



Tesi Doctoral

**La gestió del plurilingüisme a l'aula en l'educació superior.
Estudi de cas: introducció de classes en anglès a l'Escola d'Enginyeria B**

Eulàlia Borràs Riba

Directora: Dr. Luci Nussbaum Capdevila

Setembre 2013

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Al Joan, a la Maria, i al Josep

AGRAÏMENTS

A la Luci Nussbaum, pel seu constant suport, ànims, i exemple de tenacitat i de rigor intel·lectual. Han estat uns anys plens d'aprenentatges acadèmics, i de vida. Moltes, moltes gràcies per haver estat al meu costat, ajudant-me, en tot aquest llarg procés. I mil gràcies per donar-me la oportunitat d'integrar-me en el projecte DYLAN!

Al Joan, a la Maria i al Josep. Sou la meva felicitat.

Al papa, a la mama, i a la Berta per haver-me donat tant de suport. A la iaia Àngela i a la tieta M. Rosa per haver estat uns grans exemples i fonts d'inspiració per a mi.

A tots els meus companys de l'Escola, en especial al Jordi, al Josep, al Joan, al Joan-Francesc, al Quim i a la Rita per la seva ajuda. També als meus companys de despatx pels seus constants ànims: el Miquel, la Rosa, la Trini, el Toni, i la Rosa. I al Patrici, per voler col·laborar sempre.

A l'Emilee, per la seva generositat intel·lectual i per ser una gran companya. Hem compartit grans moments DYLAN!

A tot l'equip GREIP, en especial a la Claudia i a l'Emilee per l'ajuda amb les revisions de les transcripcions i a la Laia per l'ajuda amb les traduccions del turc. Als companys amb qui he compartit reunions i discussions, per les seves aportacions a les idees que han forjat aquesta tesi.

A Arslan, Aydin, Eylem, Mustafa, i Yasemin per la seva ajuda amb la transcripció dels fragments en turc.

A Cristina Escobar, per obrir-me les portes del programa DALE-APECS.

Al programa DYLAN, i en especial a la seva directora Anne-Claude Berthoud, per donar-me la oportunitat d'aprendre a les discussions dels *meetings* i a la *doctoral school*. Tots els equips han aportat diferents enfocaments a una mateixa qüestió i això m'ha fet reflexionar sobre la multiplicitat de perspectives amb què es pot abordar la recerca. Thank you all so much!

A les membres de la Comissió de doctorat, Melinda Dooly, Teresa Ribas i Neus Real, per la lectura atenta d'aquest treball i les seves aportacions a la seva millora.

Als estudiants i professors que han accedit a formar part d'aquest estudi. Moltes gràcies a tothom!

ÍNDIX

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ	1
1.1. Contextualització de l'estudi	1
1.2. La recerca en el marc del Projecte Europeu DYLAN	2
1.3. Objectius generals de l'estudi: la internacionalització d'una escola d'enginyeria	3
1.4. Enfocament teòric i metodològic.....	5
1.5. Estructura general del treball	6
CAPÍTOL 2. MARC TEÒRIC.....	7
2.1. Noves orientacions en la sociolingüística del plurilingüisme.....	7
2.1.1. Canvis paradigmàtics en l'estudi del plurilingüisme	8
2.1.2. Plurilingüisme vs. Multilingüisme	9
2.1.3. Competència lingüística i recursos plurilingües	12
2.1.4. La competència plurilingüe	13
2.1.5. <i>Translanguaging</i>	14
2.1.6. <i>English as a lingua franca</i>	19
2.1.7. CLIL o EMI?	21
2.2. La interacció en contextos d'internacionalització	22
2.2.1. La perspectiva etnometodològica: l'anàlisi conversacional, les categoritzacions i la identitat	22
2.2.2. La participació a l'aula universitària en entorns plurilingües	27
2.2.3. La participació en la classe magistral.....	29
2.2.4. El marc participatiu i la multimodalitat de la interacció	32
2.3. La construcció interactiva del coneixement.....	35
2.3.1. Les perspectives socio-constructivistes	35
2.3.2. La multimodalitat.....	37
2.3.3. Els recursos desplegats per a l'assoliment de l'ordre interaccional	41
2.3.4. El principi de <i>let it pass</i>	42
2.3.5. El principi de <i>make it normal</i>	43
2.3.6. El principis de la intersubjectivitat i la progressivitat	44
2.4. El plurilingüisme com a recurs per a la construcció de coneixement	45
2.5. Els usos plurilingües des de diversos enfocaments analítics.....	49
2.5.1. L'alternança des de la perspectiva de l'anàlisi de la conversa.....	49
2.5.2. L'alternança des de la perspectiva de la sociolingüística	52
2.5.3. La tria de llengua és arbitrària?.....	53

2.5.4.	Els models de tria racional	56
2.5.5.	És possible un enfocament dual entre la tria racional i l'anàlisi conversacional?	60
2.5.6.	Com explicar les tries: i si apliquéssim la teoria de jocs?	62
2.5.7.	El problema micro-macro.....	64
CAPÍTOL 3. MARC METODOLÒGIC		71
3.1.	Introducció	71
3.2.	Recollida de dades: treball de camp en la comunitat de pràctica i el paper de la investigadora.....	71
3.3.	Les dades recollides.....	73
3.3.1.	Dades primàries i dades complementàries.....	73
3.3.2.	Tipus de dades d'aula.....	74
3.3.3.	Taules de dades	75
3.4.	Recollida i tractament de les dades.....	82
CAPÍTOL 4. LA INTERNACIONALITZACIÓ DE LA UNIVERSITAT		85
4.1.	Els processos de globalització.....	85
4.2.	La internacionalització a la universitat catalana: la dicotomia global/local.....	86
4.2.1.	La internacionalització a la universitat.....	86
4.2.2.	La internacionalització des de casa	87
4.2.3.	Les representacions en la comunitat universitària	88
4.2.4.	Les llengües adquireixen valor de mercat	89
4.3.	Política lingüística a la Universitat B i a l'Escola d'Enginyeria B	91
4.3.1.	La situació del català a la universitat	92
4.3.2.	El marc legal sobre les llengües a les universitats catalanes	93
4.3.3.	La introducció de l'anglès als plans d'estudi de la Universitat B.....	93
4.3.4.	Les Polítiques: caracterització de la Universitat B com a universitat multilingüe.....	95
4.3.5.	Polítiques específiques de Escola d'Enginyeria B.....	98
CAPÍTOL 5. ELS RECURSOS PLURILINGÜES A LES CLASSES MAGISTRALS IMPARTIDES EN L2		99
5.1.	Introducció: l'anàlisi de classes impartides en L2.....	99
5.2.	L'exploració de les classes magistrals plurilingües	100
5.2.1.	El professorat adapta la parla al destinatari	100
5.2.2.	La configuració dels oients com a participants de ple dret.....	105
5.3.	Les classes conceptualitzades com a esdeveniments interactius plurilingües ...	105
5.3.1.	Desplegar els continguts acadèmics	107
5.3.2.	Obtenir la participació pública dels estudiants	112

5.4.	Participar per co-construir el coneixement	114
5.4.1.	Intervenir amb recursos plurilingües: la intersubjectivitat	115
5.4.2.	Les veus dels estudiants en la paraula del professor	120
5.5.	Conclusions: pràctiques plurilingües i participació	124
CAPÍTOL 6. REINTERPRETACIÓ DE LA INTERACCIÓ PROFESSOR-ESTUDIANT COM A JOC		129
6.1.	Model simple	129
6.2.	Casos específics.....	131
6.2.1.	Cas 1: incomoditat amb la política.....	131
6.2.2.	Cas 2: adhesió a la política	134
6.3.	El model simple no captura la complexitat seqüencial.....	136
6.4.	El resultat d'equilibri com a aspecte menys interessant de l'observació?	138
6.5.	Possibles àrees de treball futur dins del model.....	139
CAPÍTOL 7. ELS PETITS GRUPS DE TREBALL EN L2 EN CONTEXTOS D'INTERNACIONALITZACIÓ. PART I: Entre la progressivitat i la intersubjectivitat		141
7.1.	Introducció	141
7.2.	La situació inicial: l'orientació cap a la tasca, les autocategoritzacions i les negociacions de llengua.....	143
7.3.	La progressivitat versus la intersubjectivitat	149
7.3.1.	La relació entre l'expertesa i la reparació.....	150
7.3.2.	Alineacions en la constel·lació de participants: la progressivitat	151
7.4.	La progressivitat	155
7.4.1.	Deixar-ho córrer.....	155
7.4.2.	Els perills de la progressivitat: quan deixar-ho córrer genera malentesos.....	158
7.5.	La intersubjectivitat a través de la construcció conjunta d'enunciats.....	162
7.6.	Joint forces: La intersubjectivitat a través de la reparació	165
7.6.1.	Demandes implícites i explícites de reparació o clarificació.....	165
7.6.2.	La intersubjectivitat a través de l'orientació a l'altre: les heteroreparacions.....	170
7.6.3.	Quan la intersubjectivitat es frustra: la progressivitat	176
7.7.	La intersubjectivitat en el treball cooperatiu al voltant del lèxic: la hibridesa i la multimodalitat com a recursos	178
7.8.	Conclusions.....	185

CAPÍTOL 8. ELS PETITS GRUPS DE TREBALL EN L2 EN CONTEXTOS D'INTERNACIONALITZACIÓ. PART II. L'organització de la participació i de l'expertesa en la construcció de coneixement a través de recursos plurilingües i multimodals	187
8.1. La construcció de coneixement en les matèries impartides en L2 en mode plurilingüe.....	187
8.1.1. Treballar col·laborativament	188
8.1.2. L'aprofundiment en els continguts en les matèries impartides en L2 en mode plurilingüe.....	194
8.2. La mobilització de recursos plurilingües i multimodals per aconseguir un producte final unilingüe.....	197
8.3. L'organització de la participació	202
8.3.1. <i>Participant-related switch</i> : l'alternança com a inclusió/exclusió.....	202
8.3.2. Com se seleccionen els participants?	207
8.3.3. Ponts d'interculturalitat: l'alternança com a <i>crossing</i>	210
8.3.4. L'alternança com a reorganitzadora de l'espai discursiu: fer servir la llengua que “no toca”	215
8.4. De “no-experta” a “experta”: la redistribució de l'expertesa a partir de la construcció compartida de coneixement	218
8.5. Conclusions.....	226
CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS	229
9.1. Resultats de la recerca.....	229
9.1.1. Objectiu 1	229
9.1.2. Objectiu 2	231
9.1.3. Objectiu 3	233
9.1.4. Objectiu 4	235
9.1.5. Objectiu 5	237
9.2. Perspectives de futur	240
SIGLES EMPRADES	242
BIBLIOGRAFIA	243
APÈNDIX	263

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

1.1. Contextualització de l'estudi

Aquest estudi té com a objectiu explorar els usos i l'aprenentatge de llengües estrangeres en el nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) i en els nous escenaris comunicatius que s'estan generant a la universitat. Circumscriurem el nostre treball a la que anomenem Universitat B i en un centre concret. S'estudiaran les polítiques lingüístiques vigents i s'examinaran les pràctiques a l'aula que resulten de la internacionalització de les universitats, així com les tensions i/o oportunitats que hi apareixen.

El treball examina com estudiants i professorat organitzen els seus recursos plurilingües en un context d'internacionalització. L'anglès, fins fa pocs anys llengua poc emprada a les classes, es fa no només present, sinó que fins i tot esdevé llengua hegemònica en algunes aules com a conseqüència de noves polítiques lingüístiques universitàries promogudes per la universitat i per cada centre. En aquest context, l'anglès emergeix en aquestes polítiques, a nivell macro, com la clau vers una doble funció: la projecció internacional de la universitat (amb el consegüent augment d'estudiants, un bé preuat per a les universitats que malden per generar més recursos) i la formació acadèmica i professional dels estudiants en un món globalitzat, en el qual l'anglès s'erigeix com a llengua franca.

Aquesta recerca pretén contribuir, d'una banda, als estudis sociolingüístics, encara incipients però creixents, sobre la gestió de les llengües a les universitats europees en l'esmentat EEES i, de l'altra, a la perspectiva didàctica que s'interessa per la integració de l'aprenentatge de llengües i d'altres continguts curriculars, quan s'empra l'anglès com a medi d'instrucció o com a llengua franca. El fet que la investigadora que presenta l'estudi sigui professora d'anglès i coordinadora de la introducció de l'anglès com a tercera llengua a l'Escola d'Enginyeria B, que constitueix el context de l'estudi, permet de fornir una visió interna de les dinàmiques lingüístiques a la institució focus d'exploració.

Amb l'interès de comprendre les dinàmiques sociolingüístiques a la universitat, en aquest estudi es fa la distinció entre multilingüisme (àrea geogràfica o institució en la qual són oficials o conviuen socialment dues o més llengües) i plurilingüisme (pràctiques efectives entre persones en les quals s'empren dues o més llengües).

Aquesta distinció permet d'observar la manera com els actors socials perceben el multilingüisme i l'actualitzen amb propòsits pràctics. Alhora, en una relació dinàmica, les pràctiques plurilingües poden donar lloc a modificacions en les polítiques lingüístiques.

1.2. La recerca en el marc del Projecte Europeu DYLAN

Aquest estudi s'inscriu en el marc del Projecte Europeu DYLAN¹, en el qual va participar el Grup de Recerca en Interaccions Plurilingües (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona i al qual pertany l'autora del present treball.

El projecte DYLAN, integrat per una xarxa d'equips de recerca de 20 universitats europees, es va proposar d'identificar les condicions en les quals la diversitat lingüística d'Europa constitueix un avantatge per a la construcció del coneixement. Un dels objectius fou proporcionar suport científic al concepte de repertoris plurilingües, entesos com a recursos disponibles que es mobilitzen per assolir propòsits pràctics en la comunicació. Els resultats del projecte volen contribuir a entendre millor els processos complexos que s'esdevenen en situacions de multilingüisme, per tal de proposar unes reflexions que ajudin a redefinir polítiques lingüístiques i a donar indicacions per a la pràctica.

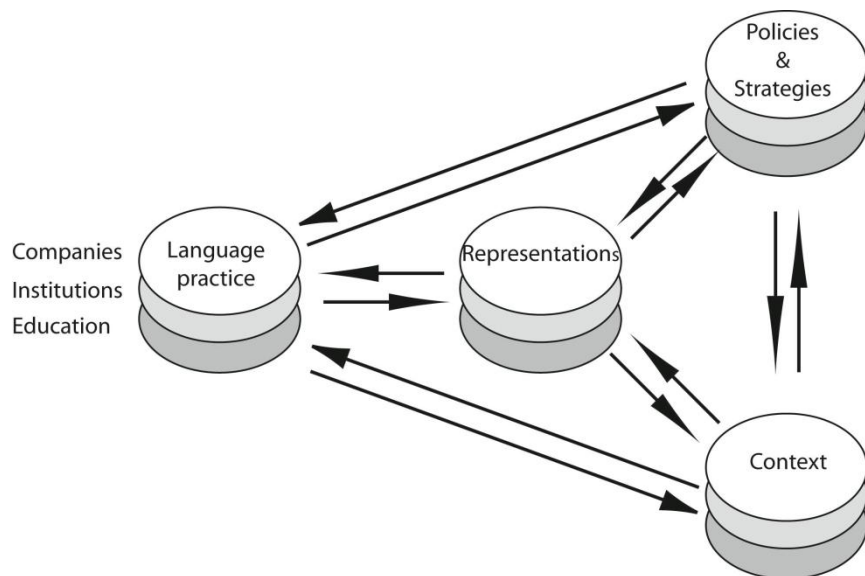


Figura 1. Eixos del Projecte DYLAN

¹ DYLAN. *Language Dynamics and Management of Diversity* dirigit per Dra. A.C. Berthoud. 6è Programa Marc de la Unió Europea (FP6- 2004- Citizens- 4"- 028702- 2-), 2006-2011.

Durant el desenvolupament de la tesi també es va participar en el projecte DALE-APECS dirigit per la Dra. C. Escobar.

El projecte DYLAN, com s'observa en la Figura 1, s'articula en quatre eixos: (i) les pràctiques lingüístiques, (ii) les representacions del plurilingüisme i de la diversitat lingüística, (iii) les polítiques lingüístiques i les estratègies lingüístiques en institucions i empreses, (iv) i el context en què es mouen els actors. El treball empíric es portà a terme en tres terrenys que tenen una especial rellevància en la gestió del multilingüisme a Europa: les empreses, (*Workpackage 1*), les institucions europees, (*Workpackage 2*) i les universitats (*Workpackage 3*). Així mateix i de manera transversal, es consideraren l'eficiència i l'equitat en les polítiques i les pràctiques comunicatives, l'emergència de noves varietats lingüístiques –com ara les llengües franques–, i per últim, el multilingüisme europeu des d'un punt de vista diacrònic (*Workpackage 4*).

El nostre treball s'integra dins dels objectius del *workpackage 3*, que analitzà el multilingüisme a les universitats i tingué com a objectiu precís estudiar les relacions entre les pràctiques, les polítiques i les representacions en el context de cada institució educativa. Concretament, la tasca del grup de la UAB fou analitzar com els canvis de context modifiquen les polítiques lingüístiques i les estratègies i com, al seu torn, aquestes afecten les pràctiques d'aprenentatge i les representacions del multilingüisme en les institucions educatives de l'educació superior².

La nostra investigació en aquest treball se centra en la pregunta principal que ens plantejava el projecte europeu Dylan: “fins a quin punt el plurilingüisme és un recurs (*asset*) per la construcció del coneixement?” Per respondre aquesta pregunta hem analitzat en detall interaccions a l'aula en classes impartides en anglès en el context universitari bilingüe català-castellà. Aquestes interaccions constitueixen un escenari privilegiat per explorar les dinàmiques lingüístiques i per analitzar com el plurilingüisme pot esdevenir un recurs situat per a la construcció de coneixement lingüístic i acadèmic.

1.3. Objectius generals de l'estudi: la internacionalització d'una escola d'enginyeria

Aquest és un estudi etnogràfic i qualitatiu, que aborda l'impacte de la introducció de l'ús de l'anglès en classes d'una escola d'enginyeria. L'anàlisi de les diverses dades recollides és de caràcter micro, amb l'exploració de dos tipus d'interaccions a l'aula: (a)

² El grup de recerca de la UAB va analitzar dades de dues universitats catalanes, la Universitat A, motiu de la tesi doctoral d'Emilee Moore (2011), i la Universitat B, objecte del present treball.

les interaccions entre professorat i estudiants en les classes magistrals, ja sigui emprant l'anglès com a llengua franca (aules concorregudes per estudiants locals i estudiants internacionals), ja sigui emprant l'anglès com a medi d'instrucció (en classes concorregudes exclusivament per estudiants locals); i (b) les interaccions entre estudiants locals i estudiants internacionals treballant en petit grup. En ambdós tipus d'interaccions, estudiants i professorat es constitueixen en interlocutors que intenten aconseguir els seus objectius interaccionals en un context en què les polítiques institueixen l'anglès com a llengua oficial, però en què els participants tenen competències lingüístiques asimètriques.

Els objectius principals i les preguntes específiques d'aquest estudi són els següents:

Objectiu 1. Descriure les polítiques lingüístiques que promouen la internacionalització a la universitat en el context de la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

- Quines polítiques lingüístiques s'observen en els Estatuts i documents de la Universitat B?
- Com es resol la tensió entre la internacionalització i la promoció del català a la universitat?

Objectiu 2. Analitzar la mobilització de recursos plurilingües i multimodals en la gestió de la classe magistral en les classes en anglès com a medi d'instrucció (*English as a medium of instruction*, EMI) o com a llengua franca (*English as a lingua franca*, ELF).

- Quins formats interactius s'observen entre estudiants i professors?
- Quins usos fan els actors del seu repertori lingüístic i comunicatiu?
- Quina relació existeix entre el desplegament de recursos multimodals i plurilingües i la participació en contextos EMI/ELF?
- Es pot modelitzar el plurilingüisme per comprendre la mobilització de recursos i poder així optimitzar l'aprenentatge/ensenyament de llengua en contextos de classes EMI?

Objectiu 3. Analitzar com es gestiona el plurilingüisme en les interaccions en grups de treball interculturals reduïts.

- Quins recursos empren els participants per a l'assoliment de l'ordre interaccional en un context en què les competències lingüístiques tendeixen a ser asimètriques?
- Com es negocia la llengua franca en les interaccions en grups interculturals reduïts?

- Com mostren els actors la seva expertesa acadèmica, malgrat les seves competències asimètriques en la L2? Com contribueixen a la distribució de l'expertesa els recursos multimodals i plurilingües?

Objectiu 4. Examinar el paper dels usos plurilingües en la construcció de coneixement acadèmic i lingüístic.

- Pot contribuir l'ús d'una L2 alhora a l'aprenentatge de la llengua meta i a l'aprofundiment del coneixement de continguts disciplinaris?

Objectiu 5. Establir connexions entre les pràctiques i les polítiques.

- Quines propostes de millora en els plans d'internacionalització suggereix la recerca?
- Pot el plurilingüisme integrar allò que és d'ordre local i allò que és d'ordre global? És possible reconciliar el manteniment actiu del català i l'obertura cap a la internacionalització?

1.4. Enfocament teòric i metodològic

Aquest estudi pertany a l'àmbit de la lingüística aplicada (Davies, 2007), en el sentit que s'investiga un problema real en què l'ús del llenguatge pren una rellevància especial (Brumfit, 1997: 93). De manera més precisa, la nostra recerca manlleva marcs conceptuals i analítics a la lingüística interaccional (Gumperz, 1982; Hymes, 1972), a l'etnometodologia (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) i a l'anàlisi de la conversa (Sacks 1972; 1992) per, partint d'una perspectiva que desterra el concepte de competència lingüística, explorar com els actors (professors i estudiants) gestionen i administren els recursos plurilingües disponibles, i per esbrinar com el plurilingüisme influeix en l'aprenentatge d'una segona llengua, L2³, i en la construcció de coneixement en entorns de treball multilingües (Gajo, 2007; Hall et al., 2004; Lüdi, 2006; Masats et al., 2007; Nussbaum i Unamuno, 2000). Com a complement a aquests enfocaments, també hem fet una aproximació a la teoria de jocs (Pool, 1986), per determinar si la utilització de models simples ens pot obrir possibilitats de sistematització de l'ús de recursos plurilingües.

El present estudi vol copsar l'aprenentatge en la seva dimensió de pràctica social (Wenger, 1998), atès que els processos de desenvolupament de competències es

³ Ens referirem a L2 genèricament encara que en molts casos la L2 sigui, de fet, la L3, o L4, de la majoria de parlants.

reflecteixen en les dinàmiques interaccionals. Adoptem, doncs, una perspectiva socio-interaccionista. De la mateixa manera, atès que ens interessem per la interacció en contextos d'internacionalització, ens servim de les aportacions de l'anàlisi de la conversa (AC) a l'estudi de l'adquisició de segones llengües (Second Language Acquisition, SLA) –el que s'entén com *CA for SLA*– per explorar els recursos desplegats per a l'assoliment de l'ordre interaccional.

En tractar-se d'un estudi etnogràfic, la investigadora ha pogut emprar el seu coneixement del terreny, *membership knowledge* (ten Have, 2002), que li aporta el fet de conèixer la comunitat de pràctica. Aquest coneixement, i la doble condició de membre de la comunitat i investigadora, li han facilitat l'estudi del terreny, la recollida de dades i el treball de camp en general.

1.5. Estructura general del treball

Després de presentar el marc teòric (capítol 2) i la metodologia (capítol 3) en què se sustenta l'estudi, s'examinaran les polítiques lingüístiques d'internacionalització de la Universitat B (capítol 4). Les pràctiques d'aula són analitzades en dos capítols: la gestió dels recursos plurilingües i la participació en les classes magistrals en L2 (capítol 5), seguit de l'anàlisi dels usos plurilingües a partir de la teoria de jocs en aquestes mateixes classes magistrals (capítol 6). La interacció en els petits grups de treball plurilingües en contextos d'internacionalització són examinats focalitzant en els processos d'adaptació i reparació que es donen en les interaccions dels estudiants en ELF (capítol 7). Seguidament examinem la participació, la distribució d'expertesa i la construcció de coneixement en aquests mateixos grups (capítol 8). Finalment, abordem la connexió entre les pràctiques d'aula i les polítiques lingüístiques universitàries en la discussió dels resultats de la investigació (capítol 9).

CAPÍTOL 2. MARC TEÒRIC

Aquest capítol presenta el marc teòric que fonamenta el nostre estudi sobre les pràctiques plurilingües a la universitat. En primer lloc (2.1) considerem les noves orientacions de la sociolingüística actual prenent com a referència l'estudi del plurilingüisme. Constatem com de la conceptualització de competència plurilingüe s'ha passat a la noció de *repertori plurilingüe*. Revisem també l'emergència d'ELF en contextos d'internacionalització i els processos de negociació que s'hi esdevenen. A continuació (2.2), analitzem com es tracta la interacció en contextos d'internacionalització des de la perspectiva etnometodològica i aprofundim en la recerca sobre l'organització de la participació i la multimodalitat centrant-nos en dos tipus de règims participatius presents a la universitat: les classes magistrals i els petits grups de treball. La secció 2.3 s'interessa per la construcció interactiva del coneixement des de les perspectives socio-constructivistes. A continuació, es fa referència a l'aportació de l'anàlisi de la conversa a l'estudi de l'adquisició de segones llengües. També es presenta la recerca que analitza com els actors es mouen entre els principis aparentment contradictoris de la progressivitat i la intersubjectivitat i de quina manera aquests actors mobilitzen els recursos per a poder assolir l'ordre interaccional (*let it pass, make it normal*, i les reparacions). La secció 2.4 explora el plurilingüisme com a recurs per la construcció del coneixement i, finalment, la secció 2.5 estudia l'alternança des de diversos enfocaments analítics, incloent l'AC, però també la teoria de jocs, en un intent d'explorar si l'estudi de diferents perspectives pot contribuir a estudiar amb més profunditat els usos plurilingües a l'aula.

2.1. Noves orientacions en la sociolingüística del plurilingüisme

La sociolingüística actual s'interroga sobre els processos de globalització, de diàspora i de mobilitat, així com sobre les seves conseqüències en la redistribució dels valors atribuïts a les llengües i als seus repertoris, en la definició de les competències de les persones i en la reconfiguració de les identitats. En aquesta línia de recerca cal destacar les contribucions de Heller (1999, 2003); De Swaan (2001); Block & Cameron (2001); Coupland (2003); Block (2005); Rampton (2006); Pennycook (2007) i Bloomaert (2010) entre d'altres, que giren al voltant de la relació entre allò que és global i allò que és local, tot focalitzant especialment i) l'impacte de l'anglès, esdevinguda llengua internacional o llengua franca, en les pràctiques i els efectes que té sobre la minorització de les llengües (inter)nacionals o la seva pròpia variabilitat en les produccions locals a

les antigues colònies; ii) els nous valors de mercat atribuïts a les llengües minoritzades en els processos de globalització; iii) les implicacions dels processos de diàspora en l'educació lingüística de la població; i iv) les varietats de llengua mobilitzades pels joves immigrants. Es detecta també un interès creixent per la translocalització provocada per moviments transculturals i desterritorialitzats que afecten directament la manera com els subjectes exhibeixen les seves (múltiples) identitats i competències (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005; Blommaert, 2010; Mondada i Nussbaum, 2012).

Dos pols importants dins de les noves tendències en sociolingüística ara mateix són l'estudi de la identitat en la parla i la focalització en la interactivitat (Collins et al. 2009). Quant a les identitats, es destaca una visió *performativa* basada en l'actuació, (*performance*) i no en una suposada essència pre-existent. Així, la identitat emergeix en el fer, en l'acció i no pel qui s'és "en essència". Butler (1990) utilitza el concepte de capacitat d'actuació (*performativity*) aplicat al gènere però el trobem també vinculat a la parla. Wenger afirma que l'aprenentatge no es tracta només d'una acumulació d'habilitats i informació, sinó que es tracta també d'un procés de transformació (1998: 215).

2.1.1. Canvis paradigmàtics en l'estudi del plurilingüisme

Un seguit de factors geopolítics i socials han contribuït que en els últims temps el plurilingüisme hagi passat de ser un fenomen marginal a un fenomen d'interès en àmbits tan diversos com la sociologia, l'antropologia, o els estudis culturals. Així, la generalització dels fenòmens globalitzadors en l'economia mundial ha comportat l'agudització dels fenòmens migratoris i de contacte entre les persones i, per tant, l'augment de situacions d'interacció entre parlants que no comparteixen recursos comunicatius. En aquest context, es perfila un nou camp d'estudi, en el qual l'ús de recursos procedents de diferents sistemes lingüístics ja no es considera una transgressió a les normes de les llengües –enteses com a entitats estables i separades– sinó una manera de comunicar. Així, el plurilingüisme no és concebut com una suma de monolingüismes. Lüdi i Py (2009) afirmen que el multilingüisme en les nacions, les regions, les institucions i els individus (que prefereixen, en aquest darrer cas, anomenar *plurilingüisme*) es considera cada vegada més un emblema identitari i un component essencial de la cultura europea (2009:155).

A partir d'aquest canvi de paradigma, l'estudi del contacte de llengües, i del multilingüisme en general, ha estat atiat pels canvis socials i migratoris dels últims anys. Les conseqüències d'aquest fet en la lingüística han estat categòrics i Lüdi i Py (2009) evidencien els canvis assenyalant l'estudi de la variació per factors socials en els treballs prou coneguts de Hymes, Fishman, Labov, Blanche Benveniste, Lagarde, entre d'altres o per factors intrínsecs a la mateixa llengua portats a terme per autors de renom com Berrendonner, Gadet o Mondada.

Lüdi i Py (2009) apunten també l'interès creixent per la interacció verbal com a factor que ha contribuït a l'expansió dels estudis sobre el plurilingüisme. Així, l'èmfasi deixa de residir en la competència –tal com l'entenia Chomsky, per exemple– i recau en l'actuació (*performance*), en la mobilització situada dels recursos dels participants en el cas de l'anàlisi del discurs (Coulhard, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1992), la lingüística interactiva (Gumperz, 1982) o l'anàlisi conversacional d'inspiració etnometodològica (Mondada, 2004).

