciada (HH): l'obstacle l'assenyala i el clou l'interlocutor/a que no ha produït l'enunciat en què es produeix.
- Heteroreparació Autoiniciada (HA): la reparació la inicia l'interlocutor/a que ha trobat l'obstacle, però la clou una altra persona.
- Autoreparació Heteroiniciada (AH): l'obstacle l'assenyala l'interlocutor/a que no ha produït l'enunciat en què es produeix, però la reparació la resol qui ha generat l'obstacle.

L'objecte de la reparació pot ser divers. Masats (1999) suggereix que per observar què és allò que es repara cal analitzar els tres eixos en què es mouen els/les aprenents: la resolució de problemes de codi, la negociació del sentit i la gestió de la tasca. Així mateix, reconeix el valor dels objectes que acompanyen l'acció (els materials de suport a la tasca) com a elements que configuren i reestructuren el posicionament de qui parla vers aquesta acció. La Taula 1 resumeix la proposta de l'autora.

Taula 1. L'objecte de les reparacions (Masats, 1999, p. 65)

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

Independentment de quin sigui l'objecte que es repara, quan es duu a terme una reparació sempre hi ha un/a participant que adopta la identitat discursiva de parlant inexpert/a i que atorga al company o companya la de parlant expert/a. Aquestes identitats no són fixes, sinó que canvien en funció de les accions

discursives que es duen a terme. L'adopció indistintament de les identitats de parlant expert/a i inexpert/a entre els i les aprenents és un mecanisme que garanteix el desenvolupament de la competència interactiva i afavoreix l'aprenentatge, atès que els/les obliga a realitzar activitats metalingüístiques. Per aquest motiu, l'estudi de les seqüències laterals que s'obren quan hi ha una reparació és especialment interessant, perquè sovint es converteixen en seqüències potencials d'adquisició (de Pietro et al., 1989). Observem-ho en el fragment 4.

Fragment 4

85	Eli:	in my picture there are mm— cómo se llama? {(PP) XX}<14> {(PP) la camisa\} <2>
86	Álex:	the shirt\ [+short+] shirt\ [+short+]
87	María:	shirt\
88	Álex:	=shirt=
89	Eli:	=shirt= in my picture there are shirt_ em— shop assistant [+a'ssisten+] eh— is red and blue\
90	Álex:	red and blue\
91	Eli:	yes\ <1>
CEIP Metropolità L'Eli i l'Álex duen a terme una tasca de trobar diferències		

En el torn 85, l'Eli inicia una seqüència per descriure un element del seu dibuix, però es troba un entrebanc lèxic que no li permet concloure la descripció (torn 89) fins que no l'hagi resolt. Per fer-ho, la noia adopta la identitat discursiva de parlant inexperta, atorga al seu company la de parlant expert i inicia una seqüència lateral, inserida en el mateix torn 85. La construcció d'aquesta nova seqüència està precedida per un so que indica dubte (“mm”), està assenyalada amb un canvi de llengua i pren la forma d'una petició d'ajuda (“¿cómo se llama la camisa?”) pronunciada en un to més baix. Atès que la participant que es troba l'entrebanc és la mateixa persona que l'assenyala, direm que la reparació és autoiniciada. En el torn següent, l'Álex respon a la seva companya, és a dir, heterorepara el seu discurs. En principi, la seqüència lateral d'aquesta reparació podria haver estat formada únicament per aquest parell adjacent (pregunta-resposta). No obstant això, la mestra, María, és prop d'aquesta

parella i s'adona que l'Álex té problemes per pronunciar correctament el mot que vol oferir a l'Eli i decideix intervenir-hi. En fer-ho, ella s'autocategoritza com a parlant experta i assigna a l'Álex la identitat discursiva de parlant inexpert. El torn 87 és, doncs, una heteroreparació (la mestra corregeix l'Álex) heteroiniciada (la mestra assenyala a l'Álex que té un problema). El noi no ha demanat ajuda, però repeteix dues vegades la paraula. No obstant això, no podem saber si ho fa perquè no la sap pronunciar i simplement la diu dos cops, sense ser conscient que no la pronuncia correctament. Els torns 88 i 89 mostren com simultàniament l'Álex i l'Eli recullen la reparació de la mestra i, en el cas de la noia, la insereix en el seu discurs per completar l'enunciat que havia quedat interromput en el torn 85. En resum, el fragment 4 mostra un exemple d'heteroreparació autoiniciada entre l'Eli i l'Álex (torns 85 i 86) i un altre d'heteroreparació heteroiniciada de la mestra cap a l'enunciat de l'Álex (torns 86, 87 i 88). Tot i això, les troballes dels estudis entorn de la reparació –també les de l'estudi d'on procedeixen les dades que reproduïm (vegeu Masats, 2008)– mostren que els aprenents tenen preferència per les autoreparacions, ja siguin autoiniciades o heteroiniciades.