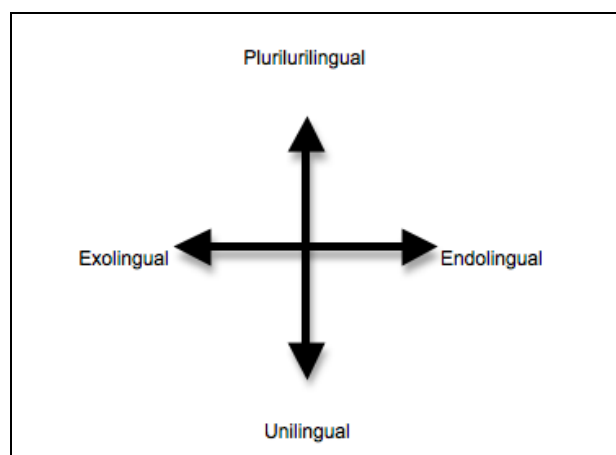
2.1.2. Plurilingüisme vs. Multilingüisme

El terme *plurilingüisme* denota dues situacions diferenciades. D'una banda, les competències lingüístiques dels individus, és a dir, el fet que un individu pugui expressar-se en més d'una llengua, i, de l'altra, el fet que en una determinada interacció s'utilitzi més d'una llengua (Consell d'Europa, *Marc europeu de referència comú per les llengües*, 2001). En aquest estudi, ens referirem al terme plurilingüisme per indicar la segona accepció, és a dir, l'ús de diverses llengües en el mateix esdeveniment interaccional a l'hora de portar a terme accions quotidianes.

El terme multilingüisme, en canvi, es refereix al fet que en una societat, institució (com pot ser per exemple la universitat, el cas que ens ocupa), estat/nació o zona geogràfica es parli més d'una llengua. Cal tenir en compte que quan s'utilitza el terme *multilingüisme* no es té en compte si les llengües que es parlen són o no utilitzades de manera simultània en un mateix esdeveniment comunicatiu. Així, per exemple, a la universitat pot haver-hi cursos impartits en diverses llengües i això fa que, per definició, la universitat sigui multilingüe, tot i que les interaccions quotidianes siguin unilingües, atès que les interaccions en esdeveniments socials concrets, com ara les classes, es porten a terme només en una llengua (Moore, Nussbaum i Borràs, 2012).

De fet però, cal constatar que existeix un problema terminològic que es manifesta per exemple en el fet que en la literatura anglosaxona s'ha generalitzat el terme multilingüisme per a l'estudi del contacte social i el terme plurilingüisme per a l'estudi dels repertoris individuals en diferents llengües (Moore i Gajo, 2009). Independentment d'aquestes qüestions terminològiques, en aquest estudi abordarem l'exploració de situacions plurilingües en les quals de manera natural els actors mobilitzen diversos repertoris que pertanyen a sistemes lingüístics diferents per portar a terme els seus objectius quotidians. L'estudi del plurilingüisme explora, i fins a cert punt qüestiona, diversos conceptes molt arrelats en el que podríem anomenar el "sentit comú", o fins i tot en la sociolingüística tradicional. Entre aquests conceptes, trobem les nocions de llengua, de competència lingüística, d'idealització de l'individu nadiu o la correlació entre llengua-territori, així com les perspectives diferenciades per estudiar l'ús de les llengües i l'aprenentatge (Nussbaum, 2013).

Per explicar el marc plurilingüe el nostre estudi se serveix del model proposat per Bernard Py, Georges Lüdi i col·legues (per exemple Alber i Py, 1985; Lüdi, 1989; Py, 1986, 1991; Lüdi i Py, 2003, 2009). Aquest model, esquematitzat a continuació, contribueix a conceptualitzar els diferents modes interaccionals a l'abast dels parlants en una situació plurilingüe:



L'eix vertical il·lustra el grau de plurilingüisme: l'extrem superior representa la situació en la qual els parlants mobilitzen dues o més llengües, mentre que l'extrem inferior representa la situació en la qual, independentment del nombre de llengües diferents al seu abast, el parlant opta per mobilitzar-ne només una. En l'eix horitzontal, a l'extrem dret, trobem el mode endolingüe, en què els parlants no presenten asimetries entre ells pel que fa a les competències lingüístiques. A l'extrem oposat trobem la situació exolingüe (Porquier, 1984; Noyau i Porquier, 1984), en la qual es detecten asimetries

entre els parlants/oients. Cal destacar que l'enfocament d'aquest model és èmic i, per tant, són els mateixos participants els qui s'orienten cap a les possibles asimetries dels seus interlocutors o oients. La combinació dels dos eixos dona lloc a quatre modes diferents de parla plurilingüe en la interacció: endolingüe-unilingüe, exolingüe-unilingüe, endolingüe-plurilingüe i exolingüe-plurilingüe.

El corpus que examinem en aquest estudi és de caràcter exolingüe-plurilingüe. Ho són de manera diàfana les dades que emergeixen de les interaccions de classe (en petit grup i en classes magistrals) entre els estudiants/professors locals i els estudiants internacionals provinents d'intercanvi Erasmus amb una universitat de Turquia. Per comunicar-se, tant estudiants com professorat utilitzen, de manera asimètrica, un seguit de recursos plurilingües (català, castellà, anglès, turc) i mobilitzen alhora un reguitzell de recursos de caràcter gestual i multimodal que seran examinats en detall en aquest treball. D'altra banda, també podem qualificar d'interaccions exolingües-plurilingües les que tenen lloc en classes programades en anglès com a medi d'instrucció (EMI), d'aquest mateix centre universitari. Així, en aquestes situacions, observem com es mobilitzen diversos repertoris plurilingües (català, castellà, anglès) de manera asimètrica. Ara bé, es podria argumentar que la mobilització d'aquests recursos és "forçada" per les polítiques lingüístiques de la universitat i no emergeixen de manera natural. En aquest context, la utilització de l'anglès com a llengua base és "imposada" pel professor, que habitualment utilitza aquesta llengua. Aleshores una gran part d'estudiants convergeixen cap a l'anglès com a llengua base en la majoria de situacions, tot i que s'hi resisteixen en d'altres, quan la seva imatge pública està en joc, per exemple. Altres estudiants empren sempre el català i/o el castellà. És, doncs, una situació força peculiar i complexa que s'ajusta prou, tanmateix, a l'esquema de modes plurilingües presentat anteriorment, especialment si considerem la situació plurilingüe i no exclusivament els repertoris individuals dels parlants.

Aprofundint en aquest últim aspecte, cal esmentar que el substrat previ a aquesta situació de contacte (propiciada pels intercanvis internacionals) és el mode plurilingüe-endolingüe en què els estudiants i professors mobilitzen els recursos al seu abast (català i castellà) fonamentalment de manera simètrica, en l'esquema conceptual Lüdi-Py exposat anteriorment. Aquest fet és interessant perquè, en aquest estudi, entenem que la situació de partida en la universitat catalana, i en particular en el centre que explorem, no era una situació unilingüe, com seria el cas de moltes universitats de l'Estat

Espanyol. En aquest sentit, la naturalitat i la “normalitat” amb la qual observem que els actors (professors i estudiants) mobilitzen diverses llengües en un mateix episodi d’interacció (classe magistral o petit grup de treball) per assolir els seus objectius comunicatius sembla indicar que podria haver-hi certa relació amb el fet que en la universitat catalana, des dels temps de la Transició Democràtica, i sobretot a principis dels anys vuitanta, ha estat habitual emprar diverses llengües en un episodi interactiu (Moore, 2011; Moore, Nussbaum, Borràs, 2012). Així, constatem que ja existeixen precedents del tipus de situacions interactives descrites en l’anterior paràgraf, en què en les classes magistrals el professor tendeix a mantenir una conversa en anglès com a llengua franca, la llengua propiciada per la política lingüística d’emprar l’anglès com a medi d’instrucció, mentre que l’estudiant interlocutor mostra certa tendència a utilitzar el català o el castellà en aquest tipus d’interacció entre professor-estudiant. Aquestes interaccions reflecteixen una tensió latent constant entre l’acompliment de la política lingüística d’emprar ELF i la tendència d’emprar la L1, sovint, però no sempre, la llengua de preferència (Auer, 1984). L’exploració d’aquestes situacions ambivalents se situa en línia amb la tensió entre allò que és local i allò que és global de què hem parlat en la introducció d’aquest estudi i també amb dos altres parells de pols antagònics que esbossarem en aquesta secció: la tensió entre la progressivitat i la intersubjectivitat (Sacks, 1992; Schegloff, 1992; Heritage, 2007) i la tensió entre l’autenticitat i l’anonimitat (Gal i Woolard, 2001; Moore i Nussbaum, en premsa).

2.1.3. Competència lingüística i recursos plurilingües

Aquest estudi comparteix la idea esbossada per Lüdi i Py (2009) segons la qual la competència lingüística mai no pot ser assolida completament perquè es desenvolupa al llarg de la vida. En aquest sentit, la competència lingüística es caracteritza per la diversitat i la complexitat dels contextos en què les llengües són mobilitzades pels parlants i per l’especialització dels recursos utilitzats. Així, Lüdi i Py (2009) proposen, com ja s’ha esmentat, d’adoptar una perspectiva plurilingüe i d’abandonar la idea caduca que la parla plurilingüe està constituïda per l’acumulació de llengües, enteses com a entitats aïllades i no connectades entre sí. D’aquesta manera, advoquen per desterrar la noció clàssica de competència lingüística i substituir-la per la noció de repertori lingüístic (Gumperz, 1964) o fins i tot per la de recursos verbals (Lüdi i Py, 2009).

Lüdi i Py exposen els avantatges que la noció de *recursos plurilingües* ofereix per l'estudi del multi/plurilingüisme (Lüdi i Py, 2009: 157):

- Presenta un conjunt obert i indefinit de microsistemes gramaticals, sintàctics i microgestuals parcialment estabilitzats a l'abast del parlant i de l'interlocutor. Aquests microsistemes poden tenir el seu origen en diverses varietats d'una llengua, en diverses llengües diferents i, per descomptat, en experiències discursives diverses.
- Pressuposa l'existència d'un subjecte actiu i lliure que ha recopilat un seguit de recursos i que activa el seu repertori en funció de les seves necessitats, coneixements o anhels, tot i modificant-los o combinant-los segons s'escaigui.
- Aquests recursos sovint es mobilitzen en la interacció amb la col·laboració d'un o més participants en la interacció. Ens referim aleshores a recursos compartits.
- Aquests recursos en cap cas acaben funcionant com a diccionari d'expressions prefabricades com ara les que es troben en les guies turístiques, sinó que es tracta de conjunts semi-organitzats comparables a les eines d'un treballador manual. Algunes són prefabricades i memoritzades, d'altres són procediments que creen noves expressions entre les quals es troben els mitjans heurístics per reforçar els recursos expressius ja disponibles o per desenvolupar hipòtesis que relacionen la interpretació de l'altra llengua. Aquests recursos conviden a la creativitat i al joc i, en definitiva, a portar a terme activitats verbals en contextos específics i, per tant, a arriscar-se.

Lüdi i Py (2009: 138) consideren que els repertoris plurilingües són els recursos mobilitzats per a trobar respostes locals a problemes pràctics com ara l'organització seqüencial de la interacció, la definició del context i l'organització de múltiples activitats, ja siguin lingüístiques o no-lingüístiques.

2.1.4. La competència plurilingüe

La idea que les llengües interactuen i es combinen queda reflectida en la definició de competència plurilingüe del *Marc europeu comú de referència per les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa, 2001):

La competència plurilingüe i pluricultural es refereix a la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures. És important destacar que aquí no

hi ha superposició o juxtaposició de competències diferenciades, sinó l'existència d'una competència complexa, fins i tot composta, que l'usuari pot utilitzar.

L'enfocament habitual consisteix a presentar l'aprenentatge d'una llengua estrangera com l'addició, d'una manera compartimentada, d'una competència comunicativa en llengua estrangera a la competència comunicativa en llengua materna. El concepte de competència plurilingüe i pluricultural tendeix a:

- Sortir de la dicotomia, suposadament equilibrada, establerta entre L1/L2 insistint en un plurilingüisme en què el bilingüisme només és un cas concret.
- Considerar que una mateixa persona no disposa d'un conjunt de competències distintes i separades per comunicar-se segons les llengües que coneix, sinó una competència plurilingüe i pluricultural que engloba el conjunt de les llengües que coneix.
- Insistir en les dimensions pluriculturals d'aquesta competència plural, sense suggerir necessàriament nexes d'unió entre el desenvolupament de les capacitats que s'exerceixen en relacionar-se amb altres cultures i el desenvolupament del domini comunicatiu de la llengua (Consell d'Europa, 2001: 205).

La competència plurilingüe (Coste, Moore i Zarate, 1997) entesa com a recurs es mobilitza de manera situada, tant en les situacions endolingües com en les exolingües (Lüdi, 2003). Els actors exploten aquests recursos de manera eficient i amb una gran flexibilitat en funció de la situació comunicativa concreta en la qual es troben. Aquest ús lingüístic contribueix així a forjar les activitats que s'emprenen (Lüdi i Py, 2009: 163).

2.1.5. *Translanguaging*

Segons Jørgensen et al. (2011) considerar les llengües com a entitats pertanyents a sistemes que inclouen o exclouen determinats recursos constitueix una construcció sociocultural que no aconsegueix explicar de manera convincent l'ús del llenguatge (Nussbaum, 2013). Alguns autors anomenen l'ús del llenguatge *linguaging* (utilitzar la llengua); Makoni i Makoni (2010) utilitzen el terme *plurilinguaging*, mentre que altres autors (García, 2007; Creese i Blackledge, 2010; Li Wei, 2011; Lüdi, 2011; Pennycook, 2010; Otsuji i Pennycook, 2010, entre d'altres) descriuen les pràctiques plurilingües com a *translanguaging*.

Per definir el concepte de competència plurilingüe explorem el concepte complementari de *translanguaging* forjat per García (2007) per descriure el funcionament de les llengües a les escoles de Nova York. García demostrà que en aquestes escoles les llengües no funcionaven com a unitats tancades hermèticament i, per tant, qüestionà la validesa de les delimitacions entre les llengües. García prefereix el terme *translanguaging* al de *codeswitching* per anomenar la pràctica normal del bilingüisme

sense separació funcional diglòssica en les classes que va observar (García, 2007: xii-xiii).

Així doncs, una altra manera d'examinar la situació plurilingüe és conceptualitzar la L1 com a recurs en situacions de context plurilingüe-exolingüe/endolingüe, o sigui, tant en situacions en què les competències dels participants siguin simètriques com asimètriques. La perspectiva que aporta el concepte de *translanguaging* és innovadora i escaient pel nostre estudi, ja que ens ofereix una visió que encaixa amb les dades d'aula que analitzem. En les dades ens fixarem en com els actors mobilitzen tots els recursos lingüístics al seu abast per reeixir en el seus objectius comunicatius, tot i participar en classes o grups de treball que en principi són “en anglès”. Així, examinarem les pràctiques per determinar si els participants assoleixen els seus objectius comunicatius (ja siguin relacionats directament amb continguts acadèmics o amb l'establiment de relacions interpersonals) de manera efectiva a través de la mobilització de múltiples recursos lingüístics en una mena de *continuum* comunicatiu que passa d'una llengua a l'altra. Serà també interessant constatar si els participants generalment s'orienten cap al canvi de llengua i tematitzen l'alternança en les dades que posseïm.

Una manera de superar la conceptualització del plurilingüisme com a suma de monolingüismes paral·lels és l'adoptada per Bailey (2012). Aquest autor centra la seva atenció en les ‘veus’ dels parlants més que no pas en la llengua emprada i distingeix clarament entre *codeswitching* (alternança de llengües) i *heteroglòssia*. Així, influenciat per Bakhtin (1981, 1986), entén que, en l'ús de la parla hi ha indicis de les forces (o veus) històriques, polítiques i socials que han contribuït a la configuració de l'ús verbal en qüestió. Bailey mostra doncs com, en comptes d'assignar signes a diferents llengües, fent una mena de classificació taxonòmica com quan analitzem la parla en termes de *codeswitching*, l'enfocament adequat és l'heteroglòssia, que engloba alhora les formes unilingües i plurilingües.

Gafaranga (2005) proposa el terme *medium* per descriure pràctiques de comunicació orientades a l'ús d'una o de diverses llengües. Per aquest autor (2000, 2005), l'alternança o la mescla de sistemes lingüístics seria el *codi*, el *medi* emprat pels parlants per interactuar. Jørgensen et al. (2011) assenyalen que els individus utilitzen trets (*features*) de diferents sistemes lingüístics. Cal destacar també que la parla plurilingüe és anomenada de diferents maneres segons el focus d'investigació: *crossing* (Rampton, 1995, 2011), *heteroglossia* (Bailey, 2012; Creese i Blackledge, 2010),

polylingualism, *metrolingualism* (Otsuji i Pennycook, 2010), entre altres designacions (Nussbaum, 2013).

En aquest treball utilitzarem la noció de *language crossing* (Rampton, 1995) per referir-nos a l'ús que fa un parlant d'una llengua que en general es considera que no pertany al parlant ("*isn't generally thought to belong to the speaker*", Rampton, 1998: 291). *Crossing* implica l'existència d'un moviment que travessa fronteres socials o ètniques i planteja la legitimitat de l'ús d'una llengua determinada per part dels participants en termes de membresia. En aquest sentit, el dret a travessar (*cross*) i emprar la llengua de l'"Altre" és negociat en la interacció. Rampton descriu *crossing* amb exemples de com joves d'ascendència anglo o afro-caribenya empenen el panjabi, o com adolescents d'ascendència anglo o panjabi mobilitzen el crioll en un barri de South Midlands a Anglaterra.

Tot i les diferències terminològiques, les principals idees subjacents en totes les designacions descrites (*translanguaging*, *plurilinguaging*...) constitueixen la base teòrica del nostre estudi. Entre aquestes idees clau en destaquem quatre:

- L'ús de la llengua (*linguaging*) precedeix la llengua en sí mateixa, particularment en la forma de *plurilinguaging*.
- Els actors mobilitzen un repertori plurilingüe consistent en un conjunt de recursos verbals (diversos registres i diferents varietats/llengües que els actors coneixen de manera asimètrica) i no verbals (gestualitat i multimodalitat) que els permeten interaccionar i trobar solucions a problemes pràctics en diferents contextos.
- L'èmfasi recau en les pràctiques i en el repertori i, per tant, una de les conseqüències d'això és que els actors empenyen, amb creativitat, els recursos fins al límit, donant lloc a *gramàtiques plurilingües emergents* que comprenen mètodes d'interacció com l'alternança, les traduccions espontànies o noves formes de llengua franca.
- En aquest context les fronteres entre les llengües s'esvaeixen: emergeixen les paraules híbrides que no poden ser assignades a cap llengua en concret (Berthoud, Grin i Lüdi, 2012).

L'interès creixent que ha despertat l'estudi de la parla plurilingüe en la lingüística aplicada ha resultat en l'aprofundiment de diversos aspectes que influeixen en la interacció plurilingüe, com ara la participació o la inclusió o exclusió dels participants en funció de la llengua/ües que es mobilitzen (Mondada i Nussbaum, 2012). La recerca

generada estudia principalment el terreny laboral i l'acadèmic i se centra respectivament en l'exploració de les oportunitats dels individus per participar en la presa de decisions democràtiques en reunions o per interactuar en classes en contextos multilingües etc. També s'ha estudiat el plurilingüisme en àmbits d'immigració i de diàspora (Bloomaert, 2010). Aquesta recerca parteix de la distinció que hem esbossat anteriorment entre les situacions endolingües/exolingües i les unilingües/plurilingües. Com ja hem esmentat, atès que en les dades que analitzem les competències dels interlocutors tendeixen a ésser asimètriques, parlarem d'interaccions exolingües (Porquier, 1984; Noyau i Porquier, 1984) i, per tant, l'eix per explorar és el de les situacions exolingües-plurilingües. Quan la recerca incideix ostensiblement en l'anàlisi de dades tenint en compte variables socials com el gènere, l'etnicitat, la classe social dels individus o bé si són membres de minories lingüístiques/culturals, la recerca és aleshores més propera al que s'anomena generalment estudis culturals i es podria situar dins de l'òrbita de l'anàlisi crítica del discurs.

Tot i que aquesta tesi examina les interaccions de classe de caràcter exolingüe-plurilingüe (principalment en ELF i en àmbits EMI) i les eines comunicatives utilitzades pels actors (estudiants i professors) a la universitat, trobem interessant considerar com s'ha estudiat la comunicació exolingüe-plurilingüe en altres terrenys en els quals també emergeixen interaccions plurilingües, com ara el de la comunicació en les empreses. Lüdi et al. (2012) assenyalen que Vandermeeren (1998) estudia la llengua utilitzada per les empreses locals per abordar la comunicació externa i identifica tres règims possibles: (a) l'empresa local imposa la seva pròpia llengua, és a dir, es generalitza l'ús de la llengua de la seu social, (b) l'empresa s'adapta a la llengua de l'"altre", és a dir, el client, (c) els interlocutors se serveixen d'una llengua "neutra" i es produeix un procés d'estandarització. Els tres règims obeeixen als principis d'OLAT (*one language at a time*, una llengua cada vegada) o d'OLON (*one language only*, només una llengua), o sigui que s'ajustarien a la concepció unilingüe de les interaccions, o bé a la concepció del plurilingüisme com a suma de diferents monolingüismes. Així, OLAT es refereix a la situació en què s'utilitza la mateixa llengua per a cada interacció, mentre que OLON posa èmfasi en el fet que només s'utilitza una llengua sempre en totes les possibles interaccions. El principi de OLAT unifica la llengua de les interaccions i evita la barreja de llengües; per tant, admet l'ús de diferents llengües separadament, en diferents interaccions. En canvi, OLON només accepta una llengua per a totes les possibles interaccions. Lüdi et al. (2012), tanmateix, argumenten que les comunicacions externes

individuals posen en qüestió aquests principis. Així, com Lavric (2007), aquests autors posen de manifest que hi ha una quarta tipologia de règim lingüístic, que Lavric anomena *estratègies mixtes*. Aquestes estratègies impliquen diferents formes de *parlar plurilingüe* (Lüdi i Py, 2003; Lüdi i Py, 2009; Lüdi, Höchle i Yanaprasart, 2010) i implicarien la mobilització de recursos ALAST (*all languages at the same time*, totes les llengües alhora).

La recerca sobre reunions de feina plurilingües (Greco et al., 2012; Lüdi et al., 2012; Markaki et al., 2012) apunta doncs a un seguit d'eixos que es poden aplicar en les nostres dades, principalment en les de treball en grup dels estudiants, tot i que el terreny observat sigui el laboral i no l'universitari. La característica més significativa d'aquestes reunions plurilingües, tant de feina com acadèmiques –atès que al cap i a la fi es tracta d'individus que comparteixen un espai i es posen d'acord per a portar a terme unes accions comunicatives conjuntes– és que els actors mobilitzen diverses llengües o varietats, fet que les situa dins el pol plurilingüe en l'eix de les situacions plurilingües. El fenomen *translanguaging* es pot donar en un reguitzell de situacions que abasten des de les situacions endolingües fins les exolingües. Concretament, en l'àmbit universitari, es podria argumentar que tot i que la llengua majoritària en les converses a l'aula amb el professor o entre els estudiants en els treballs en grup és l'anglès, o l'ELF (perquè al cap i a la fi l'anglès no és la L1 de cap dels participants) i el que en resultaria seria una situació exolingüe-unilingüe (en la qual l'anglès seria hegemònic), la necessitat dels actors de comunicar-se amb més efectivitat fa que recorrin a tots els recursos comunicatius possibles que troben al seu abast. És així com la situació s'escola cap al camp exolingüe-plurilingüe que resulta de les situacions de contacte entre els estudiants locals i els internacionals. Així, observem com els estudiants, a més de mobilitzar ELF, recorren a d'altres llengües, freqüentment la L1 o L2, però no necessàriament. En aquest sentit, per exemple, els estudiants catalans recorren a la invenció de termes que, per la seva familiaritat, atribueixen a llengües properes, com l'italià, tot exhibint un alt grau de creativitat en el que s'ha anomenat *bricolatge* (*bricolage*, Alber i Py, 1985) i que encaixaria en el *translanguaging* al qual hem al·ludit.

Hem de tenir en compte també la dimensió intercultural de la comunicació exolingüe. Segons Lüdi (2011) les pràctiques plurilingües no tenen només una dimensió pragmàtica que permet la comunicació exolingüe, sinó que també hi ha present una

dimensió intercultural. Aquesta dimensió incideix en la interrelació i permet que aflorin diferents representacions culturals.

2.1.6. *English as a lingua franca*

Tot i que la llengua franca es pot estudiar des de diverses perspectives, nosaltres l'abordarem des d'una perspectiva interaccionista. En contextos en què la gent s'aplega i es comunica però no comparteix cap llengua en comú existeixen diferents solucions lingüístiques per la tria del mitjà de comunicació. Entre aquestes possibles solucions trobem (i) l'adopció d'una llengua franca, (ii) la intercomprensió, la mobilització de diverses llengües fent que cadascú s'expressi en la seva L1, (iii) l'alternança de llengües, (iv) o les traduccions esporàdiques o sistemàtiques. D'aquestes tres darreres possibilitats en parlarem més endavant. Ara volem centrar-nos en la llengua franca entesa com el recurs mediador que no és la L1 de cap dels participants en la interacció (Firth, 1996; Seidlhofer, 2001, 2005; Jenkins, 2006; Mondada i Nussbaum, 2012). Precisament Mondada i Nussbaum (2012) distingeixen tres tipus de línies de recerca en llengua franca: (i) La primera descriu ELF com a varietat neutra que desdibuixa les asimetries lingüístiques que podrien emergir entre els participants nadius i els no-nadius (Louhiala-Salminen, Charles i Kankaanranta, 2005); altres perspectives (ii) focalitzen l'estudi en els malentesos originats (Ulijn i Li, 1995; House, 1999, 2003; Mauranen, 2006) o (iii) analitzen els processos negociadors pels quals els participants en la interacció minimitzen els aspectes no normatius de la parla dels co-participants i, en canvi, es centren en la tasca a assolir (Firth, 1996). Estudiarem aquests processos negociadors normalitzadors en la secció 2.3. Seidlhofer i Widdowson (2010) argumenten que l'auge global d'ELF posa de manifest que els parlants no nadius d'anglès s'han apropiat de l'anglès i se l'han fet seu tot deixant els nadius en franca minoria. Aquest fet, segons aquests autors, revela l'aspecte democratitzador i inclusiu de l'ELF.

ELF és, doncs, una varietat emergent sense parlants nadius que prescindeix de les característiques formals de l'anglès estàndard que no són imprescindibles per a la intel·ligibilitat en la comunicació internacional, com, per exemple, afegir -s en la tercera persona singular del present simple. Seidlhofer i les seves col·legues (Seidlhofer et al., 2008) exploren les maneres en què els parlants co-construeixen la llengua franca i l'emergència de formes específiques que es desenvolupen en situacions concretes. L'interès rau en com els interlocutors negocien el significat, cooperen i arriben a

consens. Els participants avalen constantment les competències lingüístiques i pragmàtiques i, a l'ensem, adapten les seves expectatives a nivell pragmàtic i lingüístic.

D'acord amb aquesta perspectiva interaccionista, i com hem comentat anteriorment, el nostre treball entén que la comunicació en contextos plurilingües es constitueix en una llengua franca que amalgama diverses varietats. Entre les seves característiques trobem la creativitat, l'absència de barreres lingüístiques i la fluïdesa de la llengua ad hoc. ELF és també intrínscament contradictori ja que es tracta d'un recurs global però a la vegada local, ja que és creat *in situ*, de manera situada. En les dades que posseïm, els estudiants i els professors en algun moment o altre exhibeixen la utilització del català, el castellà, l'anglès, el turc i l'italià. Part de la feina realitzada en aquest treball implica analitzar la gestió dels recursos comunicatius en aquests contextos internacionals. Així, la comunicació ELF que examinem en les interaccions en grup inclou diverses varietats que són integrades i explotades en forma de recursos plurilingües.

La noció de llengua franca és central en el nostre estudi. Específicament, partim d'una situació en què uns estudiants turcs “aterren” a una Escola d'Enginyeria de petites dimensions a Catalunya en què la majoria de les classes s'han fet fins aleshores en català. Una convergència de factors empenyen l'Escola a introduir l'anglès a l'aula, entre els quals trobem el concepte clau d'*internationalization at home* (Nilsson, 2003), que es reforça amb l'arribada d'estudiants turcs que no coneixen ni el català ni el castellà. Així, el que empeny la institució a promoure les classes en anglès és la confluència, d'una banda, de la necessitat de comunicar-se amb aquests estudiants estrangers i, de l'altra, la percepció de la direcció del centre (i de la universitat) que els estudiants locals han de millorar el seu nivell d'anglès.

Cal constatar la importància de l'element ad hoc en les situacions de negociació de llengua franca. En aquest sentit, en els seminaris, classes amb pocs estudiants, considerem l'impacte de la configuració lingüística dels components d'una classe concreta (és a dir, el grau de coneixement de les diverses llengües disponibles) en la gestió lingüística de la classe per part del professor. Aquesta gestió lingüística ad hoc és fonamental i la tenim en compte en les anàlisis. Així, la llengua franca (o les varietats mobilitzades) es configuren en funció dels components de la classe en un dia particular (i per descomptat el seu repertori lingüístic disponible). Per exemple, en una de les classes analitzades en aquest estudi trobem que quan un estudiant hispanoamericà que

no coneix el català es troba absent de classe el professor alterna català i anglès; no castellà i anglès, com era l'habitual. Aquestes habilitats de gestió ad hoc es manifesten quan el professor ha de triar *in situ* una llengua o unes llengües com a llengua franca. El professor, com veurem, posa atenció a un seguit d'indicis (*cues*, en anglès) que l'ajuden a orientar-se vers diferents participants. En aquest sentit, la tria de llengua franca ens indica la orientació del professor o dels estudiants a participants concrets o també a l'adscripció o no a la norma (que es podria formular com "utilitzar l'anglès"). És important constatar aquesta tensió entre (i) l'adscripció a l'ELF (la norma), que representa el pol globalitzador, més anònim i que tendeix a diluir-se en l'anonimitat del grup (Woolard 2008; Moore i Nussbaum, en premsa) i (ii) les desviacions cap a l'aspecte més local, més autèntic, més concretat en l'individu al qual el subjecte (sigui professor o estudiant) s'orienta en un moment donat.

Així doncs, observem que hi ha dos tipus de situacions diferenciades a les quals anirem fent referència en aquest estudi: Les situacions de (i) ELF *stricto sensu* i (ii) les d'EMI, que, tanmateix, com expliquem més endavant, poden experimentar processos d'intersecció.

2.1.7. CLIL o EMI?

El CLIL, *Content and Language Integrated Learning* (Marsh i Langé, 1997), o, en català, AICLE, l'Aprenentatge integrat de continguts i llengua (Navés i Muñoz, 1999), es refereix a les situacions en les quals l'ensenyament-aprenentatge de continguts acadèmics es fa a través d'una llengua "internacional" (Moore i Nussbaum, 2011). Actualment hi ha encara certa indefinició sobre què realment constitueix CLIL i què és exactament EMI, *English Medium Instruction* (Greere i Räsänen, 2008). De fet, en moltes ocasions, i depenent de l'orientació metodològica, el CLIL englobaria tant els programes d'ensenyament de la llengua amb finalitats específiques (*English for Specific Purposes* o ESP), fins a la utilització d'una llengua estrangera com a vehicle d'instrucció, EMI. Dalton-Puffer aclareix que el terme CLIL "*covers a wide range of educational practices and settings whose common denominator is that a non-L1 is used in classes other than those labelled as 'language classes'*" (2007: 2). Igualment, Escobar Urmeneta (2011) posa èmfasi en el fet que les classes CLIL promouen un enfocament autènticament integrat. Es a dir, demostren un doble focus d'atenció pedagògica: la llengua i el contingut. Exclou per tant aquells programes en L2 que ignoren el paper de la llengua en la construcció del coneixement i, conseqüentment, no incorporen els

ajustos pedagògics essencials que promoguin l'apropiació per part dels aprenents o bé dels continguts disciplinars, o bé de la llengua meta, o d'ambdós. En aquest estudi tendim a emprar la terminologia EMI, atès que s'ajusta amb més exactitud als cursos universitaris impartits en anglès com a medi d'instrucció objecte d'anàlisi, en què el focus pedagògic en la llengua no sempre és explícit.

Tractarem aquest tipus d'interaccions en context CLIL/EMI amb més detall en la secció 2.4.2, quan analitzem les relacions entre SLA i plurilingüisme. És interessant de remarcar que en les classes ELF –en què, per definició, hi ha presència conjunta d'estudiants locals i internacionals amb diferents L1– l'ús de l'anglès esdevé també situació EMI o CLIL, per als estudiants autòctons. Es produeixen, per tant, els processos d'intersecció que hem apuntat abans.

2.2. La interacció en contextos d'internacionalització

2.2.1. La perspectiva etnometodològica: l'anàlisi conversacional, les categoritzacions i la identitat

Aquest estudi adopta la perspectiva de la sociolingüística interaccional per a l'exploració de la interacció bilingüe, inaugurada per Gumperz (1962, 1982) i seguida després per autors com Auer (1984, 1988) i Mondada (2007) entre d'altres. Aquesta recerca intenta establir el sentit que els parlants donen a les tries, als canvis i a les alternances de recursos lingüístics i explora la relació d'aquests fenòmens amb la construcció del saber, el discurs i la identitat. Aquest enfocament interaccionista considera que en la interacció es constitueixen les relacions socials, les pràctiques culturals, la intersubjectivitat i les identitats (Mondada i Nussbaum, 2012).

El nostre estudi es basa també en l'anàlisi conversacional d'orientació etnometodològica, la disciplina iniciada per Sacks, Schegloff i Jefferson (Schegloff, 1968, 1972; Sacks, 1972; Sacks et al., 1974; Schegloff, Jefferson i Sacks, 1977). L'anàlisi conversacional estudia com els interlocutors organitzen la conversa i té un enfocament èmic, atès que s'adopta la perspectiva dels participants i s'examina l'organització seqüencial de la parla en la interacció, la interpretació *in situ* de les obertures i els tancaments de les converses dels participants, així com l'organització dels torns i els encavalcaments. L'organització local de la conversa es porta a terme a través dels parells adjacents (Sacks, 1972). Això vol dir que el sentit d'un torn concret i la seva força interactiva depenen de les relacions amb els torns anteriors i els successius.

L'anàlisi de les relacions entre aquestes organitzacions de torns i les conseqüències pels parlants i pels oients ha estat objecte d'anàlisi per part de nombrosos conversacionalistes (Goodwin, 1981; Pomerantz, 1984; Atkinson, 1988; entre molts d'altres).

Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) afirmen que la sistematització més simple per a l'organització dels torns permet projectar punts de transició possibles fent que el parlant i el qui no parla en aquell moment s'orientin sintàcticament, prosòdicament, etc. Les regles de distribució de torns són emprades pels participants per decidir "qui serà el següent a parlar". Aquesta distribució de torns té dues parts i està jeràrquicament estructurada (Auer, 1984: 32-33):

- i.a) El parlant actual selecciona el següent parlant.
- i.b) Si i.a) no aplica, hi ha una autoselecció, i el primer en començar a parlar adquireix els drets per aquell torn.
- i.c) Si ni i.a) ni i.b) s'acompleixen, el parlant actual pot continuar.
- ii) Aleshores, la part i. de la distribució de torns torna a aplicar tan aviat com s'esdevingui el proper lloc rellevant per a la transició (*transition relevant place*, TRP).

Segons Nussbaum (2007), seguint diversos autors en el camp, el primer principi de l'AC sosté que la parla espontània, lluny de ser desordenada i desestructurada, està organitzada racionalment i sistemàtica. El segon principi manté que les contribucions dels parlants creen el context i, al mateix temps, el renoven. Aquesta idea està íntimament relacionada amb el conceptes d'indexicalitat (Heritage, 1984; Seedhouse, 2004). El tercer principi subratlla que tot el material semiòtic constituent de la interacció pot ésser rellevant per interpretar les activitats de les persones. Per això, en l'AC es realitzen transcripcions minucioses d'esdeveniments de parla naturals. El quart principi, també d'ordre metodològic, implica que l'anàlisi es farà de baix a dalt (*bottom up*) i guiat per les dades. L'analista observarà les dades lliure de prejudicis derivats del lloc on s'esdevé la interacció i del fet que les persones presents siguin homes o dones, de diferent estatus social, de diferent edat, etc. És a dir, adoptarà una postura indiferent davant les informacions prèvies a l'inici de l'anàlisi. Aquestes informacions només han de ser considerades si els participants les fan rellevants mitjançant la seva activitat verbal.

Com assenyalen Hutchby i Wooffitt (1998), en l'AC hi ha dues qüestions crucials: què estan fent els interlocutors i com s'orienten (amb quins mitjans) cap aquestes accions. En aquest sentit, l'AC considera la interacció com una acció social realitzada amb mitjans verbals (o altres recursos semiòtics) en un moment determinat, i que és seqüencialment identificable. Des del punt de vista de la pràctica de l'anàlisi de dades procedents de situacions de parla en la interacció (*talk in interaction*), l'AC se serveix de conceptes com ara la presa de paraula, els parells adjacents, la seqüencialitat, la preferència i la reparació. Si els dos primers (presa de paraula i parells adjacents) són nocions que expliquen l'estructura de la interacció, la noció de preferència es troba socialment arrelada, ja que, encara que es refereix a l'organització de la interacció, explica que en tota interacció hi ha comportaments seqüencialment preferents (una pregunta reclama una resposta, una salutació una altra salutació, etc.), basats en les normes de comportament habitual que estudia l'etnometodologia (EM) (Levinson, 1983; Heritage, 1984).

La noció de reparació –mecanisme pel qual les persones tracten el que és percebut com un obstacle en la comunicació– és fonamental per a l'estudi de les interaccions plurilingües i les interaccions en contextos d'aprenentatge de llengües. En aquests tipus d'interacció, l'aparició d'obstacles comunicatius fa necessari recórrer a procediments de reparació, els quals afecten el desenvolupament de la interacció i els mecanismes habituals de preferència.

Definim l'anàlisi conversacional d'orientació etnometodològica com una investigació empírica dels individus per donar significat a les seves accions quotidianes quan es comuniquen, prenen decisions o bé quan raonen. A nivell pràctic, s'utilitza per estudiar les pràctiques interactives (Heritage, 1984; Pollner, 1991). Els treballs d'anàlisi conversacional han estudiat les característiques institucionals de la interacció en els contextos específics (Drew i Heritage, 1992, Drew, 2002), la qüestió del context (Schegloff, 1992), i la qüestió de les categoritzacions i la identitat (Sacks, 1992; Antaki i Widdicombe, 1998). Des de l'etnometodologia, i també des del constructivisme social i l'enfocament interaccionista, la identitat es considera orientada a l'acció. És per això que l'anàlisi de la categorització dels membres (*Membership Categorization Analysis*, MCA) adquireix tanta rellevància en l'etnometodologia, que entén que les categoritzacions són el resultat de la comprensió compartida (*shared understanding*) entre individus que actuen en una pràctica social determinada. En aquest sentit, l'anàlisi

conversacional d'orientació etnometodològica ofereix un marc divers per a abordar el punt de vista dels participants posant l'èmfasi en les accions com a activitats funcionals en el procés de construcció de sentit.

Els mecanismes de categorització de la membresia/filiació (*membership categorization devices*) de Sacks (1972, 1992) permeten d'explicar les pràctiques de categorització en la interacció en la mesura que contribueixen a establir com i en quines condicions els mateixos participants subratllen una categorització determinada, i no un altra, en el decurs d'una interacció. L'anàlisi seqüencial de l'organització de la interacció en les dades que hem estudiat revela que les categoritzacions establertes en un moment determinat de la interacció poden ser subjectes a una modificació posterior, fet que ens indica que les categoritzacions no són estàtiques i essencialistes sinó que són susceptibles a canvis en funció de la interacció amb els co-participants.

Identities in Talk (Antaki i Widdicombe, 1998) recopila cinc principis generals fonamentals per analitzar la identitat des d'una perspectiva etnometodològica i, més específicament, des de l'anàlisi de la conversa:

1. Per a què una persona (ja sigui qui parla, qui escolta o de qui es parla) “tingui una identitat” ha de ser encasellat (*cast*) en una “categoria amb característiques associades”;
2. aquesta classificació és *indèxica* i supeditada al moment específic;
3. la identitat es fa rellevant en funció de l'acte interaccional que s'està portant a terme;
4. la força de “tenir una identitat” rau en la conseqüencialitat de la interacció; i
5. això s'observa en l'explotació de les estructures de la conversa per part dels subjectes.

Watson (1994) en una discussió sobre els dispositius de categorització i la seva relació amb l'organització seqüencial focalitza l'atenció en les categoritzacions generades pel discurs. Es tracta de certes categoritzacions sobre el locutor i l'interlocutor com a expert, no-expert, bilingüe, monolingüe, etc. En aquest sentit, en les dades que posseïm analitzarem com la llengua pot ser canalitzadora de la categorització de l'expertesa i veurem com les identitats que es fan rellevants en la interacció (experta, traductora, medidora, estudiant local, estudiant internacional...) emergeixen en les accions i són acomplertes en la interacció. De la mateixa manera, constatem que en les dades són els

mateixos participants qui s'orienten a les categoritzacions, ja sigui autocategoritzant-se, ja sigui fent-les rellevants en la mateixa interacció.

L'enfocament etnogràfic es basa en el coneixement de membresia, *membership knowledge*, (ten Have, 2002) de la investigadora i el coneixement acumulat durant el treball de camp, com ja s'ha dit. Atès que un dels principals objectius d'aquesta investigació és explorar la manera en què els individus mobilitzen els seus recursos plurilingües per adaptar-se a una situació lingüística en procés de canvi, explorarem com la categorització dels participants en la conversa (*membership categorisation*) emergeix en les interaccions. En definitiva, esbrinarem si les categoritzacions sobre els participants que emergeixen en la interacció poden comportar la marginalització d'algun dels participants; o per contra, l'atribució de poder (*empowerment*).

La perspectiva etnometodològica entén que la identitat està orientada a l'acció pel fet que les categoritzacions que hem esbossat emergeixen de les accions empreses pels participants a partir d'indicis (*cues*) com el canvi de llengua o la gestualitat (*environmentally-coupled gesture*). És per això que en el nostre treball analitzem amb profunditat les tries i els canvis de llengua que acompanyen la gestualitat i que configuren els indicis de contextualització. En aquest sentit, en els últims anys, les anàlisis conversacionals per estudiar l'organització de la interacció s'han endinsat en l'estudi de la multimodalitat per poder descriure les conductes encarnades (Mondada, 2005; Depperman, Schmidt i Mondada, 2010; Markaki et al., 2010) i la manipulació d'artefactes per part dels participants (Mondada, 2006; Bruxelles, Greco i Mondada, 2009).

Des de l'òptica postmoderna, els estudis culturals exploren conceptes com ara la fluïdesa i la contingència (Lyotard, 1979) o la marginalitat i la híbridesa (Rampton, 1995). Això fa que les categories d'"aprenent" i de "parlant nadiu", que fins els anys setanta no s'havien problematitzat, adquireixin una creixent complexitat i ja no n'hi hagi prou amb identificar els participants simplement com a "aprenents" o "parlants no-nadius", les categories establertes tradicionalment dins SLA. La perspectiva postmoderna posa èmfasi en el fet que els aprenents poden ser també, per exemple, venedors, compradors, amics, clients o simplement coneguts de l'àmbit empresarial, per posar exemples de diverses categories (Firth i Wagner, 2007). El vessant identitari esdevé aleshores una característica que es forja en la interacció (Gumperz, 1982; Rampton, 1995; Antaki i Widdicombe, 1998) i que influeix en l'ús de la llengua i en el

seu aprenentatge (Firth i Wagner, 2007). Altres autors com Butler (1990), en l'ampli espectre postmodern, també han posat èmfasi en el fet que és l'acció, i no l'essencialisme identitari, la forjadora d'identitat.

2.2.2. La participació a l'aula universitària en entorns plurilingües

Els estudis que se centren en les pràctiques interactives a la universitat són nombrosos. El focus d'atenció rau o bé en l'anàlisi de la parla des del punt de vista de l'ús d'ELF a les classes (Björkman, 2011) o bé en la construcció de coneixements en les seqüències entre professor i estudiant (Gajo, 2007; Veronessi, 2007; Zemel, 2011; Berthoud, Gradoux i Steffen 2011; Moore, 2011; Borràs, Moore i Nussbaum, 2012) o en les seqüències de treball en grup (Dooly i Moore 2009; Moore, 2011). Les pràctiques plurilingües fora de classe a la universitat, siguin entre estudiants o de caràcter institucional, com ara en les interaccions de servei o en les cerimònies acadèmiques, són un terreny que està començant a ser objecte d'estudi (Veronessi, 2009; Moore, 2011; Moore, Nussbaum i Borràs, 2012). Per explorar les interaccions de classe ens servim dels models de l'anàlisi del discurs (Sinclair i Coulthard, 1975) i de la micro-etnografia aplicada a les situacions de classe (Erickson, 2004).

En aquesta secció el nostre objectiu no és focalitzar la nostra atenció en l'aprenentatge de la L2 (se'n parlarà a la secció 2.4) sinó en com els participants mobilitzen els recursos lingüístics al seu abast i en com s'organitza la participació perquè la comunicació en ELF, o bé en context CLIL o EMI, pugui funcionar. Com que l'accent el posem en com els participants organitzen ells mateixos la interacció, tindrem en compte la recerca portada a terme també en d'altres terrenys, sempre que la interacció es doni en un context multilingüe: reunions o negociacions internacionals, interaccions metge-pacient, interaccions de servei (vegeu, per exemple, Firth, 1996; Firth i Wagner, 2007; i les contribucions a Rasmussen i Wagner, 2002; Gardner i Wagner, 2004; Kurhila, 2006; Greco et al., 2012; Lüdi et al., 2012; Markaki et al., 2012). Des d'aquesta perspectiva ens interessa explorar com els actors s'organitzen per negociar una llengua franca i com la negociació es portarà a terme. Els punts en comú entre les reunions de treball i les classes són molts. Si la reunió és nombrosa i té un dinamitzador, l'organització és molt similar a la d'una classe magistral participativa en què l'agent dinamitzador distribueix la paraula. Si les reunions són d'escala més reduïda, hi ha moltes similituds amb el treball en grup dels estudiants.

Entenem que el treball interaccional i discursiu dels petits grups presenta els mecanismes bàsics de la conversa ordinària (Seedhouse i Almutairi, 2009), com poden ser l'organització dels torns, les relacions seqüencials i la gestió dels temes. En aquest sentit, Seedhouse i Almutairi destaquen l'habilitat que mostren els participants per donar sentit *in situ* a les demandes locals de parla dels components del grup, així com el caràcter contingent i local inherent a la competència conversacional.

Moore i Nussbaum (2011) assenyalen que els estudis sobre la interacció a l'aula han dedicat un especial interès al petit grup de treball, dissenyat com a espai amb característiques específiques en la construcció de la participació. A diferència de la interacció de tota la classe conjuntament, en què la participació és generalment administrada pel professor, el treball en grup obliga els estudiants a fer-se càrrec de l'organització de la parla. El petit grup és un espai interactiu que està més a prop de la conversa ordinària amb diversos participants (Lerner, 2003), encara que amb característiques específiques degut al fet que als estudiants se'ls demana portar a terme una activitat acadèmica. En aquest sentit, aquesta dualitat interactiva queda reflectida en el marc analític proposat per Erickson (1982) suggerint un vincle entre l'estructura de la participació social (*social participation structure*, SPS), és a dir, el conjunt de restriccions sobre l'assignació de drets i obligacions dels membres del grup, i l'estructura de la tasca acadèmica (*academic task structure*, ATS), o sigui, les etapes per a l'acompliment de la tasca acadèmica.

L'organització de la participació en els petits grups de treball, a diferència de les classes magistrals, és, com hem assenyalat, molt similar a la de les converses ordinàries. Així, en el sistema seqüencial de l'organització de la conversa s'observa una tendència a afavorir les petites constel·lacions. De fet, dos parlants (parlant actual i següent parlant) són prou per fer rutllar l'engrenatge conversacional que hem descrit (vegeu 2.2.1). Tres o més participants competiran per un torn i, si són més de dos participants, això pot donar lloc a una monopolització de la paraula (Auer, 1984). Tanmateix, les regles de l'organització de la conversa són sovint transgredides per l'ús de la paraula amb interrupcions, superposicions i la construcció conjunta de torns en coenunciació (Masats et al., 2007). En la interacció en L2, aquestes transgressions estan relacionades, en primer lloc, amb les competències lingüístiques dels participants i, en segon lloc, amb com els participants orienten i reorienten el desenvolupament de l'activitat acadèmica (Nussbaum i Unamuno, 2001). Aquests resultats obliguen a reconsiderar la naturalesa

simètrica dels treballs en parelles i a examinar les circumstàncies locals de la realització de l'activitat acadèmica.

2.2.3. La participació en la classe magistral

Partim de la idea que la classe magistral està estructurada institucionalment i, precisament per aquesta raó, la interacció està sotmesa a certes limitacions formals en la seva estructura. Markee (2000), Seedhouse (2004), i Hall (2004) l'estudien com a parla institucional (*institutional talk*) i subratllen les seves diferències respecte la conversa ordinària. També, Heritage (2008: 313) argumenta que la sessió de preguntes en una classe és profundament diferent a la de la conversa informal (Heritage, 1984; Levinson, 1992). Altres contextos esmentats en els quals la interacció té les seves característiques formals pròpies són els interrogatoris judicials, les entrevistes periodístiques o les consultes mèdiques. La matriu interaccional d'aquestes institucions (judicials, polítiques...) fa que tots els recursos desplegats per fer que la conversa sigui normal (*ordinary*), en el sentit que segueixi el curs esperat, poden també desplegar-se per aconseguir que aquestes institucions exerceixin el seu propòsit institucional i establir relacions asimètriques (Drew i Heritage, 1992: 313).

Les classes magistrals destaquen, en aquest sentit, per la seva organització preestablerta. Així, Schegloff (1987) afirma que a l'hora de prendre la paraula existeixen dos grups (*parties*): el primer, de només un membre, el professor, i el segon, de múltiples membres (*multiparty*). El sistema interactiu de parla està dissenyat per organitzar una tipologia d'enunciats (*utterances*) i d'accions determinades: les preguntes i les respostes. En el cas de les classes, generalment, és només una persona qui formula les preguntes (el professor) mentre que les respostes són enunciades per un individu seleccionat d'entre un reguitzell d'estudiants⁴ (Schegloff, 1987: 222-223).

Schegloff (1987) examina com el professorat selecciona la persona de la *multiperson party* (els estudiants) encarregada de parlar per aquella part quan sigui el seu torn. En el cas de les classes magistrals el professor planteja una pregunta i això fa que sorgeixi un conjunt de candidats a següent parlant. Alguns estudiants s'autoseleccionen aixecant les mans i d'aquesta manera esdevenen candidats a següent parlant. Aleshores, el professor acostuma a esperar uns instants per aconseguir que un nombre més gran d'estudiants

⁴ Aquest procés també serà estudiat en la secció 2.5, a partir del marc teòric de la teoria de jocs. Ara, però, presentem la participació en la classe magistral des de l'enfocament de l'anàlisi de la conversa.

s'afegeixi al conjunt de candidats a ésser seleccionats. Normalment el professor sol incrementar aquest conjunt establint contacte visual amb els estudiants que encara no han aixecat la mà, tot i que als estudiants sempre els resta l'opció d'eludir aquesta pressió evitant el contacte visual amb el professor i, per tant, suggerint que estan pensant de valent en la matèria fent expressions facials de profunda concentració. Finalment, en un moment donat, el professor selecciona un estudiant del conjunt de candidats, encara que en determinades ocasions pot seleccionar-ne un que no s'hagi autoseleccionat prèviament.

La duració del torn assignat és determinada en gran mesura pel professor, ja que, com a organitzador de l'acció, pot continuar expectant amb l'esguard fixat en l'estudiant després de la possible finalització del torn de resposta o bé pot començar un nou torn encara que hi hagi indicis que l'estudiant tingui intenció de continuar. El professor també pot optar per sol·licitar una reelaboració de la resposta a algun altre estudiant i aleshores el procés de selecció s'inicia de bell nou. A més a més, després que l'estudiant elabori una resposta, o part d'una resposta, el professor pot expressar una avaluació d'aquella resposta abans de seguir preguntant o abans de començar un nou cicle (començant un nou torn per formular una altra pregunta); encara que també pot optar per continuar les seves explicacions.

Schegloff (1987: 222) introdueix el terme *semi-allocated* per descriure les converses que són a mig camí entre *local allocation* i *pre-allocation*. En aquests casos la conversa no és tan localment situada com en una conversa natural però en conserva algunes característiques. Així, les dades de les classes magistrals ens indiquen que l'organització de la parla s'assembla força a la descrita per Schegloff (1987: 223) quan el professor distribueix els torns i en determina la durada. Així doncs, el fet que hi hagi un cert grau de *pre-allocation* pot contribuir a la generalització i esquematització dels patrons de parla. Per Schegloff (1987: 228) el context és creat in situ ja que és rellevant des del punt de vista de l'enfocament seqüencial de la interacció. A més, els participants exhibeixen la seva orientació al context a partir de l'organització de la seva participació.

És important subratllar que el context està configurat per l'organització dels torns. Com afirma Schegloff (1987: 226), hi ha dos punts clau: (i) aquestes maneres de formular el context que acabem de descriure són rellevants pel procediment interactiu, ja que determinen directament la conducta seqüencial de la parla; i (ii) la realitat es configura precisament a partir de la manera en què els individus implicats en la interacció

organitzen la distribució de la seva participació i s'orienten als contextos concrets i situats en què es desenvolupa l'acció. La connexió entre l'orientació cap al context dels participants i la construcció de la realitat que els envolta és evident en aquest sistema seqüencial de distribució de la paraula.

Fins ara hem descrit la vessant interactiva de les classes magistrals. Ara bé, per la naturalesa de la nostra recerca no podem quedar-nos només aquí, simplement en l'anàlisi de la interacció en una classe magistral monolingüe. Hem d'introduir, a les sistematitzacions que hem descrit, els aspectes de "canvi de llengua" i de "mobilització dels recursos plurilingües" en l'organització de la participació. Recordem que un dels nostres objectius en aquest treball és explorar si la mobilització dels recursos plurilingües pot afavorir la participació dels estudiants en aquestes classes magistrals i influir en l'organització de la parla que acabem de descriure. Fins ara ens hem fixat en l'estructura organitzativa de la interacció en les classes magistrals (i les seves diferències amb la conversa ordinària) i l'hem analitzada de moment sense tenir en compte l'aspecte plurilingüe. L'anàlisi de les dades d'aquest treball ens permetrà aprofundir en l'estudi de la interacció en classes plurilingües i explorar si el plurilingüisme configura d'alguna manera l'organització de la interacció que hem descrit.

La recerca que portem a terme sobre la participació en contextos multilingües gira al voltant de tres eixos: (i) com s'organitza la participació quan no tots els participants comparteixen L1; (ii) quins són els recursos plurilingües (acompanyats dels recursos de caràcter multimodal) dels participants per incloure o excloure altres participants i com els mobilitzen; i (iii) quins fenòmens d'inclusió o d'exclusió s'observen parant atenció a aspectes identitaris (si s'és estudiant estranger o local, aprenent o expert...). Aquestes línies de recerca encaixen en el terreny de la interacció en la classe magistral i el petit grup en la mesura que permeten explorar fins a quin punt la mobilització de diversos recursos plurilingües per part del professorat i dels propis estudiants afavoreix la participació i en quines condicions es porta a terme la interacció en un entorn educatiu multilingüe. La recerca sobre l'organització de la participació pot aportar indicis sobre com es prenen les decisions i com es construeix el coneixement col·laborativament, tot i que (o gràcies a que) els participants no comparteixen la L1. Aquest plantejament d'investigació és força nou, atès que aquestes pràctiques plurilingües xoquen amb la visió monolítica tradicional que defineix l'ELF com a eina inclusiva i única alternativa

per aquells qui, sense compartir la L1, s'apleguen per portar a terme una tasca concreta. Així doncs, amb aquestes investigacions s'obre una caixa de pandora que planteja que el plurilingüisme pot afavorir no només la participació en contextos CLIL-EMI (Moore, 2011, Borràs et al., 2012) sinó que pot ser un actiu en la classe de llengua L2 (Masats et al., 2007).

En els capítols 5 i 6, s'estudien les classes magistrals i en el 7 i 8 s'exploren els treballs en grup. La participació s'analitza utilitzant el marc teòric de Goffman (1981) i les redefinicions posteriors de Goodwin i Goodwin (1986, 2004), i Goodwin (1984, 1986, 2007), explicats en la següent secció, tot i que aquests autors focalitzen la seva recerca en contextos monolingües. L'estudi de la participació és un dels dos eixos del nostre quadre analític, essent l'altre el del plurilingüisme. De fet, l'essència d'aquest estudi rau en la posada en relació dels dos eixos que apareixen de manera transversal en les dades.

Hi ha aspectes d'altres models que ens serveixen per bastir el nostre marc teòric des del punt de vista de la interacció en les classes magistrals: l'organització retrospectiva-prospectiva de la informació (Greiffenhagen, 2008) d'una banda i el model IRF de Sinclair and Coulthard (1975), revisat per tots els estudis d'interacció a l'aula, en què les intervencions del professor són analitzades segons del model iniciació-resposta-avaluació (*initiation-response-feedback*).

Aquest estudi se serveix també de l'anàlisi que fa Philips (1972) de les estructures de participació en les quals explora la gestió de la interacció professor-estudiant en l'organització dels torns de paraula, així com l'estructuració de l'atenció de l'estudiant, que variarà segons les diferents activitats empreses a la classe. Partim, doncs, de la conceptualització de les classes magistrals com a esdeveniments interactius en els quals la parla del docent és dissenyada específicament per al parlant següent, *recipient designed* (Sacks et al., 1974). En definitiva, en les dades analitzarem fins a quin punt els estudiants són participants actius en la construcció del discurs de la classe (Goodwin i Goodwin, 2004) i quines eines de caràcter plurilingüe utilitzen.

2.2.4. El marc participatiu i la multimodalitat de la interacció

A *Forms of Talk* (1981) Goffman dibuixa el concepte de marc participatiu, *participation framework*, afirmant que “*When a word is spoken, all those who happen to be in the perceptual range of the event will have some sort of participation status relative to it*” (1981: 3). La novetat de Goffman rau en la radicalitat de la proposta de

reconsiderar les categories “parlant” (*speaker*) i “oient” (*hearer*). Amb el concepte d’aproximació (*footing*) Goffman aparca la visió binària de l’intercanvi comunicatiu circumscrit al locutor i l’oient i obre el focus participatiu a diversos elements que poden ocupar una varietat de posicions respecte l’origen de la producció de la paraula. Així, per la banda de l’emissor defineix les categories d’animador (*the sounding box*, 1981: 226), d’autor (*the agent who scripts the lines*, 1981: 226) i el principal (*the party to whose position the words attest*, 1981: 132). Per la banda del receptor, Goffman distingeix entre els destinataris (*recipients*) ratificats i els no ratificats (*ratified / unratified recipients*). Als destinataris ratificats se’ls pot adreçar la paraula, (*addressed*, “*the one to whom the speaker addresses his visual attention and to whom, incidentally he expects to turn over his speaking role*”, 1981: 132) o no (*unaddressed recipients*). Aquests poden ser o bé oients casuais, *over-hearers* o “*inadverted, non-official listeners*”, 1981: 132) o oients furtius, *eavesdroppers* (“*engineered, non-official followers of talk*”, 1981: 132).

Goodwin i Goodwin (2004) mantenen que la producció i la recepció estan imbricades de manera reflexiva i dinàmica en la conducta activa de tots els participants (Mondada i Nussbaum, 2012). Així, Goodwin (1979, 1984) relaciona la producció interaccionalment rellevant d’enunciats amb la integració de les postures i les mirades dels interlocutors en l’organització dels torns. Goodwin (1984, 1986) i Goodwin (1997) exploren l’organització interaccional de la narració en la dimensió multimodal i corporal de la gestió de la participació, tant en la producció dels enunciats com en la seva recepció. En aquest sentit, una noció que sembla rellevant per a les nostres anàlisis és la dels marcs de participació encarnats, *embodied participation frameworks* (Goodwin 2007), en què se subratlla la rellevància del gest acompanyat del context situat (*environmentally coupled gesture*) i com en la interacció cara a cara els participants s’orienten simultàniament als objectes que manipulen i als cossos dels altres participants tot responent a l’organització seqüencial de l’activitat que s’està duent a terme.

Així doncs, en aquest treball de recerca intentem posar en relació la gestió de la interactivitat i la seva dimensió multimodal amb els aspectes organitzatius que tenen a veure amb la distribució de la paraula en funció de la llengua emprada. Creiem que relacionar la multimodalitat amb llengua/ües mobilitzades en un moment determinat pot proporcionar-nos informació sobre la gestió dels grups plurilingües i la distribució de la

participació. Es tracta, per tant, d'esbrinar les relacions entre la multimodalitat, el plurilingüisme i la participació.