Per últim, és important assenyalar que analitzar les dades des d'una perspectiva èmica, un dels quatre principis que hem assenyalat que guien l'anàlisi de la conversa, implica observar-les des de la perspectiva de qui interactua. En el torn 89 del fragment 4, quan l'Eli reprèn la formulació del seu enunciat, observem que pronuncia malament la paraula “*shop assistant*”. La transcripció recull aquesta informació (l'observa i la representa), però atès que és un fet que cap dels dos membres d'aquesta parella no tematitza, com a analistes del discurs no podem categoritzar aquesta desviació de la norma com un entrebanc que calgui ser reparat.

12. Altres procediments emprats per mantenir el flux de la conversa

Masats, Nussbaum, i Unamuno (2007) analitzen els reptes a què fan front els aprenents d'una manera més general, els quals transcendeixen el concepte

de reparació. Les autores els categoritzen en funció d'allò que es tematitza: el format global de l'activitat (allò que s'ha de fer), els materials (com a objectes intermediaris de la interacció), la gestió global de la tasca (com s'ha de gestionar), o els recursos de què disposa l'alumnat per resoldre la tasca (si els tenen disponibles i/o els consideren pertinents per a la construcció local de l'activitat). En el fragment 5 podem observar alguns d'aquests procediments que, a diferència de les reparacions, no causen una interrupció en el flux de la conversa, sinó que el mantenen.

Fragment 5

75	Bawna:	it's a_a_ a <i>deu mil</i> money\
76	Pau:	<i>deu mil</i> no\ <2> <i>deu mil</i> moneys\
77	Bawna:	a ten_ <0>
78	Pau:	er_
79	Bawna>	ten thousand\
80	Pau:	ten thousand moneys\
81	Bawna:	XXXXXX\
82	Pau:	yes yes es que_ sube \ it's up\ it's up navideit \
83	Bawna:	=thank you\=
84	Pau:	=thank you\= bye bye\
85	Bawna:	=bye bye\ =
CEIP BCN1 El Pau i la Bawna participen en un joc de rol		

En el fragment 5, el Pau i la Bawna es troben immersos en la coconstrucció d'un diàleg entre un botiguer i la seva clienta. La pauta que la mestra els ha donat per crear aquesta conversa fictícia els demana posar preu als productes que la clienta ha comprat. En aquest moment, el Pau i la Bawna abandonen els seus rols de venedor i compradora, respectivament, per solucionar conjuntament com a aprenents aquest repte comunicatiu. Així, en el torn 75, la Bawna proposa una quantitat. Com veiem, el seu enunciat és una forma híbrida que barreja dos codis: l'anglès (la llengua en què realitzen la tasca) i el català (la llengua que emprà la noia per comunicar-se amb el seu company). L'observació d'allò que passa en els torns següents ens permet observar que

l'ús d'aquest procediment no és fruit de la manca de domini de la noia sobre la llengua meta, sinó que és un recurs que li permet agafar el torn de paraula sense haver de pensar com construir la seva proposta. En el torn 76, el seu company li qüestiona la proposta i repara (incorrectament) la part de l'enunciat que la noia havia formulat en anglès. Aquesta interrupció permet la Bawna d'autocorregir el seu discurs (torns 77 i 79) i formular un enunciat íntegrament en anglès (torn 79) que no recull la proposta del Pau. El noi recull l'autoreparació de la companya i la complementa. En aquest moment, el Pau, qui en el joc de rol és el venedor, abandona l'activitat de reflexió metalingüística que duia a terme, adopta aquesta identitat discursiva i així la conversa prossegueix dins del joc de rol. És a dir, el venedor (el Pau) dona el preu dels productes que la clienta ha comprat (torn 81); la clienta (la Bawna) fa una observació intel·ligible sobre aquest preu (torn 82); el venedor justifica el preu (torn 83) i la clienta l'accepta (torn 84); el venedor li ho agraeix i s'acomiada (torn 85), i la clienta respon a aquest comiat (torn 86).

La tasca que realitzen el Pau i la Bawna és complexa, perquè implica que en aquest esdeveniment comunicatiu han d'adoptar, a vegades simultàniament, identitats discursives diverses per intentar convertir la pauta que se'ls ha donat en un diàleg coherent dins del joc de rol (Masats i Unamuno, 2001). Activar tots els recursos lingüístics dels quals disposen els facilita aquesta tasca. Això explica també la raó per la qual, en un moment concret del diàleg fictici entre el venedor i la seva clienta (torn 82), el Pau construeix l'enunciat de la manera en què ho fa. En primer lloc, veiem com el noi i la seva companya estan interessats a mantenir el flux de la conversa dins del rol que assumeixen en el joc. Davant de la intervenció de la seva companya (qui possiblement es queixa del preu elevat de la fruita que ha comprat), li respon en castellà argumentant que el preus pugen. El canvi de codi, l'ús del castellà, li permet guanyar temps per pensar una manera d'expressar la idea de pujada en anglès (“*it's up*”) i de concloure la seva argumentació (els preus pugen perquè és Nadal –les dades es recullen la setmana prèvia a les vacances de Nadal) en aquest mateix torn 82 (“*it's up navideit*”). De nou, l'ús d'una forma híbrida (afegir un morfema que sona a anglès a una paraula mig formulada en castellà) és un procediment vàlid per a aquesta parella per aconseguir dur a terme la tasca que se li ha proposat.

13. Conclusions

En aquest capítol hem defensat que l'anàlisi de la conversa és la disciplina que ofereix a qui s'interessa pels processos d'adquisició de llengües des d'una perspectiva sociocultural de l'aprenentatge un marc teòric i metodològic adequat per estudiar la parla en interacció, atès que permet tenir en compte els aspectes socials lligats a l'ús i a l'adquisició de la llengua.

En primer lloc, hem resseguit l'origen d'aquesta disciplina. En segon lloc, hem revisat els postulats que defensa i, posteriorment, i a través de l'anàlisi de fragments de converses extretes d'aules de primària, hem mostrat els fenòmens pels quals s'interessa l'anàlisi de la conversa i la manera en què s'analitzen les dades des d'aquesta perspectiva.

Així, d'una banda, hem assenyalat que els estudis al voltant de l'adquisició de llengües en contextos formals demostren que alguns dels sistemes d'organització de la participació són propis de les institucions educatives, mentre que d'altres són particulars de cada aula. L'anàlisi de la conversa s'interessa per estudiar com en cada context es fan visibles aquests sistemes de participació i com contribueixen al fet que els/les aprenents gestionin els recursos lingüístics que estan al seu abast d'una manera concreta.

D'altra banda, també hem apuntat que l'anàlisi de la conversa defensa que per comprendre com s'aprèn una llengua cal descriure'n l'ús contextualitzat, i això només es pot fer mitjançant una anàlisi detallada partint d'una perspectiva èmica de la interacció que es genera en cada esdeveniment comunicatiu concret. Així doncs, el model d'anàlisi que planteja la disciplina sorgeix de les dades (*data-driven model*) i proposa d'estudiar, des de la perspectiva dels i de les participants, fenòmens d'ordre divers (la construcció de torns, l'organització de la participació, la formulació dels enunciat, els canvis de llengua, les reparacions, etc.).