Per portar a terme aquest estudi ens acostem a la recerca de Goodwin (2007) sobre la interacció en què els participants paren atenció al mateix objecte simultàniament en un context determinat. Aquestes investigacions sobre la interacció ens aporten nombrosos indicis sobre com treballen en grup els estudiants. Altres aspectes significatius d'aquesta recerca són (i) l'organització interactiva de la formació dels aprenents (*interactive organization of apprenticeship*); l'atenció posada en (ii) els indicis subtils (*subtle cues*); (iii) la postura/actitud cooperativa (*cooperative stance*); i (iv) la connexió de locutors i oients en una causa d'acció comuna que permet que aquests puguin anticipar allò que està a punt de passar en la interacció i que fa que, per exemple, l'estructura d'un enunciat canviï de manera sistemàtica quan el parlant desvia la mirada d'un parlant a l'altre. Aquestes mesures de selecció del parlant següent s'observen tant en les classes magistrals com en els petits grups de treball. Com corroborarem més endavant, en les anàlisis tenim en compte aquests processos de selecció de següent parlant (que mobilitzen els marcs de participació encarnats) en relació amb la llengua emprada (sigui per canvi de codi o per la mobilització de recursos plurilingües).

Així, quan el professor adreça la mirada a un nou destinatari mentre canvia de llengua està categoritzant aquest individu (vegeu secció anterior sobre *membership categorization*) com a “turc” o com a “estudiant internacional que no comprèn el català”, per exemple. En aquests casos podem parlar d'un indicati subtil (*subtle cue*) (Goodwin, 2007) i també de la rellevància dels marcs de participació encarnats (*embodied participation frameworks*). Duranti (1997) introdueix el vincle entre participació i multimodalitat reivindicant l'estudi detallat dels recursos semiòtics i materials en les activitats que comparteixen diversos participants (Duranti 1997: 329).

Mondada (2009) sistematitza la (re-)organització de l'espai interaccional en reunions plurilingües explorant la dimensió corporal del quadre participatiu i mostra com les reconfiguracions d'aquest espai interaccional poden resultar en la inclusió o l'exclusió de participants en aquestes reunions. Aquesta anàlisi obre noves perspectives en l'estudi de la configuració de la participació a la classe. En les anàlisis del treball en grup, doncs, parem atenció a la mobilització dels recursos corporals que acompanyen la comunicació. Així mateix, en les anàlisis de les classes magistrals examinem com el professorat s'orienta físicament als estudiants als quals s'adreça. Aquí, el marc de

participació encarnat esdevé un índex, juntament amb la llengua, que el professor està seleccionant un participant específic.

2.3. La construcció interactiva del coneixement

En aquesta secció farem un esbós de les teories de l'aprenentatge des de la perspectiva socio-constructivista (2.3.1) i examinarem, específicament, l'aprenentatge de la L2 des de perspectives socio-interaccionistes, parant atenció a la contribució que fa l'AC per entendre com els parlants de SLA s'orienten a la tasca de manera multimodal (2.3.2). Explorarem els recursos desplegats pels parlants per gestionar la parla en ELF i així assolir l'ordre interaccional (2.3.3-2.3.5) i finalment posarem en relació els eixos de la intersubjectivitat i la progressivitat (2.3.6).

2.3.1. Les perspectives socio-constructivistes

Tot i que la seva obra no es va difondre a Occident dins dels cercles acadèmics i teòrics de les ciències de l'educació fins la dècada 1970-1980, Vygotsky (1934/1986) és el primer teòric que situa la interacció en la centralitat del procés d'aprenentatge. De fet, els seus coetanis entenien que el desenvolupament cognitiu era previ a cap procés social i que, per tant, era innat a l'ésser humà. Vygotsky capgira aquesta perspectiva i estableix que sense la interacció social i la relació amb l'ambient no hi ha aprenentatge possible. Afirmar (1934/1986) que l'aprenentatge primer té lloc en el pla interpersonal, en una interacció encarnada amb altres i l'ambient, abans d'interioritzar-se cap a la ment individual. Encara que Vygotsky accepta que la capacitat de parla i la intel·ligència tenen orígens biològics diferents, argumenta que ambdues s'integren en el curs del desenvolupament humà (1978: 24). El concepte de mediació de la teoria sociocultural introduït per Vygotsky conceptualitza el material i les eines simbòliques com a artefactes mediadors.

Pekarek-Doehler (2009), des d'una perspectiva de l'AC d'orientació etnometodològica, reformula el concepte de mediació i l'anomena *mediation-in-interaction*, entenent el procés mediador no com a enllaç indirecte entre l'aprenent i els seus objectius situats sinó com a objecte de mediació o assoliment interaccional. Així, segons Pekarek-Doehler, s'ha dedicat poca atenció a estudiar la interacció social i la corresponent coordinació de les activitats i els esforços cognitius que contribueixen a crear la tasca que es treballa i a definir el problema que s'ha de solucionar, i per tant, a configurar el context de l'aprenentatge i el desenvolupament (Moore, 2011).

Un altre concepte bàsic en el treball de Vygotsky és la “zona de desenvolupament pròxim” (ZDP), que implica que hi ha una regulació de l’activitat cognitiva portada a terme amb l’assistència explícita o implícita d’una persona experta en la tasca i que implica la utilització de la parla (Frawley i Lantolf, 1985; Moore, 2011). Vygotsky (1978) defineix la ZDP com “*the distance between the actual developmental level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (1978: 86).

La ZDP, que ha inspirat el concepte de bastida (Wood, Bruner i Ross, 1976; Donato, 1994), és utilitzada per Seedhouse en la descripció de l’organització local de la interacció en les classes magistrals amb seqüències IRF (Sinclair i Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Dalton-Puffer, 2007; Borràs et al., 2010; Borràs et al. 2012). Seedhouse també mostra com la bastida intervé en les seqüències interaccionals en heteroreparació, *other-repair*, (Schegloff et al., 1977) o en co-enunciació (Jeanneret, 1999; Masats et al., 2000; Escobar Urmeneta, 2002) quan els aprenents regulen mútuament la seva producció en la segona llengua. Nussbaum i Unamuno (2000) estudien com els aprenents regulen la seva producció en L2 amb activitats locals i situades en la interacció en parelles o en petits grups.

Els conceptes d’hetero i auto-facilitació, proposats per Alber i Py (1985) i Py (1986) en el seu treball sobre les estratègies de comunicació exolingües estan intrínscament relacionats amb els conceptes de regulació i reparació. En el procés d’heterofacilitació els parlants més competents reformulen les seves aproximacions a l’altre parlant pel mètode assaig-error fins que s’arriba a la intersubjectivitat. Per altra banda, aquests autors també descriuen el mecanisme de “puntuació”, pel qual els parlants més experts divideixen la seva parla en fragments que consideren prou entenedors per ser compresos. De la mateixa manera, el parlant més experimentat formula els torns anticipant les respostes del seu interlocutor i així ajuda al parlant amb menys experiència a estructurar el torn (Moore, 2011).

Cal mencionar que, en la perspectiva sociocultural de l’aprenentatge, els aprenents són concebuts com a participants en diverses comunitats de pràctica (p.e. Rogoff, 1990; Lave i Wenger, 1991). L’aprenentatge, des d’aquest punt de vista, esdevé un procés de socialització i d’iniciació a les pràctiques d’una comunitat determinada, a partir de la feina dels professors i dels altres aprenents. Així, en matemàtiques, per exemple, els estudiants s’inicien en les pràctiques de la comunitat matemàtica més àmplia. Cal

esmentar que una de les característiques principals de la recerca sociocultural en l'àmbit educatiu és l'interès per la interacció que s'esdevé en els contextos educatius. Aquest interès deriva de la importància que Vygotsky atorga a la llengua i a la interacció en l'educació (Wells, 1999).

2.3.2. La multimodalitat

Hem vist que les perspectives socioculturals vinculen l'activitat social i l'aprenentatge. La proposta sociocultural considera que la cognició, i per tant l'aprenentatge, és una activitat social situada que s'esdevé seqüencialment en el decurs de la interacció. Com argumenten Moore i Nussbaum (2011), en situacions AICLE l'atenció cap a certs aspectes dels continguts de què es parla o cap a la manera de verbalitzar-los apareix sovint en seqüències laterals mínimes, les quals poden passar desapercibudes si no es recorre a l'examen detallat de transcripcions minucioses de l'AC.

Dintre de la dimensió social de l'aprenentatge de llengües, l'anàlisi de la conversa ens permet estudiar a nivell micro la interacció dels subjectes i identificar oportunitats específiques d'aprenentatge (Mondada i Pekarek-Doehler, 2004). El nostre propòsit és estudiar les conseqüències de les configuracions participatives de la interacció en relació amb la construcció de coneixement. Per analitzar les dades del corpus en petits grup de treball ens servirem de la perspectiva interaccionista, que investiga com els estudiants treballen col·laborativament orientats a una tasca. En el camp de SLA la tasca pren una dimensió important en l'aprenentatge de llengües perquè es configura com una activitat social situada (Long, 1996; Ellis, 2000, 2003). Per tant, és important explorar les possibilitats d'aprenentatge derivades de les interaccions entre aprenents a l'hora de portar a terme les tasques encomanades (van Lier i Matsuo, 2000; Kasper, 2008).

Seedhouse (2005) examina com l'aprenentatge/ensenyament basat en tasques (*Task Based Learning and Teaching*, TBLT) contribueix a l'aprenentatge de llengües i com els interactuants exhibeixen la seva orientació a la tasca. Segons aquest autor, per demostrar que els participants estan realment aprenent llengua s'han de trobar evidències en el procés d'aprenentatge a través de la interacció. Això implica determinar com s'organitza la interacció per poder estudiar la relació de la tasca amb l'aprenentatge. En el nostre cas seguirem un enfocament global, *holistic* en termes de Seedhouse i Almutairi (2009), per analitzar la interacció basada en tasques o en projectes.

Pel que fa a l'estructura de la tasca, Breen (1989) distingeix entre la tasca com a pla de treball (*task-as-workplan*), el desenvolupament de la tasca (*task-in-process*) i els resultats (*task-as-outcome*). Aquesta distinció és fonamental per les dades que s'estudiaran en el capítols 7 i 8, en què podem observar com els estudiants reben primer instruccions orals i documents de treball en la L2 (*task-as-workplan*) i han de concloure amb una breu presentació oral i lliurament d'exercicis escrits en la L2 (*task-as-outcome*). Diversos estudis han descrit que, aquests procés, lluny de ser automàtic i lineal, és un procés en què els participants negocien el significat de la consigna al principi de la interacció (Hellermann, 2007), però reorienten la seva activitat durant el procés (Nussbaum i Unamuno, 2000; Mori, 2002; Masats et al., 2007) i renegocien les seves funcions durant l'activitat, per exemple, durant la realització de tasques d'escriptura (Pochon-Berger i Steinbach Kohler, 2007; Kasper, 2008) i la reorganització i modificació de l'entorn físic per assolir els seus objectius. Hellermann (2007) i Seedhouse i Almutairi (2009) també mostren com els participants empren el gest per aconseguir la tasca, mentre que Nussbaum i Unamuno (2000) i Masats et al. (2007) exploren l'ús de recursos plurilingües per aconseguir diversos propòsits pràctics.

Seedhouse i Almutairi (2009) ens proporcionen un marc per comparar les diverses varietats d'interacció a la classe i ens suggereixen les característiques més significatives de la interacció basada en tasques, que detallem a continuació:

1. Hi ha una relació reflexiva entre la naturalesa de la tasca i el sistema de distribució de torns.
2. Hi ha una tendència a la minimalització i a la indexicalitat.
3. Les tasques tendeixen a generar moltes demandes de clarificació, demandes de confirmació i autoreparacions (2009: 317).

L'analista es troba amb diversos reptes a l'hora d'analitzar la interacció en l'acompliment de les tasques. El primer és relacionar la parla amb l'execució de la tasca (*performance of the task*). Les transcripcions sovint costen de seguir i d'analitzar degut al seu alt grau d'indexicalitat (amb molta parla referida a moviments físics realitzats pels participants en completar la tasca). El segon repte té a veure amb la dificultat d'accedir a la comunicació no-verbal i als detalls de l'acció que els participants estan portant a terme. L'accés a aquesta informació facilita la comprensió de la interacció, i, per tant, la seva anàlisi. Per això és fonamental que l'analista tingui accés a la comunicació no-verbal dels participants mentre realitzen la tasca i als detalls de la

mateixa tasca. En aquest sentit, els períodes de silenci perceptibles, *noticeable periods of silence* (Seedhouse i Almutairi, 2009), sovint estan relacionats amb l'orientació dels participants a la tasca, ja que en els moments de silenci hi sol haver manipulació física dels artefactes relacionats amb la tasca. Això provoca pauses llargues en la interacció, atès que els participants estan fent activitats que no poden sentir-se però que es poden entendre visionant l'enregistrament.

En descriure l'activitat dels petits grups de treball destaquem l'orientació dels participants a diversos artefactes (com ara el full de paper en blanc en què escriuen les respostes, una bossa de mà que examinen per trobar les propietats físiques del cuir o bé un paper amb una graella que han d'omplir col·laborativament). Es tracta d'espais dissenyats perquè s'hi desenvolupi un tipus d'activitat específica (Goodwin, 2000) en els quals entre els participants s'estableix una relació d'acció i encarnació (*embodiment*) en la interacció situada. Quan els participants examinen minuciosament un determinat artefacte es porta a terme un procés pel qual hi ha una reorganització de les estructures de la parla, dels cossos dels participants, dels artefactes rellevants, i de l'espai que envolta els participants, en un context dinàmic. Posem èmfasi en la naturalesa seqüencial de l'organització de l'activitat, que resulta en l'actualització i la reorganització contínues del context, i també, de manera constant, en la producció i interpretació de les accions, que es van succeint en la orientació a la tasca.

Així, el gest acompanyat del context situat (Goodwin, 2007) designa la gestualitat referida als artefactes físics manipulats pels participants en els grups de treball observats. Goodwin (2007) examina, per exemple, l'orientació a una carta de colors Munsell, que uns científics manipulen in situ en una excavació per a determinar el color d'una troballa. En els grups de treball del nostre estudi aquesta situació equivaldria a la relació dels estudiants amb els materials que tots manipulen i als quals s'orienten conjuntament (bossa de mà, fulls per escriure, graella per omplir...). Aquests artefactes constitueixen el focus d'atenció visual i cognitiva dels participants en un context en què els múltiples actors s'orienten a un mateix objecte de l'entorn.

Altres elements essencials rellevants per la nostra anàlisi del corpus són (i) l'organització interactiva de la formació dels aprenents, sobretot quan parlem de l'expert ensenyant una habilitat a l'aprenent fent atenció a indicis subtils, (ii) la postura encarnada, i (iii) la postura cooperativa (Goodwin, 2007). També, en les dades explorarem, especialment, l'enllaç entre el locutor i l'oient a través del

desenvolupament de l'acció en la mesura que els mateixos participants anticipen el que està a punt de passar. Així, Goodwin (2007) proposa que la construcció de l'acció a través de la parla dins d'un marc d'interacció situada s'esdevingui a través de la juxtaposició seqüencial de diferents tipus de recursos semiòtics. Durant la interacció basada en tasques una gran part de l'atenció dels aprenents es dedica a coordinar elements verbals amb elements no verbals de la interacció en una organització precisa i exacte des del punt de vista multimodal i temporal.

Markee (2000) comparteix amb Seedhouse i Goodwin la perspectiva qualitativa i èmica de l'anàlisi conversacional. Com aquests autors, estudia dades naturals per determinar l'organització de la parla en contextos en què els participants s'orienten a una tasca col·laborativament. Seguint la metodologia de l'anàlisi conversacional, s'interessa principalment per tres àrees d'estudi. En primer lloc, la competència interaccional (Cicourel, 1973; Kramsch, 1986; Hall, 1993, 1995; Kanagy, 1999; Markee, 2000; Young i Miller, 2004) designa l'habilitat dels aprenents per co-construir formes lingüístiques apropiades, registres i rutines seqüencials en contextos apropiats, amb l'objectiu de portar a terme pràctiques discursives (Hellerman 2007: 85). Així, s'ocupa d'organitzar els torns, les reparacions (la manera com els participants resolen els malentesos, els desacords o els canvis en la direcció conversacional) i l'organització de les seqüències (invitacions, compliments...). Els ajustos conversacionals poden ser demandes de clarificació (*clarification requests*), confirmacions (*confirmation checks*) i confirmacions de comprensió (*comprehension checks*). La segona àrea d'estudi és el procés col·laboratiu en què aprenents de L2 incorporen material lingüístic utilitzat per parlants de la L1 en torns previs, sovint adjacents; i la tercera, la parla en la interacció dels adults (*adult talk-in-interaction*).

Markee (2000) explora també el treball de cerca de paraules en parelles o en petits grups. Segons aquest autor, en aquestes ocasions trobem situacions concretes en què es dóna el comportament d'aprenentatge potencial (*potential learning behaviour*). La tasca de l'analista és focalitzar l'atenció en els comportaments observables (*observable behaviors*) dels participants definits com a canvis en la mirada i indicis de reparació (que poden ser silencis, expressions de vacil·lació i incertesa). En definitiva, comportaments verbals i gestuals que indiquen que alguna cosa està succeint en la interacció. És important entendre la perspectiva empiricista de l'anàlisi conversacional, en el sentit que la feina de l'analista no consisteix a tractar d'endevinar els processos

mentals de l'aprenent, sinó que són les seves accions les que ens permeten monitoritzar el seu comportament en l'aprenentatge (*track learning behavior*). Específicament per això Markee indica la conveniència d'utilitzar l'anàlisi multimodal.

En l'última dècada la perspectiva de l'enfocament sociocultural vers SLA (Firth i Wagner, 2007) ha posat molta atenció en la multimodalitat com a recurs comunicatiu. Moore (2011) apunta la importància dels artefactes no-verbals, així com els mecanismes auto i hetero-facilitadors, per aconseguir les activitats interaccionals i cognitives. Aquesta autora també subratlla l'interès per la recerca en SLA per la relació entre les formes d'interacció multimodals (els gestos o els objectes principalment) i els processos cognitius situats (Negueruela et al., 2004). Aquesta recerca, en consonància amb el treball de Vygotsky, revela com la parla, el gest, la interacció amb objectes, la mirada, entre d'altres, s'utilitzen per les funcions comunicatives i cognitives en la parla en L2 (Negueruela et al., 2004; Moore, 2011).

2.3.3. Els recursos desplegats per a l'assoliment de l'ordre interaccional

En aquesta secció explorarem com la recerca en l'AC tracta les reparacions i com les dificultats de comunicació que afloren reorganitzen la interacció i es transformen en accions col·laboratives. També abordarem la tensió entre els principis de la progressivitat i la intersubjectivitat. Aprendre a desenvolupar una tasca és una part integral d'esdevenir un membre de la comunitat d'aprenents de classe, *classroom community of practice* (Hellerman, 2007). Aquest concepte està inspirat en el de comunitat de pràctica, *community of practice* (Lave i Wenger, 1991). Ens interessa explorar com els estudiants gestionen i ajusten la seva parla a les expectatives de la comunitat de pràctica.

Firth (1996) ha estudiat contextos SLA, en què els participants intenten aprendre una L2. En aquests contextos els participants mobilitzen recursos que aquest autor anomena *grammatical infelicities, unidiomatic clause constructions* (Firth, 1996: 242). Tot i això, Firth argumenta que els participants mostren una capacitat admirable per, sistemàticament i tenint en compte les consideracions locals, posar l'atenció (o no) en un seguit d'anomalies ("infelicitats") en la interacció que s'està portant a terme (Firth 1996: 243). També subratlla que els mateixos participants s'orienten a l'ordre interaccional en la tasca que s'està desenvolupant en un moment determinat. Els elements a través dels quals els participants configuren aquesta orientació cap a la construcció de l'ordre i cap a la prevalença de l'aparença d'ordre són la gestió del tema,

la distribució ordenada dels torns i les orientacions dels participants a la regla bàsica de la interacció (*each party talks at a time*). Altres elements fonamentals per la consecució d'aquest ordre interaccional són el supòsit compartit pels participants que les seves intervencions estan connectades seqüencialment. És a dir, els mateixos participants despleguen el que Sacks anomena el principi d'ordre fonamental referint-se a la tendència de deixar córrer (*let pass*) anomalies gramaticals o de pronúncia i malentesos sempre que a ulls dels participants siguin transparents i no-fatals interaccionalment, o sigui que no posin en perill la comunicació en la interacció. En aquest sentit, els participants construeixen ordre i, al mateix temps, creen la il·lusió d'aquest ordre (Firth, 1996: 243). Els mecanismes desplegats pels participants per assolir aquest ordre interaccional segons Firth (1996: 243) són els principis de *let it pass* i de *make it normal*.

2.3.4. El principi de *let it pass*

Aquest principi, que emana de la sociologia fenomenològica de Schultz, és un “procediment interpretatiu” (Cicourel, 1973) mobilitzat pels oients quan sorgeixen problemes per entendre la intervenció del parlant precedent. Així doncs, els oients *deixen córrer* (*let pass*) l'acció, paraula, o part de la parla que els resulta desconeguda o poc clara amb el supòsit que, més endavant, amb el progrés de la conversa, esdevindrà transparent o redundant. Aquest procediment és un recurs fonamental per a les interaccions en llengua franca, encara que es dona també en d'altres tipus d'interaccions.

El principi de *let it pass*, tanmateix, presenta certs problemes metodològics. Ens trobem que l'analista ha de cercar evidències en les dades per poder assenyalar amb certesa que un participant en la interacció ha utilitzat el mecanisme de *let it pass*. Aleshores, es pot donar el cas que sigui l'analista qui s'adoni d'una anomalia del parlant i assumeixi que el seu interlocutor s'hi ha orientat però que ha aplicat el *let it pass*. Ara bé, es pot donar el cas que l'interlocutor no s'hi orienti, no perquè la “deixi córrer” sinó perquè no ha copsat l'anomalia. La solució a aquest important problema metodològic assenyalat per Firth (1996: 244) rau en trobar les orientacions demostrables en la seqüenciació de la interacció.

2.3.5. El principi de *make it normal*

Aquest principi és similar a l'anterior, tot i que no comporta passivitat per part de l'oient. Així, en el *make it normal* l'oient, activament però sempre de manera implícita, tracta de treure l'entrellat de la parla i de les accions del seu interlocutor. En aquest sentit, l'oient "normalitza" les seleccions lèxiques o les expressions de l'interlocutor i actua com si no considerés anòmales les formes emprades pel locutor. En aquestes circumstàncies, per tant, és improbable que trobem reparacions o *candidate completions*, ja que aquestes accions posarien de manifest les dificultats del locutor per formular la seva intervenció. En definitiva, aquest principi serveix per explicar de manera efectiva les accions empreses per l'oient per fer que la parla de l'interlocutor esdevingui "normal" (Firth, 1996: 245). El *make it normal* té concommitàncies amb la *speech accommodation theory* (Giles and Coupland, 1991), en el sentit que s'argumenta que quan els individus interactuen ajusten la seva parla i els seus gestos per acomodar-se als altres participants. Aquests principis són cabdals en la recerca de la parla en els contextos ELF i EMI analitzats en aquest estudi.

També és interessant el fenomen assenyalat per Firth (1996: 246) d'incorporar expressions del parlant anterior en el propi torn, que ha estat descrit abastament en la parla monolingüe (per exemple, Goodwin, 1986). La novetat en l'àmbit de SLA rau en què els participants incorporen recursos lingüístics no idiomàtics o "marcats". Firth destaca l'habilitat i la voluntarietat amb la que els participants toleren aquests usos anòmals que acabem de descriure, fins i tot quan són extremadament opacs a ulls de l'analista, afegeix Firth (1996).

Així doncs, Firth (1996: 138) es mostra partidari que l'anàlisi de la conversa sigui utilitzada per estudiar, no només la conversa ordinària, sinó també la conversa en ELF per la capacitat d'AC de proporcionar eines per observar i estudiar la parla en detall. Ara bé, aquest autor assenyala també el problema metodològic que l'enfocament èmic presenta per a l'analista. Així, com hem comentat, l'analista ha de rastrejar les transcripcions de la interacció amb l'objectiu de trobar evidències que assenyalin la perspectiva èmica dels participants, és a dir, allò que els participants entenen com a significatiu des del punt de vista de la interacció (1996: 252). Firth destaca, però, el rigor analític, l'atenció al detall i la seqüencialitat de l'AC i advoca per focalitzar l'atenció de l'analista en la manera com els individus estructuren i porten a terme els seus objectius socials i pràctics de manera local (1996: 253). De totes maneres, Firth

(1996) es mostra ambivalent respecte l'ús del *CA for SLA* i afirma que és difícil extrapolar la utilització de l'AC, que tan bons resultats ha donat en dades monolingües, a la parla que ell caracteritza com a produïda per gent amb una competència menys estable, inferior a la competència de l'equivalent al parlant nadiu (1996: 255). Anys més tard, Firth (2007: 814) es reafirma en la posició que l'analista no pot al·legar membresia quan s'analitza la parla en L2, però es mostra més tolerant amb els usos dels aprenents.

2.3.6. El principi de la intersubjectivitat i la progressivitat

El nostre estudi explora la relació entre el principi de la intersubjectivitat (Heritage, 2007) i el principi de la progressivitat (Schegloff, 2006) en la interacció plurilingüe. Aquests principis exploren la connexió entre dues característiques del discurs en ELF a priori contradictòries: per una banda, i respectivament, el manteniment i l'atenció a la diversitat lingüístico-cultural, i per l'altra, l'assoliment dels objectius comunicatius que es van co-construint en la comunicació eficient (Cogo i Dewey, 2006). De fet, el principi de la progressivitat està íntimament relacionat amb el principi que hem exposat anteriorment de *let it pass* i *make it normal* (Firth, 1996). Smit (2010) seguint Poulisse (1997) també introdueix en el pol de la intersubjectivitat el principi de la unió de forces (*joint forces*), o la predisposició a col·laborar en la comunicació, una reelaboració del principi de cooperació (Grice, 1975; Smit, 2010: 272) i dels principis de economia i claredat (*principles of economy and clarity*). Segons Smit (2010), els interlocutors malden per trobar el punt mig entre dos pols oposats: (i) la necessitat d'assolir un objectiu comunicatiu, d'una banda, i (ii) la necessitat d'assolir-lo amb les condicions disponibles en un moment determinat, en termes de diversitat o, al contrari, de coincidència lingüística/cultural. Quan es dona la situació que els interlocutors disposen de recursos limitats per comunicar-se de manera efectiva, aleshores es necessiten més clarificacions explícites. Tanmateix, això entra en contradicció amb les limitacions universals de temps i d'energia, que fan que els participants apliquin el principi de l'economia. Aquest principi es pot observar quan els participants "deixen córrer" (*let it pass*) contribucions que no han estat compreses del tot fins que el següent intercanvi faci evident la necessitat de més informació i aleshores s'activi el principi de la claredat (Smit, 2010: 272).

L'organització de la reparació està íntimament relacionada amb el principi de la progressivitat. La característica més important de la parla en la interacció és la relació dels parells adjacents. Moure's d'un element a un altre sense que res hi intervingui és la

mesura de la progressivitat. Cada nou element d'aquesta progressió pot ser analitzat per determinar si reafirma les comprensions del què de moment ha precedit aquell element o si requereix una reconfiguració de la comprensió (Schegloff, 2007: 14-15).

Schegloff assenyala que l'organització de la reparació depèn del principi de la progressivitat en el pla intern del torn, puix que s'hi decideix si la progressió de l'acció tira endavant, i en el pla de la seqüència, ja que la progressió implica el desenvolupament d'un acció compartida, *jointly constructed course of action*, (Schegloff, 2007). En les pràctiques de reparació, la progressivitat es mesura respecte la intersubjectivitat (Heritage, 2007) i aquestes pràctiques fan de la intersubjectivitat una qüestió de determinació local i immediata (Schegloff, 2006: 79). Com deia Garfinkel (1967: 30), l'entesa mútua (*shared understandings*) es construeix a partir d'una multiplicitat de mètodes en la parla. L'organització de la reparació permet que els humans explotin les connexions entre la parla i el món (Heritage 2007: 308-309).

Kasper (2008) estableix una connexió entre l'interès de AC per la cognició socialment compartida (que es tradueix en la intersubjectivitat dels participants) i els moments cognitius que es manifesten en la conducta interaccional dels participants. L'AC explora els procediments pels quals els participants estableixen, mantenen i revisen l'entesa mútua –la intersubjectivitat– d'un món social comú a través de processos interaccionals pràctics. Aquests procediments composen l'arquitectura de la intersubjectivitat (Heritage, 1984: 254).

2.4. El plurilingüisme com a recurs per a la construcció de coneixement

En les últimes dècades l'estudi del plurilingüisme ha experimentat un ressorgiment important en les ciències socials després d'haver estat relegat durant molts anys. En aquells temps d'ostracisme es van imposar els prejudicis que identificaven el plurilingüisme amb un fenomen excepcional i perillós del qual més valia guardar-se'n. Aquests estudis defensaven que l'objectiu de l'aprenentatge de llengües era esdevenir, sentir i parlar com un parlant nadiu idealitzat (Leung, Harris i Rampton, 1997) i argumentaven que el domini de les diverses llengües havia de ser perfecte i ben equilibrat per ser digne d'estudi. Dins d'aquesta perspectiva tan restrictiva, l'alternança de llengües es considerava una anomalia perillosa i l'ús de la L1 un fracàs, especialment si ens referim a la classe de llengua estrangera. Aquestes perspectives han predominat en l'imaginari col·lectiu fins fa poques dècades i han suposat la posada en qüestió de la normalitat del multilingüisme (Moore i Gajo, 2009).

Popularment, la idea que les llengües no poden barrejar-se ni fer-se servir en una mateixa interacció ha estat molt arrelada en l'imaginari popular. Així, en els programes bilingües les dues llengües se separen estrictament, constituint el que Cummins anomena *two solitudes* (2005: 588). Creese i Blackledge (2010) mencionen que aquest concepte és similar al terme *parallel monolingualism* de Heller, en què *each variety must conform to certain prescriptive norms* (1999: 271). Igualment, Swain va fer servir l'expressió "*bilingualism through monolingualism*" (1983: 4); i Creese i Blackledge van emprar el terme *separate bilingualism* per descriure els contextos d'aprenentatge en què els professors només utilitzen la llengua meta. Aquests autors argumenten que per alleugerir "la càrrega de culpa" associada amb el *translanguaging* en els contextos educatius cal portar a terme més recerca sobre les ecologies de les aules per mostrar com i per què les pràctiques bilingües pedagògiques esdevenen legítimes i acceptades pels participants (Creese i Blackledge, 2010: 112). La nostra recerca es pot incloure dins dels intents d'exploració de les pràctiques plurilingües en les classes impartides en mode EMI i en aquest sentit partim de la recerca dels autors que troben un alt grau de plurilingüisme en les aules en L2 i LE, com detallarem més endavant, tot i les reticències institucionals cap al *translanguaging*.

De fet, és en l'àmbit de la formació en L2 que trobem més reticències a l'ús de la L1. Moore i Gajo (2009) assenyalen que, tradicionalment, el fet de passar d'una llengua a una altra en una mateixa interacció en àmbits educatius ha estat una pràctica mal vista que ha fet que mestres i estudiants se sentissin culpables en canviar momentàniament a la L1. Segons Moore i Gajo (2009) les alternances de llengua gairebé mai són afavorides des de les institucions educatives sinó que normalment responen al pragmatisme d'una situació circumscrita a l'aula. El potencial pedagògic que s'amaga darrera l'alternança de llengües ha estat descrit Arthur i Martin (2006) quan assenyalen que l'alternança augmenta la inclusió, la participació i la comprensió dels estudiants en els processos d'aprenentatge; afavoreix unes relacions menys formals entre els participants; i facilita la transmissió d'idees i l'assoliment de les lliçons. Arthur i Martin argumenten la "vàlidesa pedagògica de l'alternança de llengües" (2006: 197) i la qualifiquen de recurs (Creese i Blackledge, 2010: 106).

Una altra idea clau sobre la qual fonamentem el nostre estudi és que els aprenents mobilitzen l'alternança de llengües sistemàticament a l'hora d'assolir les seves tasques comunicatives en grup (Swain i Lapkin, 2000; Moore, 2011). La recerca portada a

terme sobre la relació entre l'ús de la L1 i la L2 en el context de l'educació bilingüe posa de relleu que el desenvolupament i manteniment de la L1 apuntala el desenvolupament de la L2. Aquest fet dona lloc a la paradoxa que com més s'utilitza la L1 a l'aula més L2 aprenen els estudiants (Swain i Lapkin, 2000: 251). En aquest sentit, Duff i Kobayashi (2010) investiguen com els aprenents d'anglès japonesos en una universitat canadenca mobilitzen recursos de la L1 per a l'assoliment de tasques en L2. En analitzar un grup d'estudiants preparant una presentació en anglès observen com, a mesura que s'apropa el moment de la presentació, les alternances al japonès disminueixen i creixen de manera gradual les intervencions en anglès. A unes conclusions similars arriben Nussbaum i les seves col·legues (Nussbaum i Unamuno, 2006; Masats et al., 2007, Borràs, Canals et al., 2010; Moore, Borràs i Nussbaum, 2012) en analitzar com parelles d'estudiants o petits grups d'estudiants de tots els nivells educatius gestionen l'acompliment de tasques en L2. Els resultats mostren com els estudiants mobilitzen recursos plurilingües (alternances de llengua i formes híbrides) principalment per a la gestió de l'organització de la tasca i gradualment van incorporant més recursos de la L2 fins assolir un producte unilingüe (vegeu figura 2). El plurilingüisme actua com a bastida de l'expertesa comunicativa (Hall et al., 2006) en la L2 i en la participació en tasques en mode unilingüe (Moore, 2011: 174). Així Moore (2011) i Nussbaum (2009) argumenten que per aprendre i ensenyar continguts d'una disciplina en una segona llengua cal esperonar el manteniment i el desenvolupament de competències plurilingües, més que no pas competències monolingües.



STAGE 1. Learners basically use L1 or other shared languages, inserting (some) utterances in the target language; they manage the activity in L1 or other languages shared by participants and overcome communicative obstacles by asking for help or using code-switching and hybrid forms.

STAGE 2. Similar to Stage 1, learners manage the activity in L1 or other shared languages and overcome communicative obstacles by asking for help or using code-switching and hybrid forms. However, learners use a considerable number of utterances in the target language.

STAGE 3. Learners use target language all the time; they manage the activity in the target language; they overcome communicative obstacles through reformulations or looking for other ways to construct utterances, always in the target language.

Figura 2: Three Stages from plurilingual to unilingual task completion (Moore, et al., 2012)

Anant més enllà, la recerca mostra com en les classes magistrals en què el medi d'instrucció és l'anglès, el plurilingüisme esdevé un recurs (Moore, Borràs i Nussbaum, 2012) per a la gestió de la complexitat de la matèria, la gestió de la participació, l'atenció i l'organització de l'activitat discursiva (Duverger, 2007; Gajo 2007; Steffen,

2011). Igualment, Borràs, Moore i Nussbaum (2012) investiguen com en les classes magistrals en contextos CLIL i ELF la mobilització de recursos plurilingües contribueix a l'aprofundiment dels continguts a través de la gestió de recursos de les L1 dels participants. Així mateix, l'alternança de llengües tendeix a afavorir la participació mitjançant la inclusió de les veus dels participants en el discurs del professor.

Duverger (2007) i Gajo (2007) utilitzen el terme mesoalternança per designar la situació en què el professor explota la L1 estratègicament, per resumir un concepte o fer èmfasi en un aspecte del contingut, per exemple. Gajo, però, específicament, explora com el bilingüisme pot contribuir a la co-construcció del saber. Així, els recursos plurilingües contribueixen no només a l'adquisició de la L2 sinó també a la construcció de coneixement. Entre els autors que comparteixen aquesta perspectiva trobem Moschkovich (2002); Gajo (2007, 2011); Gajo i Bertoud (2008); Gajo i Grobet (2008); Müller i Pantet (2008); Smit (2010); Borràs, Canals et al. (2010); Borràs et al. (2010); Moore (2011); Moore i Nussbaum (2011); Borràs et al. (2012).

Gajo i els seus col·legues (Gajo i Berthoud, 2008; Gajo i Grobet, 2008) argumenten que la utilització de les L1 dels participants en contextos CLIL (tant en classes magistrals com en petits grups) fa que augmenti la complexitat de continguts, o la saturació, ja que el mode unilingüe exclusiu pot resultar en una simplificació del contingut de les classes. Aleshores, la utilització de les L1 dels participants contribueix a l'assoliment d'un nivell òptim de complexitat en continguts que permet assolir la saturació, definida com l'acompliment del suficient grau de complexitat en els continguts de la matèria. Per tant, per a Gajo i els seus col·legues (2008) s'assoleix més complexitat si es mobilitzen els recursos de la L1 dels estudiants.

La integració de llengua i contingut en les classes de CLIL o EMI és objecte de controvèrsia. El debat gira al voltant de què constitueix l'aprenentatge/ensenyament de llengua; específicament, si ensenyar contingut sense parer esment explícit a la llengua és efectivament ensenyar llengua. Barwell (2005) analitza la integració de la llengua i el contingut en el context de la recerca de l'anglès com a segona llengua i principalment en els programes d'ESL. Observa que en aquest camp la llengua és considerada en termes de competència comunicativa mentre que el contingut es considera *the meanings that are made, that is, what is communicated* (Davidson i Williams, 2001: 54). Aquests autors esbossen diferents graus d'integració llengua-contingut en funció de si la metodologia se centra en la forma o en el contingut (Davidson i Williams 2001: 63).

Així, en el primer esgraió d'integració hi hauria l'ensenyament de la llengua a seques; i successivament, l'aprenentatge de llengua contextualitzat; la integració simultània de la llengua i el contingut; l'ensenyament de contingut tenint en compte la llengua; i, per últim, l'ensenyament del contingut a seques.

2.5. Els usos plurilingües des de diversos enfocaments analítics

En la secció 2.1 hem plantejat l'alternança de codi des d'una perspectiva postmoderna, posant èmfasi en les formes híbrides, la mescla i el bricolatge, en una perspectiva essencialment èmica. A continuació farem un repàs de les diverses maneres d'entendre l'alternança de llengües, un camp molt estudiat en les últimes dècades. Com ja hem assenyalat, recentment han sorgit veus que titllen l'anàlisi de l'alternança de simplista i poc propens a explorar les complexitats de les interaccions plurilingües. Creese i Blackledge (2010) afirmen que actualment la recerca s'allunya de l'èmfasi en les llengües i els seus diferents codis i s'endinsa en la perspectiva de la identitat i la construcció de sentit. El *codeswitching* es defineix, en general, com l'ús de diverses llengües en la mateixa conversa o frase (Gardner-Chloros 2009: 4). Som conscients, doncs, que el terme “codi” és un terme controvertit perquè no hi ha unanimitat respecte el significat dels termes “codi” o “alternança”.

2.5.1. L'alternança des de la perspectiva de l'anàlisi de la conversa

L'AC s'ha distanciat de les assumpcions sociolingüístiques clàssiques que va formular Gumperz (1982) refusant la pressuposició que els codis tenen un significat independent del context local en el qual es fan servir. Per començar, la perspectiva de l'AC, essencialment èmica, argumenta que només els participants, i no l'analista, poden definir allò que compta com a alternança. Auer, doncs, refusa la visió dels models gramaticals però tampoc vol imposar macro-estructures socials a l'alternança en la conversa (Auer, 1995: 137). Aquest autor descriu l'estructura conversacional com a suficientment i parcialment autònoma, mentre posa èmfasi en el fet que això no fa que el nivell macro sigui irrellevant (Auer, 1998: 4). En definitiva, Auer, enlloc d'entendre les alternances des de la perspectiva simplement sintàctica o bé des del punt de vista social, subratlla l'ordre seqüencial de l'anàlisi conversacional (Auer, 1998: 124). Per Auer, l'alternança s'ha d'estudiar en el seu context conversacional i no a través d'establir relacions més àmplies amb les estructures político-socials, com podrien ser la ideologia, el poder, l'autoritat, el prestigi o el gènere. En aquest sentit, per l'anàlisi de la conversa la identitat d'un parlant serà rellevant en la mesura que aquesta identitat es faci

palesa en la interacció (Antaki i Widdicombe, 1998). En l'AC les alternances són considerades des del punt de vista dels participants i com indicis de contextualització a través dels qual els enunciatls adquireixen sentit.

Auer planteja l'existència de dues formes de *codeswitch*: (a) l'alternança relacionada amb el discurs, *discourse-related switch*, (Auer, 1984), en què el canvi de codi organitza i gestiona la parla (per exemple, el torn de paraules, l'organització de la seqüència) i, per tant, contribueix a la creació de significat interaccional i (b) l'alternança relacionada amb el parlant, *participant-related switch* (Auer, 1984), en què l'alternança constitueix un instrument per designar el següent parlant i gestiona el desenvolupament de la parla en la interacció. Igualment, Auer distingeix el canvi per preferència de llengua dels parlants, *preference-related switching*, o per la seva competència, *competence-related switching* (Auer, 1998: 4-10). El fet que l'alternança tingui un sentit ulterior és un factor essencial en la separació de manlleu (*borrowing*) de la pròpia alternança. La insistència en la significació de les pràctiques lingüístiques dels participants també afecta l'enfocament d'Auer en la construcció de les tipologies de CS. Encara que Auer (1995: 127) accepta que en certs fenòmens lingüístics, pragmàtics i conversacionals l'alternança emergeix amb freqüència i de manera significativa (discurs relatat, canvi de constel·lació de participants, comentaris laterals, traduccions, canvis d'activitat, canvi de to, jocs de paraules, topicalitzacions, etc.) finalment aquest autor opta per explicar l'alternança aplicant l'estructura seqüencial de l'AC.

L'estudi de les alternances de llengua és fonamental pel nostre treball. Estudiarem com els canvis de llengua apareixen correlativament amb canvis de participació i esbrinarem si aquests canvis de marc participatiu provoquen la inclusió o l'exclusió de tots o d'alguns dels participants. S'exploràrà com el canvi de codi indexa la designació del destinatari, *recipient design*. És a dir, com els parlants actuals, *current speakers*, designen el següent parlant, *next-speaker*, en l'alternança relacionada amb el parlant i quins altres elements no-verbals poden contextualitzar la designació de nou parlant (mirada, interpel·lació directa o indirecta). La segona característica en què pararem atenció és la seqüencialitat de l'acció per copsar la naturalesa local i situada dels canvis de llengua. Per Auer (1984, 1995) els canvis de llengua responen a una profunda sistematització dels torns dels interlocutors, fet que influeix també les llengües que els participants opten per fer servir en torns posteriors. Així l'anàlisi seqüencial dels torns demostra l'ordre de la interacció bilingüe, en què l'alternança s'ha d'entendre des de la

perspectiva de la interacció i s'estructura en una organització de l'acció que es porta a terme torn a torn, de manera seqüencial.

És especialment significatiu per a les nostres anàlisis que la llengua triada pel participant en un torn determinat no només exerceixi una influència en el torn en qüestió sinó que també tingui conseqüències en la llengua triada pels altres participants en els torns que segueixen (Auer, 1984: 5). La seqüencialitat i la causalitat a la que ens referim és crucial per la interpretació del corpus pel que fa als usos plurilingües i l'organització de la participació en les classes magistrals o en els grups de treballs dels estudiants. Segons Auer (1984: 93) hi ha dues forces en tensió que actuen en les tries: (i) la necessitat de contextualitzar una nova activitat tot utilitzant una altra llengua i (ii) la tendència a acomodar-se a la llengua del parlant precedent, *preference-for-same-language talk*. Amb aquesta regla de preferència Auer assenyala la importància de la seqüencialitat de la conversa en l'estudi de l'alternança. En canvi, els enfocaments que expliquen les tries de manera determinista per causes externes (Fishman, per exemple) deixen de banda la influència de la regla d'adaptació a la llengua del darrer parlant.

L'AC ens ajuda a explorar les correlacions observades entre l'alternança de llengua i el canvi d'aproximació (*footing*). Aquestes correlacions evidencien l'ús del canvi de llengua com a estratègia contextualitzadora (Auer 1984: 18-19). També, l'anàlisi de la interacció torn a torn contribueix a discernir com els participants construeixen les seqüències de negociació de llengües. Segons Auer, aquest tipus de negociació comença amb un desacord implícit entre dos o diversos participants sobre quina de les llengües fer servir en la interacció i acaba quan un d'ells cedeix i accepta la llengua de preferència de l'altre participant (Auer, 1984: 21).

Així, en el corpus trobem (i) casos d'alternances relacionades amb el parlant, en què el participant canvia de forma força sistemàtica per raons de caràcter individual, atès que prefereix una de les llengües en particular (Auer, 1984: 22), i (ii) casos d'alternances relacionades amb el discurs, en què la tria organitza el discurs, la conversa, els torns, la cohesió temàtica, la seqüenciació d'activitats, la reparació i l'organització global, entre d'altres (Auer, 1984: 24). Auer associa aquesta segona modalitat d'alternança amb les situacions en què es negocia la llengua més apropiada per a la interacció tenint en compte la situació i també les competències i les preferències dels parlants (Auer, 1984: 24). Auer, així mateix, inclou en la tipologia d'alternances relacionades amb el parlant la situació en què els participants han d'esbrinar si els altres co-participants tenen a la

seva disposició més d'una llengua o variant. De manera diàfana també classifica com a *participant related* els casos en què un participant canvia de llengua estratègicament per aïllar un altre participant o per mostrar antagonisme (Auer, 1984: 23). En aquest sentit, els participants exploten la tria de llengua per crear discontinuïtats, que han de ser interpretades com a contribucions no cooperatives vers una proposta del parlant actual de continuar una conversa ja iniciada.

Com hem esmentat, el concepte cabdal per l'AC és el de la preferència per la parla en la mateixa llengua:

Only on the basis of such an expectation does it make sense to speak of a tension between the participants using different languages, one which is resolved by one participant giving up his or her preference (as opposed to, say, an everyone-use-whatever-he-wants preference)(Auer, 1984:23).

En aquest paràgraf constatem que Auer contempla gairebé com una anomalia (una desviació de la norma) que els co-participants en una conversa mantinguin llengües diferents en un mateix esdeveniment comunicatiu. Aquest seria l'escenari ALAST, totes les llengües alhora. Serà interessant veure com es resol aquesta tensió a les classes observades i esbrinar si efectivament els actors convergeixen cap a l'anglès pel fet que és la llengua que els estudiants se suposa que han d'aprendre i per tant seria la tria "esperada", *unmarked* (Auer, 1984: 24). I més encara, si apliquem també el principi de la preferència per parlar en la mateixa llengua, atès que el professor se suposa que inicia les interaccions en anglès a la classe EMI. Tanmateix, Auer assenyala que la regla de preferència per la mateixa llengua no és universal, puix que la preferència per la interacció en una sola llengua desapareix quan entra en escena el mode plurilingüe, el "*code mixing*" i aleshores es pot donar *discourse-related code switching* però mai *participant-related code-switching* (1984: 24) perquè ja no hi ha alternança per raó de les preferències dels participants.

2.5.2. L'alternança des de la perspectiva de la sociolingüística

Els enfocaments sociolingüístics es basen en la importància dels factors ambientals i contextuals en l'alternança de llengües. Les dues perspectives de més rellevància pel nostre estudi són la perspectiva interaccional, desenvolupada per Gumperz i els seus col·laboradors (Blom i Gumperz, 1972; Gumperz, 1982) i la perspectiva macro orientada del canvi de llengua (*macroorientated understanding*) concebuda per Heller (2007). Els primers estudis sobre l'alternança estableixen una connexió directa entre les estructures socials i l'ús de la llengua. En aquest sentit, Gumperz (1982: 66) va proposar

el concepte de *we/they codes* per explicar l'ús que els parlants bilingües fan de dos codis quan a partir de l'ús d'una o altra llengua contextualitzen els seus enuncisats. Per Gumperz (1982: 84), els parlants distingeixen entre el codi emprat en la intimitat de la llar o en les relacions dintre del propi grup (*we-code*) i el codi emprat en públic o en les relacions fora del grup propi (*they-code*). Gumperz, de fet, divideix les alternances en situacionals i metafòriques (Blom i Gumperz, 1972; Gumperz, 1982). Les alternances situacionals depenen del context social i/o de les activitats portades a terme, encara que Blom i Gumperz (1972: 88) mitiguen aquest determinisme. En les alternances metafòriques hi ha una relació menys directa entre el context social i l'ús del llenguatge, ja que l'alternança no és deguda de manera automàtica a un canvi de tema o a d'altres marcadors de context extralingüístics que caracteritzen la situació en què es dona la conversa (Gumperz, 1982: 98).

Heller (2007), en canvi, considera que les pràctiques lingüístiques són inherentment polítiques ja que les diferents llengües o varietats parteixen d'un grau diferent de legitimitat socio-política o de prestigi social. De fet, aquesta concepció enllaça amb el concepte de diglòssia (Ferguson, 1959) i la idea d'"àmbit" (Fishman, 1972). Així, les pràctiques lingüístiques estan immerses en una teranyina de relacions de poder en el context de l'economia de la parla d'una comunitat multilingüe i els repertoris verbals dels membres individuals d'aquella comunitat (Heller, 1988: 1). En aquest context, els recursos lingüístics esdevenen *commodities* que tenen un valor de mercat i les relacions de poder estan determinades pels qui tenen accés a aquests recursos lingüístics. L'alternança és aleshores l'agent que inclou o exclou els participants de l'organització social, esdevenint una estratègia que aplanar les barreres o que les manté (Heller, 1988: 1). La qüestió candent per Heller és la distribució equitativa dels recursos lingüístics. En aquest sentit entén la llengua com a conjunt de recursos i pràctiques definits ideològicament (2007: 2) en què el control sobre els règims d'alternança de llengua esdevé crucial.

2.5.3. La tria de llengua és arbitrària?

Històricament, per explicar les tries de llengua s'han fet servir diversos models justificant les motivacions o els mecanismes que les acompanyen. Com ja hem apuntat, Fishman (1972), amb la teoria de l'àmbit, mostra com els parlants bilingües trien la llengua en funció dels participants, tema o marc en el que es desenvolupa la interacció, factors que podríem qualificar d'externs. En canvi, els models de tria racional prenen en

consideració les motivacions intrínseques dels parlants a l'hora de fer les tries de llengua. Aquest enfocament de caire psico-lingüístic és anatema pels fonaments de l'anàlisi conversacional. El principi de cooperació de Grice (1975) entén que les tries obeeixen a criteris racionals que afavoreixen la cooperació. Myers-Scotton amb el *markedness model* (Scotton, 1983) és el principal exponent del model de tria racional però introdueix en la seva anàlisi les conseqüències socials com a motivadores de la tria de codi lingüístic. Així mateix, considera que els parlants utilitzen les implicacions conversacionals per arribar a les conseqüències que persegueixen des de bon principi.

Hi ha diverses maneres d'enfocar l'estudi de la tria de llengua. Es tracta d'un procés racional o més aviat d'un impuls? Hi ha algun ordre en les tries? Quan Labov (1971) es preguntà si l'alternança era fruit de la conducta aleatòria o si, per contra, estava sotmesa a normes va concloure que ningú havia estat capaç de demostrar que l'alternança en la conversa, per la seva rapidesa, pogués ésser governada per regles o restriccions sistemàtiques i que, per tant, les alternances s'havien de descriure com una *irregular mixture of two distinct systems* (1971: 457). De fet, l'enfocament estructuralista (Weinreich, Labov i Herzog, 1968) no només es va preguntar fins a quin punt el procés d'alternança era racional sinó que també explorà els límits de l'alternança tenint en compte aspectes de caràcter sintàctic. Tanmateix, aquest enfocament no ens interessa ja que ens volem centrar en les tries i les negociacions, no en les distincions entre alternança i manlleu (*borrowing*) ni en les restriccions sintàctiques de l'alternança intrafràstica (Poplack, 1980).

Encetarem la discussió sobre com es porten a terme les tries a partir de la següent afirmació:

For a long time, it has been known that the plurilingual's selection of the appropriate variety is not arbitrary, but governed by rules (Grosjean, 1982: 145 a Lüdi i Py, 2009: 165).

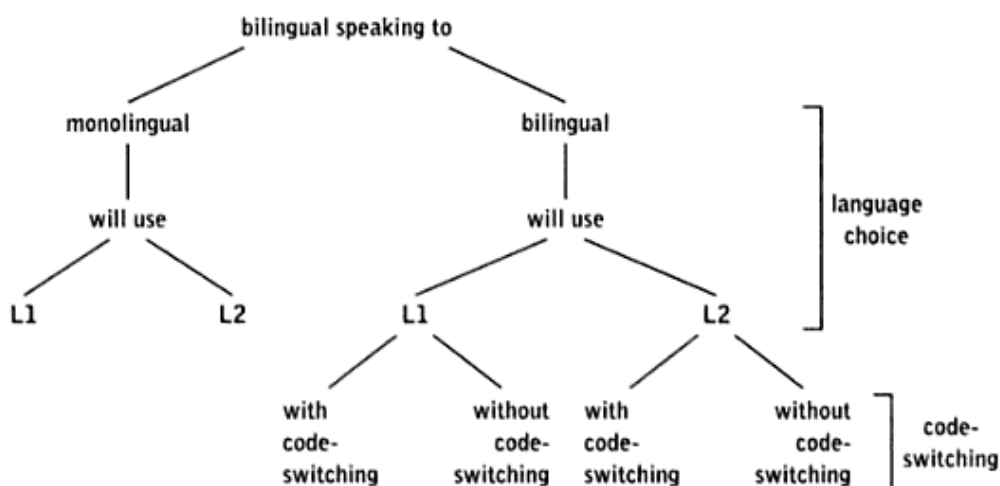
És a partir de l'afirmació de Grosjean (1982) que la tria no és un procés ad hoc, sinó un procés governat per regles, que ens plantegem determinar si alguns aspectes de la teoria de jocs (vegeu 2.5.6) poden contribuir, primer, a trobar aquestes regles i, després, a modelitzar els canvis de codi determinant quins aspectes influeixen en el canvi de codi i com es porta a terme des del punt de vista interaccional. La teoria de jocs emergeix aleshores com a eina analítica lícita en el context de la classe magistral ja que, per bé que l'aula magna és un escenari (en el sentit de *setting*) interactiu, existeixen unes regles conversacionals preestablertes molt accentuades. Pels altres escenaris conversacionals

que estudiem (petit grup), i de fet també per les classes magistrals, ens sentim còmodes amb l'enfocament de Lüdi i Py (2009). Per aquests autors, la qüestió a explorar és com els interlocutors negocien la llengua localment. Van més enllà de l'anàlisi de quina és la llengua més avantatjosa pels parlants en funció de diversos factors (com ara en quina llengua tenen més competències compartides, regles socials o hàbits, per exemple) que situarien la recerca en l'esfera de la *rational choice* (Myers-Scotton, 1988, 1993) o del concepte d'àmbit (Fishman 1972). Així, Lüdi i Py (2009: 165) assenyalen que sovint cap de les llengües acaba essent preponderant sinó que s'activa tot el repertori plurilingüe.

Des d'aquesta perspectiva de parla bilingüe, el concepte de *tria* de llengua (*language choice*) esdevé “no determinant” perquè les marques translingüístiques es multipliquen. En el context de les classes magistrals, però, en què la interactivitat té un caràcter més estructurat i en què hi ha una política que assenyalava que la llengua a emprar és l'anglès, la tria de llengua esdevé un assumpte molt més rellevant. En el capítol 5 estudiarem les classes focalitzant en el desplegament dels recursos plurilingües. En el capítol 6 reinterpretarem el desplegament dels recursos plurilingües a partir la teoria de jocs. Aquesta anàlisi intentarà establir sinergies amb l'enfocament del desplegament dels recursos plurilingües.

De fet, nosaltres ens adherim als postulats de l'anàlisi de la conversa d'orientació etnometodològica, que entén que el canvi de llengua pot estar motivat per l'orientació a l'altre. L'orientació cap a la competència lingüística atribuïda a l'interlocutor constitueix una forma de categorització particular (Mondada, 2009) que es tradueix en una distribució concreta dels torns de paraula. La recerca en l'alternança de llengües en la conversa (Auer, 1984, 1998) ha demostrat que els parlants alternen les llengües per indexar aspectes relacionats amb la construcció del discurs (*discourse related switch*), o bé per indexar la seva competència o la dels seus interlocutors, o bé les seves preferències (*participant-related switch*). De fet, aquesta visió de l'AC comparteix que les tries no són aleatòries sinó que les alternances poden estar motivades per la orientació als altres participants.

En l'esquema de tall estructuralista que mostrem a continuació, Li Wei (2007: 14) il·lustra com Grosjean (1982) posa en relació la tria de llengua i el code-switching. Nosaltres hi trobem nombroses similituds amb l'esquema estructural de la teoria de jocs, que mostrarem més endavant:



Els moments que aporten indicis sobre la gestió de la participació de la classe plurilingüe rau en els casos en què l'individu canvia de llengua i, per tant, emergeix la negociació. El terme *code-switching* indica la juxtaposició dins del mateix intercanvi de fragments de parla que pertanyen a dos sistemes o subsistemes gramaticals diferents (Gumperz 1982: 59). Li Wei (2007: 14) fa servir el terme *codeswitching* com a expressió que engloba la inserció de paraules (*word insertion*) i les alternances dins la frase o entre frases (*intrasentential/ intersentential switching*).

Aquestes distincions gramaticals, però, han estat superades avui en dia. Fins i tot la discussió de Gumperz sobre si els parlants distingeixen entre “*meaningful code juxtapositions from mere random or idiosyncratic alternations and to draw appropriate conversational interferences*” (1982: 84) no té sentit en la perspectiva postmoderna de *translanguaging*. Cal destacar també que aquest esquema té un component ètic i estructuralista molt important en contrast amb l'esquema de Lüdi i Py, en què classifica les interaccions en unilingües/plurilingües-exolingües/endolingües (2.1.1). De la mateixa manera, Auer critica tant la visió de Fishman ([1965] 2007: 56-58) –en què tres variables principals determinen la tria de llengua, la pertinença al grup, la situació i el tema– com els enfocaments racionals (Myers-Scotton, 1993) que descriurem a continuació.

2.5.4. Els models de tria racional

En l'afany de descriure sistemàticament les pràctiques plurilingües a la classe magistral i el seu impacte en els quadres de participació hem volgut explorar els models de tria racional. La premissa de Myers-Scotton (1983) és que, els parlants, a més de refiar-se

del principi de cooperació i de les implicacions conversacionals que es generen en entendre el què s'està dient (Grice, 1975), utilitzen el principi de negociació per assolir l'aspecte interaccional de la conversa (Myers-Scotton, [1988]2007: 97). Aquest principi afirma que el parlant escollirà la forma de contribució conversacional de manera que simbolitzi els conjunts de drets i obligacions que desitgi establir amb el seu interlocutor (Scotton, 1983: 116). Scotton (1983) entén que les tries de codi en un intercanvi lingüístic porten associat un significat social (Myers Scotton, [1988]2007: 97). De la mateixa manera, els parlants tenen un coneixement tàcit d'aquesta indexicalitat com a part de la seva competència comunicativa (Hymes, 1972). Per tant, tots els parlants tenen unes representacions mentals que relacionen les tries de codis amb uns conjunts de drets i d'obligacions i saben que una tria concreta serà percebuda com a “no marcada” (*unmarked choice*) o com a “marcada” (*marked choice*) respecte el conjunt de drets i obligacions dels parlants (Myers-Scotton, [1988]2007: 98).

Cal tenir en compte que els conjunts de drets i obligacions i de tries marcades i no marcades de la *rational choice* foren concebudes per ésser aplicades a comunitats lingüístiques i no d'aula. Tanmateix, en el nostre propòsit d'explorar recursos d'anàlisi complementaris considerem interessant aplicar aquests conjunts a les classes magistrals de l'Escola d'Enginyeria que estudiem, entesa com a comunitat de pràctica. Aleshores partirem del fet que els estudiants tenen unes “obligacions”, utilitzar l'anglès, i uns “drets”, utilitzar la L1 en situació de malentès, ambigüitat o clarificació, en situació de reparació, en definitiva, en termes de l'anàlisi conversacional. Fins a cert punt, Myers-Scotton qualifica els intercanvis convencionals (les classes entrarien dins d'aquesta classificació) de situacions en què les interaccions tenen un guió (Myers-Scotton [1988]2007: 98). Es tractaria doncs de determinar si aquests models racionals ens poden aportar informació sobre la classe plurilingüe tenint en compte un element fonamental: en aquestes classes magistrals la tria de llengua no és banal. Precisament, aquestes classes estan concebudes perquè s'hi parli en anglès, ja que s'han articulats a partir de la política que fomenta EMI, o sigui que hi ha marc normatiu que determina, “marca”, les pràctiques. Cal tenir en compte que tot i que existeixi un marc normatiu (posem per cas: “es parlarà anglès a classe d'electrotècnia”) les normes no determinen les tries, sinó que les normes només determinen en quina mesura en una ocasió concreta el codi lingüístic està *marcat* tenint en compte els drets i les obligacions dels parlants (Myers-Scotton,

[1988] 2007). En aquest sentit, les tries esdevenen negociacions ja que donat un marc normatiu concret els actors negocien les seves tries:

Speaking of choices themselves as marked or not assumes that they take place in a normative framework. Yet, norms do not determine choices. Rather, norms determine the relative markedness of a linguistic code for a particular exchange, given the association of the code with specific rights and obligations set. What the norms do, then, is give all speakers a grammar of consequences. (...) The choices themselves are negotiations in the sense that, given the normative framework, speakers make their choices as goal-oriented actors. They weigh the relative costs and rewards of their choices in seeking a good outcome (Thibaut and Kelly, 1959; Brown and Levinson, 1978). In this way, choices are creative and “localize” the construction of a speech event (Myers-Scotton, [1988]2007: 100).