Per últim, hem recalcat que qui s'interessa per descriure els processos d'adquisició de llengües des de la mirada que projecta l'anàlisi de la conversa parteix de la premissa que qui aprèn adquireix coneixements i expertesa comunicativa

participant en activitats socialment situades en contextos d'ús concrets. Aquesta participació l'empeny a realitzar activitats de reflexió metalingüística i a posar en joc els recursos lingüístics dels quals disposa i així garantir que pot realitzar, en la llengua meta, les tasques comunicatives que se li plantegen. Des d'aquesta perspectiva, el desplegament de mecanismes diversos, com ara els canvis de llengua, l'ús de sinònims o perfrasis i de formes lèxiques mixtes, fa que el seu discurs sigui fluït i, alhora, ric i exploratori.

Obres citades

- Atkinson, J. M., i Heritage, J. (Ed.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (Ed.). (1998). *Code switching in conversation: language, interaction and identity*. Londres: Routledge.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: Unwin Hyman. <https://doi.org/10.4324/9780203410028>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- De Pietro, J. F., Matthey, M., i Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. A D. Weil i H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Estrasburg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics* 1(1), 71-106. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.04boi>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goodwin, C., y Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.19.100190.001435>
- Gumperz, J., i Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. A J. A. Edwards i M. D. Lampert (Eds), *Talking language: transcription and coding in discourse research* (p. 91-122). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. K., Cheng, A., i Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220-240. <https://doi.org/10.1093/applin/aml013>

- Haviland, J. B. (1996). Text from talk in Tzotzil. A M. Silverstein i G. Urban (Eds), *Natural histories of discourse* (p. 45-78). Chicago: University of Chicago Press.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. A T. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis, Vol. 3: discourse and dialogue* (p. 25-34). Londres: Academic Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. A G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: studies from the first generation* (p. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88(4), 551-67. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-18-.x>
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. A V. Castellotti i D. Moore (Eds), *Cahiers du Français contemporain numéro 5: alternances des langues et construction des savoirs* (p. 25-51). Fontenay/St-Cloud: E. N. S. Editions.
- Lüdi, G., i Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, Nova Jersey: Erlbaum.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Masats, D. (1999). *La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estrangeres*. Tesina inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D. (2008). *El discurs dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera: una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives*. Tesi inèdita. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007). When the activity shapes the repertoire of second language learners. A L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar, i L. Marti (Eds), *EUROSLA Yearbook: Volume 7* (p. 121-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Masats, D., i Unamuno, V. (2001). Constructing social identities and discourse through repair activities. A S. Foster-Cohen i A. Nizgorodcew (Eds), *Eurosla Yearbook, Volume 1* (p. 239-254). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Maynard, D. (1989). On the ethnography and analysis of discourse in institutional settings. *Perspectives on Social Problems, 1*, 127-146.
- Mondada, L. (1998). Technologies et interaction sur le terrain du linguiste. Actes du Colloque «Le travail du chercheur sur le terrain: questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête». *Cahiers de l'ILSL, 10*, 39-68.

-
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75.
- Mondada, L. (2003). Observer les activités de la classe dans leur diversité: Choix méthodologiques et enjeux théoriques. A J. Perera, L. Nussbaum i M. Milian (Eds), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (p. 49-70). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Moore, E., i Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Nussbaum, L. (1990). Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia. *A Papers for the 3rd workshop on code-switching and language contact. Network on Code-Switching and Language Contact* (p. 141-163). Estrasburg: European Science Foundation.
- Nussbaum, L. (2016). Estudio de la interacción en el aula de lengua extranjera. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p. 113-142). Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 23-45). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (Ed.). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. A E. Ochs i B. B. Schieffelin (Eds), *Developmental pragmatics* (p. 43-72). Nova York: Academic Press.
- Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Friburg: Editions Universitaires.
- Pekarek Doehler, S., i Fasel Lauzon, V. (2015). Documenting change across time: longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. A N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom interaction*. (p. 409-424). Hoboken, Nova Jersey: Wiley-Blackwell.
- Potter, J., i Hepburn, A. (2005a). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281-307. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp045oa>
-

- Potter, J., i Hepburn, A. (2005b). Action, interaction and interviews: some responses to Smith, Hollway and Mischler. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 319-325. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088705qp046cm>
- Psathas, G., y Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78, 75-99. <https://doi.org/10.1515/semi.1990.78.1-2.75>
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 495-503.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, volumes I and II*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., y Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31. <https://doi.org/10.1017/s0267190502000016>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversational analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Silverman, D. (1989). Telling convincing stories: a plea for cautious positivism in case-studies. A B. Glassner i J. Moreno (Eds), *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (p. 55-77). Dordrecht: Kluwer.
- Smith, J. A., Hollway, W., i Mischler, E. G. (2005). Commentaries on Potter and Hepburn, 'Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities'. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 309-318. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp046cm>
- Unamuno, V., i Nussbaum, L. (2006). De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 42, 43-51.
- Unamuno, V., i Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 107-128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624>

Wong, J., i Waring, H. Z. (2010). *Conversational analysis and second Language pedagogy: a guide for ESL/ELF teachers*. Nova York: Routledge.