Per al parlant, aleshores, l'alternança és una eina, un mitjà que indica quelcom (a través de l'alteració de l'equilibri dels drets i de les obligacions). Per a l'interlocutor l'alternança indexa les intencions del parlant i és, per tant, un mitjà i un missatge alhora (Myers-Scotton, [1988]2007: 101). De fet, triar la variant no marcada en un intercanvi convencionalitzat (com seria utilitzar l'anglès i no el català o castellà en una classe EMI) implica una negociació que reconeix l'estatu quo de l'esdeveniment comunicatiu, ja que indexa l'equilibri dels drets i les obligacions que s'espera d'antuvi. Ara bé, hem de tenir en compte que els parlants també poden fer tries amb opcions marcades i apartar-se del que s'espera per la norma. Aquest serà el cas que estudiarem quan els estudiants en la classe magistral en mode EMI canvien de llengua i alternen al català o al castellà.

A grans trets així és com el model de tria racional explicaria les classes magistrals objecte d'estudi. Observem també punts de concomitància entre els models de tria racional i la teoria de jocs, que tractarem a continuació. Per exemple, en la cita anterior Myers-Scotton ([1988]2007: 100) emprà terminologia de teoria de jocs i menciona que els actors quan busquen un bon resultat (*outcome*) sospesen l'equilibri entre els costos relatius (*relative costs*) i les recompenses (*rewards*) de les seves tries. El model de tria racional és, com el seu nom indica, profundament mentalista; tanmateix, entén que hi ha una relació entre els factors socials i els individuals en la tria de varietat lingüística. Segons els models racionals, els parlants prenen decisions segons el marc de predicció de conseqüències i són conscients de quan utilitzen una forma marcada i de les possibles conseqüències/resultats (*outcomes*) d'aquesta acció. Un aspecte interessant per la nostra recerca de les classes magistrals és que les tries (siguin o no marcades) en el model de tria racional són enteses com a negociacions atès que l'enteniment mutu dels

interlocutors és condició sine qua non pel desenvolupament de la interacció i és precisament aquest fet el que defineix la tria com a acte cooperatiu (Myers-Scotton [1988]2007: 100-101).

Així doncs, en el model de tria racional, quan el parlant s'allunya de la norma (*unmarked choice*) en un intercanvi convencionalitzat està indexant un intent de negociació d'un nou equilibri de drets i obligacions. En aquest sentit, utilitzar “la llengua que no toca”, la *marked choice*, és una violació de l'ordre establert i es considera una alteració, *disruption* (Myers-Scotton, [1988]2007: 108). Aquest marc ens sembla interessant per explorar si les dades que posseïm reflecteixen tries marcades acceptables, *permissible marked choices* (Myers-Scotton, [1988]2007: 111). Les tries marcades, en segons quins casos, poden ser permeses i són gairebé no marcades en el context perquè assenyalen una suspensió convencionalitzada de l'equilibri entre els drets i les obligacions en un moment donat (Myers-Scotton, [1988]2007: 111). Aquests són els casos de les alternances que indexen deferència i aquelles que tenen en compte el fet que el parlant no té prou competència en la tria no marcada. Ens sembla especialment interessant el cas del canvi de codi per mostrar deferència quan es vol aconseguir alguna cosa de l'interlocutor o bé per mitigar un acte que es podria entendre com una agressió a la imatge pública, un *face-threatening act* (Scotton 1983: 123, Myers Scotton, [1988]2007: 112). De fet, explorarem aquesta perspectiva, en el capítol 5, en casos concrets en què examinarem si els estudiants en les classes magistrals exploten l'alternança per a indexar informació del tipus que acabem de mencionar.

Hem de tenir en compte que aquesta interpretació s'allunya de la interpretació que l'AC fa de la mobilització de recursos plurilingües, però en canvi coincideix amb el que la gent entén com a “sentit comú”: quan el participant no se'n surt amb una llengua per manca d'habilitat a l'hora de parlar-la passa a utilitzar l'altra (Scotton, 1983: 125). Així, moltes alternances que l'AC interpreta com a seqüencials (siguin *participant related* o *discourse related*) o com a mobilització de recursos plurilingües, en els models racionals s'expliquen per manca d'aptitud a l'hora de parlar la llengua “no marcada”:

Many times the switching away from the unmarked choice because of lack of fluency is overtly acknowledged by the speaker, who says, “I’m sorry, but I can’t speak X very well”, meaning – in the terms of the model– ‘I know the unmarked relationship calls for the use of X’. (Note that it seems to be a marked choice for the other participant- the one who is fluent in the unmarked choice- to initiate a switch under the virtuosity maxim. That is, the speaker following the virtuosity maxim must self-select. For

another speaker to take the initiative often elicits a negative affective response) (Myers-Scotton, [1988]2007: 112).

2.5.5. És possible un enfocament dual entre la tria racional i l'anàlisi conversacional?

Els models racionals entenen que els parlants escullen les llengües per indexar les seves decisions racionals, les seves actituds i les seves identitats (Li Wei, 2005a: 376). Entenem que el problema principal dels models racionals és que deixen de banda l'estudi de la interacció i la multimodalitat i focalitzen l'anàlisi en les tries des d'un punt de vista racional (o estratègic) en què els parlants han de decidir quina opció els convé donada una situació concreta de drets i obligacions. De fet, la perspectiva que estableix que les tries poden ser marcades o no marcades rep crítiques de Gafaranga (2000). A més, en l'anàlisi de les tries del model racional hi ha dos aspectes que incomoden les perspectives postmodernes: el concepte d'agència (*agency*⁵) i el fet que els models de tria racional assumeixen que darrera les tries hi ha intencionalitat i motiu.

Tot i això, Li Wei (2005a: 376) intenta reconciliar els models de tria racional i l'AC tot destacant que en ambdós enfocaments els parlants són individus racionals. De totes maneres, puntualitza que la racionalitat en l'anàlisi conversacional no rau en els drets/obligacions o en les actituds/identitats, com en els models racionals, sinó en com els parlants s'orienten racionalment (en el sentit de programàticament) a les estructures conversacionals que organitzen la coherència de la tasca interaccional en la qual aquests parlants es troben immersos:

Rational Choice (RC) models of codeswitching argue that bilingual speakers make rational choices according to the rights and obligations they perceive in a given situation. Some situations are marked and some unmarked. Speakers choose their languages to index rational decisions, as well as their attitudes and identities. The conversation analysis (CA) approach to code-switching agrees with the RC model that bilingual speakers are rational individuals. But instead of being oriented to rights and obligations, or attitudes and identities, bilingual speakers are first and foremost assumed to be oriented to conversational structures aiming primarily at achieving coherence in the interactional task at hand. Their language choice and codeswitching is therefore "programmatically relevant" to the talk-in-interaction. The CA approach therefore begins where the RC model stops and seeks evidence from talk-in-interaction rather than from external knowledge of community structure and relations (Li Wei, 2005a: 376).

⁵ Per Giddens (1984) l'agència és la capacitat dels éssers humans de participar en l'acció social com a agents i actors amb la capacitat d'actuar.

Li Wei estableix vincles significatius entre AC i RC; fins al punt d'afirmar que la “*CA approach provides crucial evidence for RC conclusions*” (Li Wei, 2005a: 376). Així, Li Wei justifica la racionalitat de l'AC fent un recorregut històric per l'etnometodologia i argumentant que aquest enfocament sociològic en els seus orígens oferia una visió entre teleològica i racionalista dels aspectes de l'acció social.

Assenyala, tanmateix, que l'etnometodologia refusa les explicacions racionalistes de dades complexes perquè les considera reduccionistes. Així, el problema de l'ordre social és per l'etnometodologia un problema pràctic d'acció social en què les activitats dels membres són metòdiques i, per tant, analitzables. L'etnometodologia, en aquest sentit, s'interessa per com es porten a terme les activitats quotidianes (Li Wei, 2005a: 399). Per l'AC el coneixement prové de fer inferències sobre els torns i els enunciat, que esdevenen proves del sentit que el parlant els atorga. L'atenció de l'analista es fixa, per tant, en aquests processos d'inferència que els participants porten a terme en la interacció i no en els processos mentals del parlant o els càlculs que pot fer sobre els costos i beneficis (o drets i obligacions, en el sentit de RC) de la seva tria lingüística (Li Wei, 2005a: 380). Per l'AC les anàlisis no tenen l'objectiu de determinar quines motivacions té un parlant per triar una llengua i no una altra, sinó l'objectiu d'analitzar detalladament, per torns, les negociacions (o tries de llengua) que van sorgint. No es tracta, aleshores, de focalitzar l'atenció en què farien o fan els parlants bilingües, sinó de veure com els parlants s'orienten a l'alternança en la interacció (Li Wei, 2005a: 381).

El mateix Li Wei (2005a: 388) apunta un segon punt de discrepància: en la recerca de l'alternança dels models racional hi ha una tendència a injectar estructures macro en les dades. En l'AC, però, això no succeeix, perquè només es pot fer la connexió si és rellevant pels participants. Per tant, les interpretacions de l'alternança en l'AC són èmiques, locals i situades. En aquest sentit Li Wei argumenta que l'AC corre el risc de considerar l'alternança simplement una descripció d'un procés si no es va més enllà. És aleshores quan Li Wei aposta per un enfocament dual que integri la capacitat de sistematització i d'anàlisi de l'AC amb l'anàlisi de la tria racional (Li Wei, 2005a: 388).

Li Wei proposa una síntesi entre (i) l'enfocament de tria racional, d'una banda, que considera que el llenguatge és el reflex de motius i intencions que són indexades a partir de les alternances de llengua i (ii) l'anàlisi de la conversa, que es fixa en les orientacions dels parlants en la interacció. En aquest sentit, per l'AC, els parlants, enlloc d'estar orientats als drets i obligacions, actituds i identitats estan orientats a les estructures

conversacionals i tenen com a objectiu primordial assolir la coherència de la tasca interaccional en la qual estan immersos. Així, la tria de llengua i les alternances que s'esdevinguin seran rellevants per la parla en la interacció (Li Wei, 2005b: 278).

Com que per l'AC l'ordre social resideix en la vida social ordinària, la de les accions quotidianes, que en bona mesura es porta a terme en interaccions cara a cara, no s'interroga sobre els motius més enllà de les accions concretes ni busca models de racionalitat sinó que l'objectiu és mostrar com la gent porta a terme aquestes accions (Li Wei, 2005a: 380). L'objectiu doncs és mostrar el “com” i no pas el “perquè”.

2.5.6. Com explicar les tries: i si apliquéssim la teoria de jocs?

En la teoria de jocs, *game theory* (Binmore, 2007), un joc té jugadors (*players*) i aquests jugadors prenen decisions (*make choices*). Aquestes decisions tenen com a conseqüència uns resultats (*outcomes*). La teoria de jocs assumeix que quan un jugador té el dilema d'escollir entre dues alternatives i en totes les circumstàncies una de les dues dóna un resultat preferible per a aquest jugador, el jugador triarà l'opció que li porti el resultat més favorable. Així doncs, els jugadors en un joc han de tenir un interès, o preferència (*utility*), per una determinada opció. Aquestes consideracions són absolutament èmiques, atès que en tot moment es considera la percepció de l'individu sobre l'opció que ell mateix prefereix. En general, un joc proporciona al jugador un seguit d'oportunitats per portar a terme aquestes decisions (o tries), que anomenarem moviments (*moves*). En els jocs, ja siguin d'un sol torn o de múltiples (com en una conversa), cadascun dels jugadors porta a terme una estratègia (que en el cas que ens ocupa equivaldria a la negociació de llengua entre professor/estudiants). Una estratègia també pot ser mixta i agafar una opció a l'atzar. Darrera d'aquestes regles generals dels jocs, Pool (1986) destaca quins són els aspectes que poden ser més rellevants en els jocs que modelen l'activitat lingüística. En aquest sentit, el joc cooperatiu pot tenir aplicacions dins del camp de la política lingüística o en la conversa.

En un joc de dos (o més) membres els jugadors són conscients de l'existència de l'altre, de les seves tries i del fet que aquestes tries determinen si la preferència de l'altre jugador es pot materialitzar. Pool (1986: 162) mostra una de les possibles aplicacions que poden ser d'interès pels casos que analitzarem. Així, una conversa entre dos individus amb diferents L1 pot modelar-se segons la teoria de jocs com a joc de dos membres en el qual cada jugador escull una de les dues possibles llengües pel proper torn. Per altra banda, i de la mateixa manera, dues empreses que negocien una fusió

poden jugar al joc lingüístic si cadascuna té una llengua de comunicació interna diferent i han de posar-se d'acord en quina llengua faran servir a partir d'aleshores. Pool (1986: 162-171) desenvolupa un joc per descriure el joc de la conversa bilingüe.

Pool (1986: 167) examina diverses prediccions. Per exemple, apunta que les converses entre estranys tendiran a ser en la llengua L1 del primer parlant en molta més mesura que les converses entre individus que ja es coneixen. A partir d'aquí descriu un joc de negociacions estratègiques. Una segona predicció assenyala que dos individus tendiran a parlar cadascú en la seva llengua L1 en converses institucionals però no en les converses informals. Una tercera predicció sosté que el bilingüisme passiu (cada actor empra la seva L1) tendeix a ser més comú en comunicacions escrites que en les orals. El raonament sosté que escriure en una segona llengua fa que qui escriu pateixi unes expectatives de correcció més altes que no pas en el medi oral. Així mateix, el medi escrit requereix un ús precís de la llengua per superar la baixa redundància d'aquest medi. En canvi, parlar en una L2, segons Pool (1986: 167) implica unes expectatives més baixes de correcció i més oportunitats de clarificació interactiva (de fet, des d'AC les anomenaríem oportunitats de reparació). Per altra banda, escoltar en una L2 dificulta la comprensió per la pressió del límit de temps i el decalatge entre el coneixement normatiu del qui escolta i les formes col·loquials de qui parla.

Quan apliquem la teoria de jocs en les nostres dades caldrà tenir en compte que els exemples analitzats no encaixen en la situació habitual de parlants bilingües en què la L1 d'un parlant és la L2 de l'altre parlant. Cal clarificar que en els casos de les dades de les classes magistrals en EMI ambdós "jugadors" comparteixen la L1 i la L2 ve donada per la política.

En aquest treball ens plantejem l'ús de la teoria de jocs com a eina suplementària en l'anàlisi dels casos d'interacció a la classe CLIL/EMI. L'aplicarem de manera complementària a l'anàlisi de la classe magistral replantejant com a simples jocs (en el sentit de teoria de jocs) dades que haurem analitzat primer amb l'enfocament de l'anàlisi de la conversa. Els jocs simples permeten una anàlisi relativament fàcil de resultats d'equilibri que aleshores compararem amb casos concrets.

En aquesta tesi volem explorar si és possible emprar una teoria aparentment allunyada de la sociolingüística interaccional. Per l'AC l'alternança de llengua és local i situada (Auer, 1984: 3) i les implicacions seqüencials de la tria de llengua en una conversa són fonamentals. Així, la llengua que un participant concret trïï per un torn concret o per un

enunciat dins d'un torn fa que aquesta tria influeixi en totes les tries d'aquell mateix, o dels altres, parlants (Auer, 1984: 5). En aquest sentit, la teoria de jocs és una eina que pot facilitar la detecció i l'anàlisi seqüencial de les alternances. Aquest és especialment el cas de les alternances com a recurs del locutor per indicar al destinatari un canvi en el context conversacional. Aleshores, a partir del concepte d'indicis de conceptualització (Gumperz, 1982), Auer (1984) considera l'alternança com un recurs dels locutors per donar sentit a la seva activitat en un moment seqüencialment situat, bé per contrastar l'activitat d'un moment donat amb la precedent (*discourse-related switching*), bé per indicar la seva preferència o competència en relació amb la llengua utilitzada per altres participants o per ells mateixos en torns anteriors.

De la mateixa manera, Heritage (2008) estableix la connexió entre l'anàlisi interaccional i la teoria de jocs a partir de l'orientació d'ambdós enfocaments vers la seqüencialitat (2.2.1), el concepte de *dual face* (que veurem en 2.5.7) i l'organització de la preferència (2.2.1), que qualifica de patró o model altament institucionalitzat. És a partir d'aquest enfocament que ens interessem per explorar la teoria de jocs en les classes magistrals.

2.5.7. El problema micro-macro

En aquesta secció explorarem la relació micro-macro i, per tant, abordarem la recerca dels qui han intentat associar les anàlisis macro amb l'anàlisi local i minuciosos de l'anàlisi conversacional. Encara que a priori pugui semblar que sigui una relació irreconciliable, Schegloff (1987) explora les possibles connexions entre ambdós enfocaments. Aquest autor assenyala les característiques sistemàtiques de la parla en la interacció (2007: 207-8) categoritzant-la com a sistema d'intercanvi de parla (*speech exchange system*) que organitza la interacció directament entre les persones i, per tant, coordina el comportament dels participants, assignant en cada moment oportunitats diferents per a diferents tipus de participació (Schegloff, 1987: 208). Schegloff, després de subratllar aquesta sistematització, es planteja si la connexió entre el micro i el macro és possible pel caràcter eminentment local de la organització de la interacció, és a dir, torn a torn i seqüència a seqüència (Schegloff, 1987: 209).

Aquest autor assenyala el problema metodològic principal de l'anàlisi conversacional a l'hora d'establir la connexió amb el nivell macro. No només al·ludeix al fet de no poder extrapolar resultats, sinó al fet de no poder-se referir a dimensions socials que podrien tenir rellevància en l'anàlisi macro si els mateixos participants no s'hi orienten. És

diffícil, aleshores, relacionar el comportament conversacional, lingüístic, no verbal i interaccional en general amb les dimensions clàssiques d'organització social com ara el gènere o la classe social. De fet, Schegloff (1987) argumenta que encara que aquestes dimensions siguin interessants pel nivell macro, hi ha dos aspectes a tenir en compte. D'una banda, l'analista corre el risc de ser arbitrari en la selecció dels fragments que suposadament podrien contribuir a entendre millor un problema concret. Per l'altra, el fet d'enllaçar variables macro amb dades micro des de bon principi fa que es perdin detalls tècnics de les interaccions a nivell micro i, per tant, això repercuteix en la qualitat de l'anàlisi macro (Schegloff, 1987: 214).

Actualment hi ha una tendència creixent a relacionar la llengua i la identitat. Una d'aquestes línies de recerca estudia l'atribució d'identitat en les interaccions. Així, el fenomen d'alternança de llengua pot ser considerat un catalitzador per determinar les atribucions d'identitat a l'"altre", atès que un canvi de llengua pot indexar una categorització d'identitat. En les dades que estudiem, per exemple, estudiarem si el canvi de llengua pot denotar atribucions d'expertesa als estudiants internacionals. Una segona línia de recerca explora com els parlants utilitzen una llengua per reivindicar una identitat. Aquest enfocament entén que a través de la llengua els parlants construeixen i negocien activament la seva identitat social. A través del llenguatge indexem, directament o indirecta, qui som i com volem ser percebuts i on volem pertànyer. Percebem, en bona mesura, la identitat com un fenomen lingüístic dinàmic i en constant evolució. Quan parlem d'identitat, però, si ens referim a la identitat cultural, nacional, sexual, de gènere, de classe o a diverses identitats simultàniament fem un salt vers l'esfera macro.

A continuació explorem la connexió entre l'enfocament micro i macro, així com la connexió amb els aspectes socials externs a l'acció, una crítica que sovint s'ha dirigit a l'AC (Atkinson, 1988: 447; Nussbaum, 2007) atès que l'etnometodologia contemporània no s'ha interessat per l'acció social en el sentit clàssic del terme. En l'etnometodologia "*action is intrinsically meaningful, not because it is meaningful outside of any concrete situation, but because it is always embedded in a concrete situation*" (Peyrot, 1982: 272). Per tant, segons Atkinson, l'ordre social ha de ser investigat a través de l'estudi d'activitats seqüencials, com ara els fluxos de tràfic, les cues, i els torns de conversa (Livingston, 1987) en la mesura que l'ordre de la vida social és representat a través de l'ordre en què es porten a terme les activitats. Atkinson

crítica que l'enfocament tingui un regust estructuralista i conductista, mentre que altres branques de l'etnometodologia han continuat explorant amb una perspectiva de caràcter més hermenèutic i interpretatiu (Atkinson, 1988: 447) i manifesta que l'AC ha estat fonamental per la investigació de l'ordre interaccional.

Un concepte que comparteixen la teoria del contracte social del segle XVII, la teoria de jocs contemporània i l'etologia és que en les relacions socials dins dels grups sovint s'arriba a un terme mig (*tradeoff*) entre la competició i la cooperació (Byrne i Whiten, 1988; Goffman, 1971). Per conceptualitzar aquest terme mig en la interacció social, Heritage (2007: 319) fa referència a l'anàlisi de la imatge pública (*face*) de Goffman portat a terme per Brown and Levinson (1987). Per aquests autors cada individu té dos tipus de necessitats de *face* oposades. Per una banda, la *face* positiva, que malda per guanyar afirmació i acceptació, i per l'altra la *face* negativa, que no cedeix davant les preferències de l'altre.

Per Heritage (2008: 319) això es pot relacionar amb la tradició del contracte social en teoria política, en particular amb els conceptes de llibertat de Rousseau i Hobbes (Berlin, 1969). Segons aquest autor, basant-se en el tractament que fa Goffman del concepte de ritual de Durkheim, es pot considerar que la interacció social obeeix a les consideracions del contracte social i s'erigeix en l'arena pública. Allí els individus persegueixen els seus objectius mentre busquen un equilibri entre els dos tipus d'imatge pública que hem mencionat. Així, les accions socials posicionen l'actor i el recipient en l'espai social definint una relació social entre ells. Per exemple, les demandes afirmen la legitimitat de la cosa demanada, el dret del demandant a demanar alguna cosa al recipient i alhora invoca l'obligació de l'individu a qui s'han adreçat a subministrar la cosa demanada. De manera paral·lela, per Goffman (1971) l'acte de parla expressa el dret de parlar i la corresponent obligació d'escoltar. Les convencions organitzatives de la seqüència en l'ordre interaccional proporcionen recursos importants que porten l'acció social cap a la cooperació (Heritage, 2007: 310). Aquest autor també relaciona l'organització de la cooperació i l'organització de la preferència, és a dir, com es porten a terme les accions afiliatives i desafiliatives i assenyala que les accions afirmatives i afiliatives davant d'una resposta es porten a terme de manera breu i sense demora, mentre que les accions de refús s'assenyalen amb demores i altres senyals que s'acosten problemes. Aquest patró regular indica que la probabilitat que hi hagi accions afiliatives és maximitzat mentre que la probabilitat que s'esdevinguin accions desafiliatives és

minimitzat (Heritage, 2007: 311). En els capítols 7 i 8 explicarem com les accions afiliatives i desafiliatives dels participants observades en el petit grup responen a aquest patró, que es pot relacionar amb el *make normal* i *let pass* (Firth, 1996).

Schegloff critica el fet que la recerca no estigui legitimada en certs ambients acadèmics a no ser que s'estableixin connexions entre els nivells micro i macro. Segons aquest acadèmic, l'AC rep crítiques per l'obvietat de les conclusions de la parla en la interacció, que sembla que només prenguin volada si s'analitzen en les estructures macro de classe, d'etnicitat, de cultura, de gènere o de context institucional, per exemple (1987: 228).

Tot i que Schegloff obre la porta a investigar amb teories a altres nivells, la dificultat de portar això a terme rau en la compatibilitat amb els termes d'un microanàlisi local i situat. Així, per Schegloff la connexió entre els nivells micro i macro és problemàtica:

Efforts to link to the level of culture and society in the search for variation are unassured of success and uncertain in motive. Efforts to relate levels of analysis via macro-relevant attributes of the participants in micro-level processes threaten underdevelopment of a full technical exploration of the micro-level processes. Efforts to bridge the levels by the use of the vernacular conceptions of contents are vulnerable to challenges to the adequacy of their warrant and to the directness of their linkage to details of the actual conduct of interaction (Schegloff 1987: 230).

Aquesta secció (2.5) ens ha proporcionat els fonaments teòrics per abordar dos temes: (i) la possibilitat de modelització de marcs participatius en l'aula EMI/ELF i (ii) la connexió entre el marc micro i el macro. El primer explora la viabilitat d'esbossar models per entendre amb deteniment com funciona l'aprenentatge de L2 a l'aula en contextos CLIL o EMI. Concretament, ens interessem per les negociacions de canvi de llengua associades a canvis de marcs participatius (designació del parlant següent, per exemple) i l'articulació de la conversa plurilingüe en el context d'aprenentatge, quan els participants (professorat/estudiants) poden utilitzar la llengua com a eina contextualitzadora. Per esbossar models ens referim a la cerca de patrons recurrents a partir de les dades de les classes magistrals de què disposem amb l'objectiu d'identificar i aprofundir en l'anàlisi de casos o situacions similars. En les seccions anteriors d'aquest capítol hem fet referència al marc teòric de l'anàlisi conversacional. Aquest continua essent el nostre marc de referència. Tot i això, creiem que obrir el marc teòric puntualment a altres eines, a priori, alienes al nostre enfocament ens pot aportar una visió més àmplia que pot enriquir l'anàlisi.

Estudiar l'alternança de llengua (específicament la tria de llengua i les negociacions de llengua) ens ha empès a plantejar-nos la racionalitat i el determinisme en la conversa. Finalment, hem explorat les dificultats metodològiques i epistemològiques en els intents de connectar el pla micro i el pla macro. De fet, el programa DYLAN ja examinava els vincles entre les pràctiques i les polítiques lingüístiques, que relacionaven el nivells micro i macro. En aquest treball ens preguntem si els intents de modelització de les dades són la resposta a aquesta connexió entre el micro i el macro o si la complexitat de les dades, que entenem com a locals i situades, impedeix fer aquesta connexió de manera eficaç sense caure en simplificacions. Aquesta és la pregunta a la qual intentarem donar resposta en el capítol 6, quan analitzem les dades de pràctiques a l'aula, de manera experimental, amb la teoria de jocs.

Som conscients que aquesta secció tendeix a oferir una perspectiva (post)estructuralista, especialment en comparació amb la secció anterior, en què exploràvem el socioconstructivisme i la interacció en relació amb la parla plurilingüe a l'aula. Per això volem insistir en que la nostra perspectiva global es basa essencialment en el model socioconstructivista i interaccionista, que dibuixa una perspectiva postmoderna en què el parlant mobilitza tots els recursos que té a l'abast. Ara bé, pels casos de les classes magistrals la teoria de jocs se'ns acut com a exercici exploratori de caràcter complementari respecte la perspectiva de l'anàlisi conversacional. Constatem també que la modelització ens pot plantejar diversos problemes de caràcter metodològic, hermenèutic i epistemològic. En aquest sentit, en aquesta secció explorem qüestions controvertides, com ara si a partir de l'anàlisi de l'alternança es pot predir el comportament dels parlants o si la modelització de les dades és possible en casos complexos d'interacció en què intervenen nombrosos factors correlatius.

El problema de les generalitzacions en l'anàlisi de dades d'interaccions d'aula és examinat per Hellermann (2007: 92). Aquest autor es pregunta específicament si les anàlisis de les obertures en les interaccions quan els interlocutors es disposen a portar a terme tasques d'aula són aplicables o no a d'altres situacions. Conclou que, tot i que l'aprenentatge és local i situat (Wenger, 1998), les estratègies desplegades pels interlocutors en situacions concretes (com ara el reciclatge d'estructures lingüístiques o la designació de proper parlant) s'observen també en diferents moments i situacions dins la classe, i àdhuc en diferents escenaris més enllà de la classe. Assenyala, també, que esbrinar fins a quin punt les pràctiques de classe es reproduïxen fora de l'aula és

una qüestió clau que la recerca ha de mirar de determinar en un futur. De fet, per a Hellermann (2007: 92), si l'objecte d'aprenentatge es considera indexical, aleshores alguns aspectes de les pràctiques locals situades poden ser rellevants per a pràctiques similars en altres contextos. Precisament la indexicalitat de l'aprenentatge vol dir que les connexions entre el micro i el macro ja són presents en la interacció tant entre els mateixos participants com en la interacció entre els participants i els contextos en el procés de construcció de significat. D'aquesta manera, per Hellermann (2007: 92) els estudis empírics sobre la parla en la interacció permeten examinar moments en què l'aprenentatge s'esdevé de manera local i concloure que aquests fenòmens es poden donar en un altre moment en contextos equivalents en una determinada comunitat de pràctica.

CAPÍTOL 3. MARC METODOLÒGIC

3.1. Introducció

Les noves tendències en sociolingüística s'interessen per les maneres en què els subjectes mobilitzen els seus recursos comunicatius en diversos terrenys, com per exemple a l'oficina, a la consulta mèdica, als taulells de recepció, a la universitat, ja sigui a les aules o en àmbits d'aprenentatge no estructurats (com ara al campus, a festes...). El nostre estudi es basa en l'anàlisi d'interaccions a la universitat com a terreny, encara que circumscrit a dades recollides en interaccions d'aula, atès que això ens permetrà no només estudiar els processos interactius, sinó també la construcció interactiva de coneixement a l'aula.

En aquest capítol es detalla el procés de recollida de dades i el treball de camp portat a terme per la investigadora en la comunitat de pràctica (3.2). A continuació es fa la descripció de les dades recollides, que es posen en relació amb els objectius de recerca, el focus d'anàlisi i les eines metodològiques emprades (3.3). Finalment, es descriu el tractament a què s'han sotmès les dades en referència a la seva selecció i transcripció (3.4).

3.2. Recollida de dades: treball de camp en la comunitat de pràctica i el paper de la investigadora

Aquest és un estudi etnogràfic i qualitatiu que sorgeix de l'experiència de la investigadora com a coordinadora de la introducció de l'anglès en els plans d'estudi en l'Escola d'Enginyeria B, que entenem com a comunitat de pràctica. Aquesta Escola universitària imparteix el grau d'enginyeria química (amb especialitzacions en la indústria del paper i l'adobament de cuir) i el grau d'organització industrial. L'Escola està situada en una ciutat de mida mitjana al centre de Catalunya, i pertany a la Universitat B.

Des dels anys seixanta l'Escola ha rebut estudiants hispanoamericans per l'especificitat dels estudis sobre l'adobament de cuir, atès que aquest és l'únic centre al món que imparteix aquests estudis en llengua castellana. De fet, les classes d'adobament s'han impartit des de fa anys en format bilingüe castellà-català per aquesta singularitat. A partir de mitjans de la primera dècada del 2000, però, amb l'arribada dels estudiants internacionals Erasmus (principalment de Turquia) el professorat comença a incorporar l'anglès a l'aula en algunes assignatures de manera esporàdica per gestionar la

comunicació quan els estudiants internacionals no segueixen les classes. A aquest fet s'hi afegeix la introducció de les polítiques d'internacionalització pel pla EEES a la universitat a partir de 2008. L'anglès s'incorpora així oficialment a algunes assignatures del centre. Es tracta d'un moment de gran rellevància històrica que resulta en un canvi sociolingüístic a l'escola.

És en aquell moment quan la investigadora reconeix la importància de capturar aquest procés de canvi lingüístic i comença a sospesar la conveniència de reflexionar sobre el procés i documentar-lo assolint així un doble objectiu: (i) aconseguir una eina per la millora contínua i la reflexió i, en menor mesura, (ii) realitzar un treball que culminés en un document que retratés aquest procés de canvi, amb les tensions i oportunitats que podia comportar.

La investigadora coneix bé el terreny d'estudi com a professora d'anglès de l'Escola, perquè hi imparteix matèries d'anglès per a finalitats específiques. Es pot afirmar, per tant, que la investigadora posseeix el coneixement de membre que li aporta conèixer la comunitat de pràctica. Aquest coneixement, i la doble condició de pertànyer a la comunitat i d'investigadora faciliten el seguit de tasques que porta a terme per a la realització d'aquest estudi. En aquest sentit, la investigadora té accés al terreny i, per tant, té facilitats a l'hora de recollir dades de les classes i d'obtenir informació que li permet detectar quins passos s'han d'emprendre quan l'anglès s'introdueix en algunes de les classes de l'Escola. Entre les tasques que porta a terme cal destacar:

1. Organitzar sessions informatives i dissenyar i gestionar un qüestionari sobre la introducció de l'anglès als plans d'estudi.
2. Portar a terme converses informals amb el professorat sobre la introducció de l'anglès als plans d'estudi.
3. Assessorar el professorat de manera informal respecte de dubtes lingüístics o metodològics sobre la gestió de les llengües a l'aula.
4. Entrevistar diversos representants de les polítiques lingüístiques de l'Escola d'Enginyeria B i de la Universitat B.
5. Entrevistar professorat i estudiants sobre el procés d'introducció de l'anglès a la universitat.
6. Assistir almenys a dues sessions de classe magistral de les següents matèries (impartides en mode EMI o ELF): informàtica, electrotècnia, química tècnica,

anàlisi d'aigües, química analítica, tecnologia del paper i recursos per la tecnologia del cuir.

7. Assistir a diverses sessions en què els estudiants treballaven en grup:
 - Dues sessions d'un projecte col·laboratiu sobre tractament d'aigües entre les matèries enginyeria de la reacció química, química industrial i operacions bàsiques.
 - Diverses sessions de la matèria recursos per la tecnologia del cuir.
8. Negociar l'enregistrament de les classes observades i les entrevistes.

El procés de recollida de dades abasta des del quadrimestre de tardor de 2008 fins al quadrimestre de tardor de 2012, tot i que el gruix de les dades (de classe i entrevistes) van ser recollides durant el curs 2008-2009. El 2011 es van realitzar entrevistes a estudiants amb la intenció de recollir les seves representacions sobre el procés. També, a finals de 2012, seguint el suggeriment d'un professor implicat en el procés des del principi, es va decidir fer una gravació d'una classe en què s'impartia el mateix tema d'electrotècnia que s'havia enregistrat tres anys abans. En algunes ocasions, quan s'ha estimat pertinent per les dues bandes, s'ha portat a terme una discussió informal sobre l'enregistrament amb el professorat implicat.

Els participants en l'estudi han donat permís per la recollida i el tractament de les dades. Cal assenyalar que totes les dades han estat anonimitzades canviant els noms dels participants per preservar la seva intimitat. Igualment, quan s'ha considerat que era important per la recerca mostrar imatges enregistrades (fotos o vídeos) dels participants, per mostrar l'aspecte multimodal, per exemple, s'ha fet amb el permís dels participants.

3.3. Les dades recollides

Atès que la quantitat de dades enregistrades és considerable, per gestionar-les de manera eficaç i per delinear amb claredat la correspondència entre les dades i els objectius del treball, hem establert una divisió entre dades primàries i dades complementàries.

3.3.1. Dades primàries i dades complementàries

Dades primàries

Les dades primàries, detallades a la taula 1, constitueixen aquelles que hem explorat amb més profunditat per la realització d'aquest estudi. Són dades que han estat tractades abastament; és a dir, transcrites en gairebé la seva totalitat (considerant els aspectes multimodals, en certs fragments) i analitzades per la investigadora. Certs fragments seleccionats han estat discutits per la investigadora conjuntament amb membres de

l'equip del GREIP. Alguns d'aquests fragments, considerats especialment significatius, han estat discutits, a més a més, en sessions de treball amb d'altres grups de recerca dins del projecte europeu DYLAN.

Dades complementàries

Altres dades tenen un caràcter etnogràfic i constitueixen documents que ens ajuden a entendre elements determinants del context. Aquestes dades han estat recollides en treball de camp i, si bé algunes han estat transcrites, no s'han utilitzat de manera primordial en aquest estudi pel fet que la memòria de recerca, centrada en les pràctiques d'aula, no admetia l'aprofundiment en altres aspectes, com ara les representacions. Altres dades no han estat transcrites, però han estat visionades i parcialment analitzades; d'altres només han estat recollides. El conjunt de les dades que anomenem complementàries, perquè formen part del treball etnogràfic, queda detallat a la taula 3 de la secció següent.

3.3.2. Tipus de dades d'aula

Segons les característiques de les observacions a l'aula, establim diverses tipologies de dades de classe. Les principals distincions rau en el tipus de règim participatiu (classe magistral o petit grup de treball) i en el tipus de focalització en l'anglès: si l'ús de l'anglès sorgeix de l'aplicació de polítiques EMI o bé si l'anglès és mobilitzat com a llengua franca.

Observacions de classes magistrals en EMI

En les matèries d'informàtica, electrotècnia i tecnologia del paper, les classes s'imparteixen, en el moment de recollir les dades, en mode EMI, tot i no haver-hi estudiants internacionals matriculats. Aquestes classes estan dissenyades perquè els estudiants locals practiquin l'anglès i els professors es mostren força entusiastes a l'hora d'impartir les classes en aquesta llengua ("internacionalització des de casa"). Les classes tenen només entre 18-25 participants i això comporta que, tot i el format de classe magistral, s'estableixin formats participatius dialògics entre el professor i els estudiants. El focus d'estudi són les alternances de llengua relacionades amb els canvis de participació i en la construcció de coneixement.

Observacions de classes magistrals en ELF

En canvi, en altres matèries, com ara química tècnica, anàlisi d'aigües i química analítica (totes elles d'enginyeria química-adobament) les alternances de llengua estan inequívocament relacionades amb l'alt percentatge d'estudiants estrangers sense coneixements de català o castellà i amb la necessitat d'establir una llengua franca. Cal també remarcar que, en aquestes matèries, el castellà és també present en el discurs del professor per la presència d'estudiants llatinoamericans. Les observacions d'aquestes classes que hem mencionat es van revelar des de bon principi particularment interessants per dos fets: (i) la heterogeneïtat dels participants (amb estudiants locals, turcs i hispanoamericans) i (ii) i la baixa ràtio d'estudiants a les classes, d'entre 12 i 15. Aquestes dues característiques les fan el terreny ideal per estudiar la interactivitat intercultural i les interaccions dialògiques entre professor i estudiants, que són molt freqüents tot i el format de classe magistral adoptat pel professor. Aquestes classes són parcialment impartides en anglès “per necessitat”, com afirmà el professor de química tècnica en una conversa informal després d'una classe. Per tant, ni els professors ni els estudiants locals mostren una receptivitat entusiasta per la impartició de les classes en anglès. Tots aquests indicis etnogràfics apunten des de l'inici de les observacions a diversos focus d'interès, especialment l'ús de l'ELF, la negociació de llengua franca, la gestió de la participació en la classe plurilingüe-exolingüe i la construcció de coneixement en la L2.

Observacions de petits grups de treball

Cal també identificar les classes de format participatiu reduït en què els estudiants treballen en grup. Aquestes inclouen el projecte col·laboratiu sobre tractament d'aigües (entre les matèries d'enginyeria de la reacció química, química industrial i operacions bàsiques) i les classes de recursos per la tecnologia del cuir. Aquests grups de treball són altament heterogenis, amb presència d'estudiants locals i internacionals, fet que contribueix a configurar un terreny ideal per a l'anàlisi de la construcció de coneixement en grups plurilingües i interculturals, específicament en l'estudi de la interactivitat en la realització de les tasques encomanades.

3.3.3. Taules de dades

A taula 1, que figura a continuació, desglossem les dades primàries. Hi hem agrupat diverses tipologies: les classes magistrals (siguin amb focus EMI o amb focus ELF); les

interaccions en grups de treball reduïts; les entrevistes (tant a estudiants i professors com a gestors de la política lingüística de la universitat); sessions formatives, i per últim els textos, els quals fonamentalment han servit per donar compte de les polítiques lingüístiques.

Cal clarificar que les dades d'aula inclouen les notes de camp, l'enregistrament audiovisual i en la majoria de casos material complementari com les diapositives emprades a la classe (ppt en les taules) i els apunts manipulats pels estudiants a la classe durant l'enregistrament.

Tipus de dades	Identificació	Descripció de les dades	Format	Tractament	Focus d'anàlisi
Interaccions en classes magistrals programades en anglès (5)	CM1	Prof. Alzina Classe Química tècnica En anglès i català 04.11.08 Material supl: ppt i apunts	Audiovisual	Tot transcrit Fragments multimodals	Participació classe magistral, Construcció coneixement Alternances de llengua ELF Multimodalitat
	CM2	Prof Alzina: Class "Química tècnica" En anglès i castellà 20.10.08 Material supl: ppt i apunts	Audiovisual	Tot transcrit Fragments multimodals	Participació classe magistral, Construcció coneixement Alternances de llengua ELF Multimodalitat
	CM3	Prof. Taronger Classe d'informàtica 02 2009 Material supl: apunts complementaris	Audiovisual	Tot transcrit Fragments multimodals	Participació classe magistral construcció coneixement EMI
	CM4	Prof. Llach: Classe d'electrotècnia: classe en anglès. Estudiants en català i castellà 25.05 09 Material supl.: ppt	Audiovisual	Tot transcrit Fragments multimodals	Participació classe magistral Categoritzacions Alternances de llengua Construcció coneixement EMI
	CM5 (igual que TG2)	Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Clara Riera): Projecte sobre "wastewater treatment". Estudiants catalans i turcs. 05 2008 Material supl: produccions dels estudiants	Audiovisual	Transcrit Fragments multimodals	Categoritzacions Alternances de llengua ELF Participació Construcció coneixement
Interaccions en petit grup entre estudiants (2)	TG1	Treball en grup estudiants locals i internacionals. Recursos tecn. cuir (Prof. Caterina) A classe Laia, Fatma, Ahmet, Cem, profe. Treball en grup sobre adobament al crom vs. vegetal i comunicació a la resta de la classe. 11. 08 Material supl: produccions dels estudiants	Audiovisual	Tot transcrit Fragments multimodals	Alternances de llengua ELF Participació Construcció coneixement Multimodalitat Categoritzacions
	TG2 (igual que CM5)	Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Clara Riera): Projecte sobre "wastewater treatment". Estudiants catalans i turcs. 05 2008 Material supl: Produccions dels estudiants	Audiovisual	Transcrit Fragments multimodals	Categoritzacions Alternances de llengua ELF Participació Construcció coneixement

Entrevistes (4)	EN1	Entrevista a Prof. Alzina Qüestions polítiques lingüístiques vs. practiques 22.02.2008	Audiovisual	Tot transcrit	Categoritzacions Representacions
	EN2	Entrevista estudiants locals Escola d'Enginyeria sobre les matèries en anglès 03. 2011	Audiovisual	Resumit	Categoritzacions Representacions
	EN3	Entrevista estudiant local Escola d'Enginyeria B (Teresa) 13.11.08	Audiovisual	Resumit	Categoritzacions Representacions
	EN4	Entrevista Directora Escola d'Enginyeria B 27.11.2008	Audiovisual	Resumit	Polítiques Categoritzacions Representacions
Sessió formativa (1)	SE1	Sessió informativa/formativa per professors Escola d'Enginyeria B sobre multilingüisme i CLIL a l'aula. 11. 2008	Audiovisual	Resumit Digitalitzat	Categoritzacions Representacions
Textos (7)	TX1	Marc pel disseny i la implantació dels plans d'estudi de grau de la Universitat B (2008)		Analitzats	Polítiques Representacions
	TX2	Pla estratègic 2008-2015 de la Universitat B			
	TX3	Pla de Llengües Univ B (2010)			
	TX4	Estatuts de la Universitat B (2011)			
	TX5	Document <i>Ús de llengües</i> de la Univ B (2004)			
	TX6	Plans estratègics de l'Escola d'Enginyeria B 2005-2010 i 2010- 2015			
	TX7	Acord per al reconeixement al PDI de la docència en anglès (2008)			

A la taula 2, que figura a continuació, s'estableix la relació entre les dades primàries i els objectius de recerca d'aquest treball.

OBJECTIUS	PREGUNTES DE RECERCA	DADES QUE PERMETEN RESPONDRE LES PREGUNTES	EINES D'ANÀLISI	FOCUS D'ANÀLISI
Objectiu 1: Descriure les polítiques lingüístiques que promouen la internacionalització a la universitat en el context EEEES	1. Quines polítiques lingüístiques s'observen en els Estatuts i documents de la Universitat B?	Marc pel disseny i la implantació dels plans d'estudi de grau de la Universitat B (2008) Pla estratègic 2008-2015 de la Universitat B Plans estratègics de l'Escola d'Enginyeria B 2005-2010 i 2010-2015 Pla de Llengües Univ B (2010) Estatuts de la Universitat B (2011) Acord per al reconeixement al PDI de la docència en anglès (2008)	Anàlisi del discurs Sociolingüística	Polítiques i estratègies d'acció concretes sobre la introducció de l'anglès per part del govern universitari Tendències globalitzadores Concepte excel·lència universitària lligat a l'anglès
	2. Com es resol la tensió entre la internacionalització i la promoció del català a la universitat?	Document <i>Ús de llengües</i> de la Univ B (2004) Estatuts de la Universitat B (2011) Pla de Llengües Univ B (2010)	Anàlisi del discurs Anàlisi de la conversa Sociolingüística	Categorització de la universitat com a multilingüe
Objectiu 2: Analitzar la mobilització dels recursos plurilingües i multimodals en la gestió de la classe magistral en classes EMI o ELF	Quins formats interactius s'observen entre estudiants i professors?	CM1. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM2. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica CM4. Prof. Llach: Classe Electrotècnia CM5. Prof. Riera: Classe Eng. Reacció Química	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi multimodal	Formats dialògics com a interactius Estudi dels marcs i formats participatius
	Quins usos fan els actors del seu repertori lingüístic i comunicatiu?	CM1. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM2. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica CM4. Prof. Llach: Classe Electrotècnia	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi multimodal	Anàlisi de la mobilització de recursos plurilingües i multimodals: creativitat, ELF, equilibri entre la intersubjectivitat-progessivitat
	Quina relació existeix entre el desplegament de recursos multimodals i plurilingües i la participació en contextos EMI/ELF?	CM1. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM2. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica CM4. Prof. Llach: Classe Electrotècnia	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi multimodal	L'alternança i el plurilingüisme com a recursos Alternança i marcs participatius (inclusió/exclusió)
	Es pot modelitzar el plurilingüisme per comprendre la mobilització de recursos i poder així optimitzar l'aprenentatge/ensenyament de llengua en contextos de classes en anglès com a medi d'instrucció?	CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica	Anàlisi de la conversa Teoria de jocs	És possible la modelització de les alternances a l'aula? És possible generalitzar a partir de casos locals i situats?: CA versus teoria de jocs Alternances i política lingüística a l'aula L'alternança com a eina per gestionar la participació, designació de destinatari

OBJECTIUS	PREGUNTES DE RECERCA	DADES QUE PERMETEN RESPONDRE LES PREGUNTES	EINES D'ANÀLISI	FOCUS D'ANÀLISI
Objectiu 3: Anàlitzar com es gestiona el plurilingüisme en les interaccions en grups interculturals reduïts	Quins recursos empenen els participants per l'assoliment de l'ordre interaccional en un context en què les competències lingüístiques tendeixen a ser asimètriques?	TG1. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Caterina) TG2. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Riera)	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi multimodal	Tensió entre la intersubjectivitat i la progressivitat: <i>Reparació</i> <i>Let it pass, Make it normal</i> Creativitat en l'ús de la llengua, ELF Multimodalitat
	Com es negocia la llengua franca en les interaccions en grups interculturals reduïts?	TG1. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Caterina) TG2. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Riera)	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi de la multimodalitat	La conversa plurilingüe, ELF, negociació de la llengua franca
	Com mostren els actors la seva expertesa acadèmica, malgrat les seves competències asimètriques en la L2? Com contribueixen a la distribució de l'expertesa els recursos multimodals i plurilingües?	TG1. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Caterina) TG2. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Riera)	Anàlisi de la conversa plurilingüe Anàlisi de la multimodalitat Etnometodologia	Categoritzacions d'expertesa (MCA): el professorat categoritza participants estrangers com a experts en llengua, autocategoritzacions d'inexpertesa dels estudiants locals L'orientació a la tasca, ELF, multimodalitat
Objectiu 4: . Examinar el paper dels usos plurilingües en la construcció de coneixement acadèmic i lingüístic	Pot contribuir l'ús d'una L2 alhora a l'aprenentatge de la llengua meta i a l'aprofundiment del coneixement de continguts disciplinaris?	CM1. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM2. Prof. Alzina: Classe Química tècnica CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica CM4. Prof. Llach: Classe Electrotècnica TG1. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Caterina) TG2. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Clara Riera)	CA for SLA Anàlisi de la conversa Anàlisi multimodal	Interacció i aprenentatge. Identificació de "moments d'aprenentatge". La L2 com a recurs per a la construcció de coneixement: concepte de saturació

OBJECTIUS	PREGUNTES DE RECERCA	DADES QUE PERMETEN RESPONDRE LES PREGUNTES	EINES D'ANÀLISI	FOCUS D'ANÀLISI
Objectiu 5: Establir connexions entre les pràctiques i les polítiques	Quines propostes de millora en els plans d'internacionalització suggereix la recerca?	CM1. Prof. Alzina: Classe Química tècnica En anglès i català CM2. Prof. Alzina: Classe Química tècnica En anglès i castellà CM3. Prof. Taronger: Classe Informàtica CM4. Prof. Llach: Classe Electrotècnia CM5. Prof. Riera: Classe Eng. Reacció Química TG1. Treball en grup estudiants locals i internacionals (Prof. Caterina) TG2. Treball en grup estudiants SE1. Sessió informativa/formativa per professors Escola d'Enginyeria B sobre multilingüisme i CLIL a l'aula.	Anàlisi de la conversa	Donar a conèixer la flexibilitat que aporta el multilingüisme a l'aula: el català pot cohabitar a la classe amb l'anglès Promoure "l'autoestima lingüística del professor" Desmitificació del <i>native or quasi-native speaker</i>. Professor com a usuari de la llengua franca Funcionalitat de la comunicació Presentar les avantatges pel professor: pot triar la seva llengua vehicular, diverses llengües poden usar-se a la classe Construcció col·laborativa d'una proposta d'intervenció Desmitificar el problema del seu anglès "defectuós". Tots els usos són acceptables.
	Pot el plurilingüisme integrar allò que és d'ordre local i allò que és d'ordre global? És possible reconciliar el manteniment actiu del català i l'obertura cap a la internacionalització?	Totes les dades examinades	Anàlisi de la conversa Sociolingüística	El plurilingüisme en el context català Forces contradictòries: preservar la identitat a través de la internacionalització?

A la taula 3, que trobeu a continuació, referenciem les dades complementàries:

Tipus de dades		Descripció de les dades	Tractament	Focus d'anàlisi
Interaccions en classes magistrals programades en anglès (8)	CM6	Prof. Pi: Classe Química Analítica Ensenya bossa de cuir a classe. Després van al laboratori 02.09	Parcialment transcrit	Participació Artefactes comunicatius ELF
	CM7	Classe Prof. Boix Anàlisi D'aigües 11.11.08	Resumit Digitalitzat Analitzat	Categoritzacions Alternança de llengües Multimodalitat Representacions
	CM8	Classe Prof. Boix Anàlisi d'aigües. Prof. comenta després de classe amb Fatma, que ensenya apunts 19.12.2008	Resumit Digitalitzat Analitzat	Categoritzacions Alternança de llengües Multimodalitat Representacions
	CM9	Classe Prof. Caterina Leather Resources Presentacions en anglès d'estudiants turcs i catalans. 11.2008	Visionat	ELF Categoritzacions
	CM10	Classe Prof. Caterina Leather Resources Discussió estudiants sobre la globalització 11. 2008	Resumit	ELF Categoritzacions
	CM11	Classe Prof. Manchon Tecnologia del paper. Comença en anglès però davant reticències estudiants passa al català. Llegeixen material en anglès. 09.10.08	Resumit Parcialment transcrit	Categoritzacions Expertesa ("por a l'anglès") Construcció coneixem. CLIL Representacions
	CM12	Classe Prof. Llach. Electrotècnia. Imparteix el mateix tema que tres anys abans. 11.2012	Visionat	Possible estudi longitudinal. Mateixa matèria que tres anys abans
	CM13	Classe Prof. Cuenca. Information Technology. Classe sobre Apple Computers 02. 2009	Resumit	Categoritzacions ELF
Interaccions en petit grup entre estudiants (7)	TG3	Leather Resources Treball en grup d'estudiants turcs i catalans. A classe 5 estudiants treballen en grup i produeixen text conjunt: "Students solving problems" amb Loli, Fatma, Ahmet, Cem, Selma i profe CAT 11. 2008	Resumit. Parcialment transcrit	ELF Participació Alternança de llengua Representacions (sobre com aprendre català)
	TG4	Treball en grup Classe d'anglès.. Formació de profs. (Rosario, Miriam...) que fan classes en anglès. 25.11.2008	Resumit	Code-switching Categoritzacions
	EN5	Entrevista Erasmus de Turquia (Cem, Berna, Selma) sobre representacions llengua (aprendre llengües, monolingüisme) 31.10.2008	Resumit	Categoritzacions Representacions
	EN6	Entrevista Erasmus turcs (Ahmet, Fatma) sobre la llengua (aprendre llengües, monolingüisme) 31.10.08	Resumit	Categoritzacions Representacions
	EN7	Entrevista becari de <i>International Welcome Point</i> Univ B 02.2009	Transcrit Parcialment analitzat	Categoritzacions: quina llengua mobilitza en les interaccions de servei? Representacions

	EN8	Entrevista vicerector de Política Lingüística a la Universitat B 11.2008 (no enregistrament: notes de camp)	Resumit	Polítiques Categoritzacions
	EN9	Entrevista amb responsable de Política Lingüística a la Universitat B. 03.2009	Resumit Parcialment analitzat	Polítiques Categorisations
Enquesta (1)	ENQ1	Enquesta al professorat Escola d'Enginyeria B Inclou preguntes obertes. 12.2008	Resumit	Categoritzacions Representacions
Interaccions informals entre estudiants (1)	INF1	Estudiants al bar: Fatma, Ahmet, Júlia, Laia, Cem i Xavi xerren al bar. 28.05.2009	Visionat	ELF
Interacció de servei (1)	WP1	Interacció de servei: Welcome point d'Universitat B Estudiants procedents de Suècia, Índia, Itàlia acaben d'arribar i es registren a la Universitat B 02.2009	Parcialment transcrits	Interacció de servei Categoritzacions Negociació ELF

3.4. Recollida i tractament de les dades

El procés de selecció i tractament de dades ha estat el següent:

1. Exploració de quines matèries s'estaven impartint en anglès a partir de qüestionaris a professors i d'entrevistes informals amb professors i cap d'estudis.
2. Reunió informativa i formativa sobre la introducció de les classes en anglès al currículum.
3. Entrevistes informals amb professorat demanant permís per assistir i enregistrar diverses classes.
4. Enregistrament de les classes (de 50' aproximadament) i presa de notes de camp. Primera anàlisi per detectar oportunitats de recerca.
5. Diversos visionats posteriors a l'enregistrament i primer anàlisi amb profunditat
6. Feedback informal amb professorat que imparteix la classe enregistrada.
7. Digitalització de l'enregistrament.
8. Transcripció de fragments o de la totalitat de l'enregistrament amb *ELAN linguistic anotator*.
9. Transcripció multimodal de fragments escollits.
10. Anàlisi individual.
11. Anàlisi en grup en sessions de dades.

A mesura que es recollien dades i s'analizaven, la investigadora decidí centrar-se en les pràctiques i en la relació entre les pràctiques i les polítiques i deixar de banda les

representacions com a un dels tres focus primaris de l'estudi. És per això que algunes de les dades estan transcrites però, tot i això, la seva anàlisi no s'ha incorporat en aquest treball. Prioritzar les pràctiques d'aula fou motivat per la qualitat de les dades que vàrem recollir i per la rellevància posterior que podia tenir fer unes reflexions sobre les polítiques basades en l'anàlisi de pràctiques a l'aula.

Les transcripcions de la parla en la interacció de les dades primàries han estat realitzades per la investigadora mitjançant l'*ELAN Linguistic Annotator*⁶. Les convencions utilitzades han estat desenvolupades pel grup GREIP seguint les proposades per Jefferson (2004) per a l'anàlisi de la conversa. Les convencions per representar la multimodalitat i la gestualitat en la interacció han estat inspirades en les dissenyades per Moore (2011) a partir de diversos enfocaments etnometodològics i de l'anàlisi de la conversa (per exemple Greiffenhagen, 2008; Mondada, 2008). Així, per assolir una descripció visual que fos entenedora per a l'analista i el lector, s'han prioritzat les captures de pantalla més que no pas les descripcions simbòliques. En els fragments en què s'ha estimat que la transmissió de la multimodalitat no era essencial s'ha optat per fer una transcripció tradicional.

⁶ Agraïxo la col.laboració de membres del GREIP en la transcripció i revisió de les transcripcions.

CAPÍTOL 4. LA INTERNACIONALITZACIÓ DE LA UNIVERSITAT

4.1. Els processos de globalització

La universitat, a través de les polítiques d'internacionalització, vol participar en els processos de globalització que també afecten les universitats. La decisió política de l'Escola d'Enginyeria B de la Universitat B d'impartir un 20% de les classes de les titulacions oferides en anglès (Pla Estratègic Escola B 2010-15) s'emmarca en el context d'internacionalització creixent de la universitat catalana. En particular, la Universitat B promou la internacionalització a través de dos eixos principals: (i) l'expansió de les polítiques de mobilitat, que es tradueixen en un flux superior d'estudiants internacionals, i (ii) la promoció de les classes en anglès impartides pels professors que abans les feien en català o castellà. Aquestes polítiques seran explorades al final d'aquesta secció.

Aquest context internacionalitzador origina canvis lingüístics paradigmàtics a l'Escola d'Enginyeria que estudiem. Si bé a la universitat catalana, des de la Transició, ha existit una realitat bilingüe (català/castellà) en la qual els estudiants i els professors s'expressaven en la seva llengua de preferència, amb l'emergència de l'EEES i la introducció de l'anglès a la docència un tercer element entra en joc i modifica les polítiques i les pràctiques de moltes aules universitàries. L'impacte més significatiu afecta les classes que acullen estudiants d'intercanvi o les que passen a ser impartides en anglès com a medi d'instrucció en contextos amb estudiants locals. Aquests dos escenaris són el nostre focus d'estudi.

El terme globalització s'utilitza per referir-se al flux de capitals, béns, persones, imatges i discursos en el món actual, que gràcies a les innovacions tecnològiques, forgen noves maneres de comunicar-se (Appadurai, 1990; Castells, 1996; Friedman, 2005; Blommaert, 2010). Es tracta d'una nova etapa en l'era post-colonial en què l'accent ja no només resideix en l'àmbit econòmic (en els béns de producció) o en el geopolític. Així, el fenomen globalitzador que s'inicia a finals del segle XX va més enllà i incideix directament en els béns geo-culturals i tecnològics. En aquest nou ordre mundial, sorgeixen noves formes de comunicació entre comunitats globalment constituïdes. En aquest sentit, aquestes noves formes d'organització influeixen, ja no només en la mobilitat i l'intercanvi de béns i de capitals, sinó també en el de persones i llengües. El

resultat són noves formes de contacte, com les que ha originat el Procés de Bolonya, però també noves formes de tensió i desigualtat (Mondada i Nussbaum, 2012).

4.2. La internacionalització a la universitat catalana: la dicotomia global/local

4.2.1. La internacionalització a la universitat

La creixent internacionalització de les universitats tendeix a satisfer les demandes de la societat del coneixement de participar en el món globalitzat (Albach i Knight 2007; Luijten-Lub, Van der Wende i Huisman, 2005:16; Mondada i Nussbaum 2012:13) i es generalitza amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), sorgit arran dels processos de Bolonya. Els objectius principals de l'EEES són afavorir la cohesió social a l'educació superior i promoure la mobilitat de professors, estudiants i PAS.

Si bé és cert que les universitats han estat institucions pioneres en l'intercanvi cultural i acadèmic durant dècades, no ha estat fins a l'adveniment del programa Socrates-Erasmus a mitjans dels anys 1980 que els programes d'intercanvi d'estudiants s'han generalitzat. De fet, el creixement exponencial dels intercanvis no ha succeït fins a principis del segle XXI. Així, els Erasmus han passat de ser poc més de 3.000 per tot Europa durant el curs 1987-88 a ser més de 250.000 pel curs 2012-13⁷. Fets de naturalesa ben diversa, esperonats per processos de globalització (polítiques europees concretades en beques Erasmus/Socrates, la generalització dels vols de baix cost i l'expansió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, entre d'altres) han possibilitat i potenciat els intercanvis universitaris que han canviat la configuració i la llengua de moltes aules universitàries.