Lectures recomanades

Markee, N. (Ed.). (2015). *Handbook of classroom interaction*. Hoboken, Nova Jersey: Wiley-Blackwell.

Wong, J., i Waring, H. Z. (2010). *Conversational analysis and second Language pedagogy: a guide for ESL/ELF teachers*. Nova York: Routledge.

Apèndix

Adaptació de la simbologia de transcripció del GREIP (vegeu [Moore i Llompart, en aquest volum](#))

Preguntes

Preguntes sí/no /

Preguntes amb interrogatiu (qui, què...)?

Altres seqüències tonals

Descendent \

Sostingut —

Pauses

Curta |

Mitjana ||

Llarga <nombre de segons>

Solapaments

=Text del parlant A=

=Text del parlant B=

Interrupcions: text_

Allargament sil·làbic: text:

Intensitat:

piano {(P) text}

forte {(F) tex}

Alternança de codi:

Text en català

Text en castellà

Continuació d'un torn previ: Parlant>

Fragment incomprensible (nombre de segons): XXX | XXX XXX

Fragment dubtós: {(?) text}

Enunciats acompanyats de rialles: {(@) text}

Transcripció fonètica aproximada: [+text+]

Comentaris: [comentari]

Published by Research-publishing.net, not-for-profit association
Dublin, Ireland; Voillans, France, info@research-publishing.net

© 2017 by Editors (collective work)
© 2017 by Authors (individual work)

Qualitative approaches to research on plurilingual education (English)
Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe (Catalan)
Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe (Spanish)

Edited by Emilee Moore and Melinda Dooly

Rights: This volume is published under the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND) licence; individual articles may have a different licence. Under the CC BY-NC-ND licence, the volume is freely available online (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>) for anybody to read, download, copy, and redistribute provided that the author(s), editorial team, and publisher are properly cited. Commercial use and derivative works are, however, not permitted.



Disclaimer: Research-publishing.net does not take any responsibility for the content of the pages written by the authors of this book. The authors have recognised that the work described was not published before, or that it was not under consideration for publication elsewhere. While the information in this book are believed to be true and accurate on the date of its going to press, neither the editorial team, nor the publisher can accept any legal responsibility for any errors or omissions that may be made. The publisher makes no warranty, expressed or implied, with respect to the material contained herein. While Research-publishing.net is committed to publishing works of integrity, the words are the authors' alone.

Trademark notice: product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

Copyrighted material: every effort has been made by the editorial team to trace copyright holders and to obtain their permission for the use of copyrighted material in this book. In the event of errors or omissions, please notify the publisher of any corrections that will need to be incorporated in future editions of this book.

Typeset by Research-publishing.net

Cover design and cover photos by © Raphaël Savina (raphael@savina.net)

ISBN13: 978-1-908416-46-9 (Paperback - Print on demand, black and white)

Print on demand technology is a high-quality, innovative and ecological printing method; with which the book is never 'out of stock' or 'out of print'.

ISBN13: 978-1-908416-47-6 (Ebook, PDF, colour)

ISBN13: 978-1-908416-48-3 (Ebook, EPUB, colour)

Legal deposit, Ireland: The National Library of Ireland, The Library of Trinity College, The Library of the University of Limerick, The Library of Dublin City University, The Library of NUI Cork, The Library of NUI Maynooth, The Library of University College Dublin, The Library of NUI Galway.

Legal deposit, United Kingdom: The British Library.

British Library Cataloguing-in-Publication Data.

A cataloguing record for this book is available from the British Library.

Legal deposit, France: Bibliothèque Nationale de France - Dépôt légal: March 2017.