Aquest estudi explora quines estratègies mobilitzen els actors principals, els professors i els estudiants, per a gestionar aquesta nova realitat translocal que té un impacte punyent en una activitat tan quotidiana, i tan aparentment local, com el desenvolupament d'una classe presencial a la universitat. En aquest sentit, ens interessa esbrinar com els actors encaixen l'impacte entre el local i el global, concebut i promogut per les polítiques. Amb l'objectiu d'aprofundir en la retroalimentació entre les pràctiques i les polítiques analitzarem en detall les pràctiques lingüístiques dels diferents actors a les classes magistrals i als petits grups de treball. Les dades que hem recollit ens ajudaran a determinar si el plurilingüisme emergeix en les pràctiques com la clau que possibilita

⁷ Vegeu el document http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf, p.19

l'encaix, no traumàtic, del local amb el global. Així doncs, la perspectiva que adoptem davant l'aula universitària com a terreny d'exploració és d'espai social d'interacció en la vida quotidiana. Per tant, estem en línia amb les noves perspectives dins la sociolingüística que recullen l'èmfasi en la pràctica situada i proposen una noció de competència que no consisteix en una simple habilitat individual sinó en una noció que explora què implica ser competent en un lloc determinat (Mondada i Nussbaum, 2012). En aquest sentit, les classes emergeixen com a espai social compartit en el qual la presència d'estudiants internacionals que no parlen ni català ni castellà repercuteix no només en aquests mateixos estudiants (el nexa amb el pla global) sinó també en els estudiants i professors catalans (el nexa amb el pla local) i fins i tot en la mateixa institució.

4.2.2. La internacionalització des de casa

Les forces de la globalització no només empenyen per sota (*bottom-up approach*) en forma d'estudiants estrangers que no parlen català ni castellà i que, presents en una classe, de manera local i situada, esperen “ser atesos” en una llengua que puguin entendre; sinó que també, i de forma ben diàfana, les polítiques universitàries (*top-down approach*) convergeixen en l'objectiu de fer que algunes de les classes siguin en anglès. De fet, la conjunció entre el local i el global es manifesta en la *internationalization at home* (Nilsson, 2003). La internacionalització des de casa consisteix a impartir les classes universitàries en anglès *in situ* a la universitat local amb la intenció d'assolir un doble objectiu: (i) atraure i atendre els estudiants estrangers per una banda; i (ii) possibilitar que els estudiants locals “s'internacionalitzin” sense haver de viatjar a l'estranger. Això ha estat considerat una eina democratitzadora que dóna oportunitats d'internacionalització (entesa com un bé, com una *commodity*, com veurem més endavant) als estudiants de les capes socials més desfavorides en fer possible que puguin assolir competències en llengües estrangeres sense moure's de casa (Pérez Vidal, 2007; Escobar Urmeneta, 2009). Tot i que originalment la creixent mobilitat internacional fou la principal impulsora de l'adopció de l'anglès com a llengua de docència a l'educació superior, de seguida va sorgir la percepció que la internacionalització era fins i tot necessària per atraure els estudiants locals. En aquest sentit, per exemple, com hem mencionat anteriorment, l'Escola d'Enginyeria B, el terreny del nostre estudi, va incloure en el seu pla estratègic 2005-2010 que el 20% de

les classes fossin impartides en anglès i ha reafirmat aquesta política en el pla 2010-2015 tot i que el seus estudiants són fonamentalment locals.

Hem de tenir en compte que quan en aquest estudi ens plantegem com les polítiques informen les pràctiques i com les pràctiques tornen a informar les polítiques, en un procés de retroalimentació, estem explorant, per una banda, les relacions entre enfocaments de dalt a baix o de baix a dalt i per l'altra les relacions entre allò que és local i allò que és global. La producció de localitat, *production of locality* (Appadurai, 1990), es refereix a la hibridesa entre el pla local i el pla global. Aquesta hibridesa és portada a terme amb més i més freqüència a través d'experiències de dislocació o de fluxos culturals que es troben amb l'alteritat en forma d'altres agents socials que parlen i escriuen en llengües desconegudes (Bloomaert et al., 2005).

4.2.3. Les representacions en la comunitat universitària

Cal destacar que l'hegemonia de l'anglès (Pennycook, 2003) com a llengua de la globalització és tan manifesta que en les polítiques lingüístiques de la majoria d'universitats oferir classes en anglès equival a "internacionalitzar" la universitat (Mondada i Nussbaum, 2012). Precisament això és el que succeeix en la universitat catalana que estudiem, la Universitat B. En aquest context, sorgeixen diversos focus de tensió pel creixent desplegament de l'anglès a les aules: s'observa el neguit que la primacia de les classes impartides en ELF o en anglès com a medi d'instrucció en l'àmbit universitari apaivagui la renovació de les llengües locals en el discurs acadèmic i professional (Gazzola 2010, actiu plurilingüe: <http://wuster.uab.es/uabplur/>). També, es detecta incertesa sobre les conseqüències de la internacionalització de les aules pel català (Moore, 2011). De la mateixa manera, en determinades entrevistes i gravacions de sessions de formació recollides durant el treball de camp s'observen situacions de tensió dins les representacions dels professorat i de l'alumnat⁸. Si bé és cert que els estudiants entrevistats en general celebren la mobilitat internacional, alguns mostren un rebuig moderat a les classes en anglès, que són percebudes com "una imposició"; altres qüestionen l'anglès emprat pels professors pel fet de no ser nadius i mostren una

⁸ Aquestes inclouen entrevistes tant a diferents professors com a estudiants (locals i internacionals) sobre les seves representacions respecte el procés d'introducció de l'anglès i la gravació de jornades informatives als professors interessats en impartir classes en aquesta llengua. En determinades entrevistes s'han detectat les inquietuds indicades.

idealització de la nativitat. Entre els professors entrevistats s'observa una gran diversitat de parers. Des dels qui es posicionen clarament a favor d'emprar l'anglès a les aules per preparar professionalment els alumnes en un món globalitzat fins els qui, tot i estar a favor de la mobilitat, manifesten que voldrien que els estudiants internacionals tinguessin contacte amb la llengua i a la cultura catalanes.

4.2.4. Les llengües adquireixen valor de mercat

Un tema central per la sociolingüística actual, especialment la que comparteix l'enfocament de l'anàlisi del discurs, gira al voltant de la mercantilització de les llengües i es basa en l'exploració de processos socials i lingüístics pels quals les llengües adquireixen un valor de mercat. Aquest concepte utilitarista de les llengües contextualitza l'emergència de les polítiques lingüístiques universitàries que hem esbossat anteriorment. En aquest sentit, les universitats tracten de maximitzar els propis recursos lingüístics existents (el català i el castellà) i alhora potenciar-ne de nous (l'anglès gairebé exclusivament) amb esmentades estratègies d'internacionalització des de casa (Nilsson, 2003) dirigides al mercat interior: els estudiants locals. Així, com ja hem apuntat, amb la internacionalització de les universitats les llengües esdevenen béns (*commodities*, Heller, 2003) que obren les portes als mercats acadèmics i professionals (Altbach i Knight, 2007; Grimshaw, 2007; Mondada i Nussbaum, 2012).

En connexió amb la dialèctica local/global, i també dintre dels espais de tensió que afloren com a conseqüència del seu encaix, volem destacar dos sistemes ideològics que contribueixen a explorar l'equilibri entre la promoció massiva de l'anglès com a llengua internacional i la preservació de les llengües locals, en aquest cas el català. Aquesta dualitat reflecteix dos sistemes ideològics sobre les relacions socials i lingüístiques: la "ideologia de l'anonimat" i la "ideologia de l'autenticitat" (Gal i Woolard, 2001). Així, observem que dins la ideologia de l'anonimat l'ELF és percebut com a varietat neutra, objectiva, universalment disponible, mentre que la ideologia de l'autenticitat gira al voltant de l'ús de les llengües locals, sobretot en situacions multilingües, com a expressió de les veus d'un territori, d'una història i de la quotidianitat de les llars dels individus (Moore i Nussbaum, 2012; Nussbaum i Mondada, 2012). Una altra discussió en la sociolingüística actual explora la qüestió epistemològica de si les pràctiques descrites pels investigadors són un reflex de la globalització en les seves diverses manifestacions o si són elles mateixes les que configuren aquestes dimensions

(Mondada i Nussbaum, 2012) i reflecteixen la preocupació per la relació entre les pràctiques lingüístiques i l'estructura social.

De Heller (2003) ens interessa la conceptualització de les llengües com a béns, en el que qualifica com a *commodification of language*, terme del qual fem la traducció lliure “utilitarisme de la llengua”. Una altra conceptualització que ens atrau és la distinció que Heller (2003) estableix entre el bilingüisme des de dalt i el bilingüisme des de baix (*from above and from below*), i entre el bilingüisme que sorgeix de l'interior o de la perifèria (intern –*core*– entès com el sorgit o instigat des de centres de poder, com per exemple les universitats, i el perifèric, entès com el que sorgeix en processos més naturals o espontanis entre els subjectes). Heller analitza també el *linguistic imperialism*, de la mateixa manera que House (2003) analitzant el concepte de l'anglès com a lingua franca denuncia les trampes amagades darrere conceptes com “*everybody's right to speak the language of their choice*” (el dret que tothom triï la llengua que desitja parlar). Així, en un context mercantilista i utilitarista el *language of their choice* serà, indefectiblement, la llengua hegemònica, amb la qual es poden obtenir més beneficis econòmics, la llengua l'imaginari de la qual sigui més poderós. En aquest sentit, pren també significació en el context català el concepte de llengua amb un alt valor comunicatiu (*language with a high communication value, Q-value*), plantejat per de Swaan (2001), i que enllaça amb el concepte del dret a parlar la llengua que s'escull. En aquest sentit, i encara utilitzant conceptes de House (2003), és important la distinció que estableix entre llengua per a la comunicació (*language for communication*) i llengua per a la identificació (*language for identification*).

A Catalunya ens interessa particularment el treball de Pujolar (2008), en el qual s'utilitzen conceptes de Bourdieu (1990). Bevent de les fonts de l'anàlisi crítica del discurs, aquest autor estableix una relació de l'identitari simbòlic català (amb la llengua com a estandard) com a “mercat”. Pujolar explora la “legitimització” del capital identitari català, lligat inevitablement a qüestions econòmiques, percebut per Pujolar com a utilitarista en un context capitalista o neoliberal, i lligat a la cursa (“pugna”, en diu ell) per situar els propis discursos dins d'una posició privilegiada en un espai globalitzat. Són diversos els discursos de determinades veus dins la universitat (De Rosselló i Boix, 2004; Muñoz i Font, 2004; Biosca, Castellanos i Estella 2006; Framis i

Salellas, 2007; entre d'altres⁹) que s'interroguen sobre els possibles efectes que un districte universitari únic espanyol hagi tingut sobre el català, així com la convergència europea amb l'EEES. Una qüestió candent és si el plurilingüisme pot erigir-se com a resposta a la polarització català/castellà a la universitat, en la qual el català pugui esdevenir o (continuar essent) la llengua comuna.

Així, tot i que l'objectiu de "llengua materna +2" sorgit de la Cimera de Barcelona (2002) i concretat en l'*Action plan on language learning and linguistic diversity: An Action Plan 2004-2006* (2004) sembla a priori que s'hagi d'escaure com anell al dit a la situació sociolingüística de Catalunya, sorgeixen incerteses (vegeu més amunt) sobre el resultat de la juxtaposició de polítiques (europea + nacional + regional) per la possible doble minorització com a conseqüència de l'entrada de l'anglès i el manteniment del castellà. És en aquest context que ens sembla interessant explorar com les universitats justifiquen la introducció de l'anglès en els documents de política lingüística.

4.3. Política lingüística a la Universitat B i a l'Escola d'Enginyeria B

En aquesta secció analitzarem les polítiques lingüístiques de la Universitat B, a la qual pertany l'Escola d'Enginyeria B, amb l'objectiu d'explorar com es construeix el discurs de les polítiques que tindran un impacte decisiu en la parla en la interacció de les aules que són objecte del nostre estudi. Esbossarem, primer, el marc general català i, a continuació, analitzarem breument les polítiques de la Universitat B i l'Escola d'Enginyeria B que han resultat en un canvi paradigmàtic d'escenari lingüístic. Això ens permetrà disposar del marc per establir relacions entre les polítiques vigents i les pràctiques observades en els capítols 5, 6, 7 i 8.

En el Programa DYLAN, Moring et al. (en premsa) empraren dues distincions que considerem molt adequades. La primera distingeix *inputs* (polítiques), *outputs* (els resultats directes de la implementació de les polítiques, els efectes) i *outcomes* (les conseqüències de les polítiques a llarg termini). La segona distinció s'estableix entre *overt de jure policies*, o polítiques obertes, és a dir, les que reflecteixen les lleis o normes en les pràctiques, i les *covert de facto policies*, o polítiques encobertes, en les quals les pràctiques, que són tolerades però no divulgades obertament, no coincideixen amb les polítiques (Schiffman 1996: 17-18).

⁹ Vegeu <http://www.cercle21.cat/butlleti/04/index.html> (17.04.13) per una anàlisi del català a la universitat.

4.3.1. La situació del català a la universitat

En general, les polítiques europees tendeixen a promoure la internacionalització, mentre que les polítiques nacionals se centren en els requeriments legals per mantenir els drets lingüístics. Això dóna lloc a un joc d'equilibris que juxtaposa elements de naturalesa, a priori, contradictòria. En el cas específic de Catalunya el fet de partir d'una situació de minorització lingüística fa que es doni la peculiar situació que la promoció del multilingüisme provingui del Govern de Catalunya i de les Universitats catalanes amb el doble objectiu de protegir el català i d'internacionalitzar, o promoure el coneixement de l'anglès, entre la població. Així, hem de tenir en compte dos elements distintius. El primer es refereix al fet que des de finals dels anys setanta la legislació ha fomentat l'ús acadèmic de la llengua pròpia, el català, en un context en què el castellà havia estat absolutament hegemònic fins al final de la dictadura, el 1975. Amb l'Estatut d'Autonomia (1979) el català i el castellà esdevenen co-oficials a Catalunya tot i que el català és definit com a "llengua pròpia". El segon element a tenir en compte té a veure amb la internacionalització. A aquesta situació específica, ja no exempta de tensions no resoltes, s'hi afegeix la regulació per la internacionalització de la universitat. En aquest sentit, a partir de 2003 les polítiques del Govern (Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya) i a continuació, en conseqüència, les de les universitats, convergeixen cap a la introducció de legislació de promoció de l'anglès en un context general d'internacionalització de les institucions educatives de grau superior.

Així, el nostre estudi explora la tensió entre dos eixos programàtics aparentment contradictoris. D'una banda, (i) la internacionalització i, de l'altra, (ii) la promoció i manteniment del català a partir del paraigües inclusiu del plurilingüisme. Ens interessa analitzar com en les polítiques es construeix el discurs que malda per canalitzar i intentar resoldre aquestes tensions. A les conclusions i discussió de resultats d'aquest estudi reprendrem aquest tema incorporant els resultats que ens aporta l'anàlisi de dades. D'aquesta manera, podrem determinar quines pràctiques hem detectat a les aules en l'estudi qualitatiu i fer un esbós de com les polítiques informen les pràctiques i viceversa. Ens interessa també explorar quines són les *overt/covert policies* observades i, al mateix temps, com la comunitat universitària fa seves les polítiques d'internacionalització i les adapta al ja divers i complex substrat local. Així, entre les qüestions que ens plantegem hi ha la situació del català a la universitat en convivència amb dues llengües d'abast global, el castellà i l'anglès.

4.3.2. El marc legal sobre les llengües a les universitats catalanes

L'Estatut de Catalunya (1979, 2006), el Decret sobre l'acreditació del coneixement lingüístic del professorat de les universitats catalanes (2010), la Llei de Política Lingüística (1993) i la Llei d'Universitats de Catalunya (2003) contenen diferents disposicions que regulen els usos lingüístics del sistema universitari de Catalunya. A continuació n'exposem els continguts més rellevants:

A l'Estatut el català està caracteritzat com a llengua pròpia i com a llengua d'ús normal i preferent a l'administració. És també la llengua vehicular i d'aprenentatge a l'ensenyament. El castellà és cooficial i per tant totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i el dret i el deure de conèixer-les.

Així mateix, segons la Llei de Política Lingüística de 1998, a l'ensenyament universitari el professorat i l'alumnat tenen dret a expressar-se en cada cas, oralment o per escrit, en la llengua oficial que prefereixin. Ara bé, s'insta a les institucions a fomentar l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits de les activitats docents. A la Llei de 2003 el català es menciona amb l'atribut de llengua pròpia de les universitats de Catalunya i, consegüentment, "la llengua d'ús normal de llurs activitats". El castellà té l'atribut de cooficial.

Específicament a la Universitat B¹⁰ el document Ús de llengües (2004) d'aquesta universitat recull que "tots els membres de la comunitat universitària tenen el dret d'expressar-se, oralment i per escrit, en la llengua oficial que prefereixin". També estableix que "els centres docents poden demanar a cada professor o professora en quina llengua o en quines llengües oficials s'expressarà habitualment en les seves classes i, si ho consideren oportú, poden fer-ho públic". Aquest darrer aspecte és lleugerament modificat en un document posterior, el Pla de Llengües de la [Universitat B] (2010), fet al que ens referirem més endavant.

4.3.3. La introducció de l'anglès als plans d'estudi de la Universitat B

El Marc pel disseny i la implantació dels plans d'estudi de grau (2008) de la Universitat B és el document que accelera la introducció de l'anglès a les aules universitàries. La normativa acadèmica disposa que a partir d'aquell moment els estudiants tindran quatre vies per acreditar la competència d'una tercera llengua:

¹⁰ Per preservar l'anonimitat de la Universitat B no es referencien els documents als quals ens referim.

1. Obtenir un mínim de 9 ECTS corresponents a assignatures impartides en una tercera llengua.
2. Elaborar i defensar el treball de fi de grau en una tercera llengua.
3. Obtenir un mínim de 9 ECTS per una estada en una universitat estrangera dins un conveni de mobilitat.
4. Acreditar el coneixement d'una tercera llengua amb un certificat del nivell B2.2 o superior del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

És evident que per a portar a terme la primera via cal que els professors imparteixin les classes en una llengua estrangera. Per això justament en el moment del disseny d'aquest marc la Universitat B estableix un Acord (2008) adreçat al professorat per al reconeixement de la docència en anglès com a mesura incentivadora, en una implantació de política no-monetària (O'Hare, 1989). A la pràctica, això vol dir que els professors que imparteixin les classes en anglès reben 1.5 crèdits en lloc de només 1 crèdit durant els dos primers anys i un percentatge menor a partir d'aleshores. Aquestes dues actuacions polítiques de l'any 2008 impulsen definitivament la concreció de la introducció de les classes en anglès en els graus universitaris. De fet, tot i que en els documents del Marc del 2008 per la Implantació del plans d'estudi apareix la terminologia genèrica "tercera llengua", l'Acord (2008) pel reconeixement dels crèdits impartits en anglès pels professors ja especifica que la llengua en la qual s'impartiran les classes serà l'anglès.

Aquestes dues actuacions (*outputs*) s'emmarquen dins de la implantació del Pla de Política Internacional (2008-2015) de la Universitat B. En aquest document estratègic, la promoció de l'anglès ja apareix com el gran objectiu per assolir la internacionalització de la universitat. Les principals accions del Pla són les següents:

- Incrementar el nivell d'anglès del PDI, del PAS i l'estudiantat.
- Oferir assignatures del pla d'estudis en anglès.
- Establir el domini de l'anglès com a factor de reclutament i promoció.
- Valorar l'activitat internacional de cada persona com a factor de promoció.
- Publicitar clarament la llengua d'impartició de cada assignatura.
- Retolar en anglès determinades infraestructures del campus.
- Internacionalitzar el nom de la Universitat B per a aconseguir el "posicionament d'una marca", per trobar un nom més comprensible en l'àmbit internacional que l'actual (Pla de Política Internacional, 2008)

4.3.4. Les Polítiques: caracterització de la Universitat B com a universitat multilingüe

El Pla de Llengües (2010) és el document més recent de referència sobre les llengües a la Universitat B. Hi trobem de manera recurrent la categoria de membre “multilingüe” com a tret identitari de la Universitat B:

La [Universitat B] és una universitat multilingüe en què el català, el castellà i l’anglès interactuen com a llengües de treball i comunicació (Pla de Llengües, 2010).

La categoria multilingüe és proposada i co-construïda a un doble nivell: per les polítiques que acabem d’exposar, d’una banda, i pels actors socials per l’altra. De fet, les pràctiques que estudiem en aquest treball són un exemple de la concreció d’aquestes polítiques d’internacionalització que afavoreixen la mobilitat horitzontal i la internacionalització a casa (Pla de Llengües, 2010). En el Pla de Política Internacional (2008-2015) de la Universitat B aquest concepte es troba definit de la següent manera:

La internacionalització a casa es basa en la introducció d’aspectes internacionals (contingut de les assignatures, impartició de la docència, material de suport de les assignatures, TFC, etc.) en tots els programes educatius (Pla de Llengües, 2010).

Els nous Estatuts (2011) de la Universitat B introdueixen els termes “interculturalitat” i “multilingüisme”. Així, la Universitat B continua renovant el compromís amb el català, qualificada la “llengua pròpia” de la universitat, però ara promou el multilingüisme com a aposta per la internacionalització:

Article x. Llengua

El català és la llengua pròpia de la [Universitat B] i el seu vehicle d’expressió normal. La llengua castellana hi conviu en igualtat de drets per a tots els membres de la comunitat universitària, sobre la base del respecte a la llibertat d’expressar-se, oralment i per escrit, en cada cas en la llengua que es prefereixi. La Universitat ha de fomentar el coneixement i l’ús del català en tots els àmbits de l’activitat universitària, facilitar-ne l’aprenentatge a tots els membres de la seva comunitat i assegurar el nivell de coneixement suficient de les dues llengües oficials, d’acord amb el marc legal (Estatuts, 2011).

Article x. Multilingüisme

La Universitat fomenta el coneixement i l’ús de terceres llengües d’interès acadèmic i professional. Amb aquesta finalitat, el Consell de Govern estableix plans de llengües que incorporin les terceres llengües i promouen el multilingüisme i la interculturalitat dins del marc d’una política lingüística compromesa amb la llengua pròpia i amb voluntat de projecció internacional (...) (Estatuts, 2011).

Aquests dos articles atenyen de ple en les pràctiques de classe estudiades en els capítols 5, 6, 7 i 8. A partir de les pràctiques analitzarem com aquestes polítiques que projecten

una imatge d'universitat alhora local i internacional es concreten a l'aula i com els actors (professors i estudiants locals i internacionals) gestionen l'ús de les diverses llengües disponibles en l'escenari d'internacionalització a casa. En l'anàlisi de les pràctiques intentarem determinar com el plurilingüisme encaixa en el discurs internacionalitzador promogut per les polítiques i integra termes aparentment contradictoris: internacionalització/casa; global/local; llengua pròpia/projecció internacional.

De fet, el Pla de Política Internacional 2008-2015 de la Universitat B basteix la internacionalització com la oportunitat per relançar el posicionament, el prestigi i la imatge de la Universitat B a l'Estat Espanyol i a l'estranger i així poder consolidar l'aposta per l'excel·lència de la institució. S'argumenta que amb la internacionalització s'aconseguiran dos grans objectius: (i) l'augment de la capacitat per atraure “el millor talent”, els millors estudiants i investigadors “de qualsevol lloc del món” i (ii) l'increment de les relacions culturals i socials de la comunitat universitària, fet que implicaria una universitat més oberta i dialogant. En definitiva, el Pla relaciona clarament la internacionalització amb l'excel·lència i l'obertura.

En la mateixa línia, el Pla de Llengües (2010) associa l'acció (*outcome*) en política lingüística amb un seguit d'atributs (resultats, *outputs*) que configuren la identitat de la Universitat. Aquests atributs de la universitat, “propera”, “oberta al món”, “de les persones”, i “innovadora”, segons aquest document, es manifesten i s'assoleixen després de cada acció relacionada amb la pràctica del multilingüisme. Així:

El **foment de l'ús del català** com a llengua pròpia, fruit del compromís social i la implicació amb l'entorn local, que ens defineix com a [Universitat B] **propera**.

L'**impuls de les terceres llengües**, especialment l'anglès, associat a la internacionalització, a la millora de la competitivitat i a la capacitat del nostre estudiantat, que ens defineix com a [Universitat B] **oberta al món**.

La garantia dels **drets i deures lingüístics**, derivats de l'**oficialitat del català i el castellà i de l'ús de terceres llengües**, que ens compromet amb els membres de la nostra comunitat i ens defineix com a [Universitat B] **de les persones**.

L'aposta pel **multilingüisme i la interculturalitat**, que ens posiciona com a **institució proactiva** davant dels reptes d'una realitat lingüística i cultural diversa i que ens defineix com a [Universitat B] **innovadora** (Pla de Llengües, 2010, negretes de l'autora)

Aquesta declaració programàtica pel multilingüisme del Pla de Llengües es canalitza en accions concretes (*outcomes*) en la tasca docent:

1. Desenvolupar els criteris que defineixen els usos lingüístics de la docència, des **d'identificar les llengües d'interacció a l'aula (català, castellà i anglès) i els drets i deures que generen**, fins als objectius d'ús que es volen assolir en els diferents estudis a mitjà i llarg termini (percentatges, nombre de crèdits).
2. Assegurar la disponibilitat de la informació sobre la **llengua d'impartició** de les assignatures abans de la matrícula, com a mesura de transparència informativa cap a l'estudiantat, i garantir que es manté la llengua anunciada, com a mesura de seguretat lingüística prevista en els objectius del Pla de finançament de les universitats públiques catalanes (Pla de Llengües, 2010, negretes de l'autora).

Cal destacar que en el punt 1 el Pla de Llengües (2010) es refereix a “les llengües d'interacció a l'aula (català, castellà i anglès)” mentre que el punt dos es refereix a “la llengua d'impartició” (en singular). Aquesta ambigüitat o indefinició (és una o són tres llengües les emprades en la interacció simultàniament?) ens empeny a preguntar-nos què entén la universitat per multilingüisme. Es tracta d'una suma de monolingüismes L1+L2+L3 o bé s'aposta per un entorn plurilingüe en què hi ha parla en la interacció en diverses llengües?

En el Pla de Llengües no s'explicita si el multilingüisme consistirà en un bilingüisme paral·lel, en què les llengües no tindran contacte entre elles, o bé si les classes seran conduïdes en mode plurilingüe, amb diverses llengües alhora, en mode ALAST. De la mateixa manera, quan es refereix a les interaccions no s'explicita si es refereix a les interaccions a l'aula o a totes en general. Així, la dimensió multilingüe és promoguda, tot i que de forma ambigua, i no explícitament a l'aula.

Relacionat amb la segona regulació, que fa referència a “la llengua” d'impartició, la mesura de la “seguretat lingüística” (Pérez, 2008) té dues conseqüències clares: d'una banda proporciona la seguretat que la classe s'impartirà en català si així consta a la guia docent. D'aquesta manera s'evita que el professor que imparteix classe en català passi a fer-ho en castellà quan un o diversos estudiants forasters addueixen que no l'entenen, situació força estesa fins a mitjans de la dècada dels 2000 (Muñoz i Font, 2004). Per altra banda, i això és l'altra cara de la moneda, la mesura possibilita que els estudiants internacionals triïn les assignatures en castellà o en anglès, evitant d'aquesta manera el català i tenint la seguretat que la classe es farà en la llengua triada. Això és possible quan l'assignatura concreta s'ofereix en diferents llengües a diferents grups-classe, en

mode de bilingüisme paral·lel. El resultat d'aquest escenari és una suma de monolingüismes en què no hi ha interacció en diverses llengües.

De fet, altres escenaris són també possibles. Es pot donar el cas que una determinada assignatura s'ofereixi només a un grup-classe. En aquest cas, evidentment, no és possible triar la llengua. Tampoc hi ha tria possible quan, tot i haver-hi diversos grups-classe, l'assignatura s'ofereix en tots ells en la mateixa llengua. Tots aquests escenaris apunten al fet que, sovint, en organitzacions qualificades com a multilingües les pràctiques que s'hi desenvolupen, enlloc de ser plurilingües (totes les llengües són usades al mateix temps en la interacció, mode ALAST), tendeixen a ser monolingües (suma de diversos monolingüismes, mode OLAT). Cal explicitar que les pràctiques plurilingües en les dades observades en aquest treball procedeixen d'aules en què només s'ofereix un grup i, per tant, els estudiants locals i internacionals hi són assignats per defecte. Aquesta és una dada important a tenir en compte ja que explica l'heterogeneïtat dels estudiants que comparteixen aula en les classes analitzades. En l'anàlisi de les pràctiques explorarem, en aquest sentit, la gestió de la comunicació en un entorn en què els parlants despleguen diverses competències comunicatives en un entorn plurilingüe.

4.3.5. Polítiques específiques de Escola d'Enginyeria B

Els plans estratègics de l'Escola d'Enginyeria B pels quinquennis 2005-2010 i 2010-2015 recullen l'objectiu d'impulsar la utilització de l'anglès en les activitats docents concretant que el 20% de les assignatures s'imparteixin en anglès (Pla estratègic 2010-2015). L'Escola incorpora aquest objectiu amb quotes dins d'un pla general d'internacionalització en el marc d'introducció de l'EEES. El discurs de projecció de futur articula dues línies estratègiques: (i) la introducció de l'anglès a l'aula i (ii) la innovació metodològica de la docència a partir de la introducció de l'aprenentatge basat en projectes (Pla estratègic 2010-2015)

Observem que el Pla estratègic de l'Escola B en cap cas presenta la introducció de l'anglès com una aposta pel multilingüisme sinó com a moviment estratègic per a la consolidació i l'increment del nombre d'estudiants a l'Escola d'Enginyeria B i per la seva internacionalització. Un dels objectius del nostre treball és descriure l'impacte generat per aquesta acció política en l'organització de les classes i la seva concreció en la interacció de l'aula. L'impacte de les polítiques en les pràctiques serà estudiat en els capítols 5, 6, 7 i 8.

CAPÍTOL 5. ELS RECURSOS PLURILINGÜES A LES CLASSES

MAGISTRALS IMPARTIDES EN L2

5.1. Introducció: l'anàlisi de classes impartides en L2

Aquest capítol se centra en les dinàmiques lingüístiques a les classes magistrals de l'Escola d'Enginyeria B i específicament pretén examinar l'impacte del plurilingüisme en la participació pública dels estudiants a les classes en L2 i en la construcció del coneixement. Com hem explicat en el capítol 4, a les universitats del sistema públic de Catalunya el català i el castellà són oficials i l'anglès apareix relacionat en els documents institucionals amb una doble finalitat: com a tercera llengua de comunicació entre autòctons i estrangers, i com a objectiu d'aprenentatge per aquests estudiants autòctons. Aquest capítol explora la interacció que s'esdevé en els cursos de matèries universitàries no lingüístiques (tecnologia de la informació, química...) impartides en anglès a la universitat en dos contextos diferenciats: (a) classes en què l'anglès s'erigeix com a llengua franca (ELF) per la presència d'estudiants internacionals que no coneixen el català o el castellà i (b) classes en què les matèries són impartides en anglès per estendre el coneixement d'aquesta llengua entre els estudiants locals (EMI). Partim, per tant, de dos contextos diferents que, de fet, es fusionen en el context "a" (les classes en què l'anglès funciona com a llengua franca), atès que els estudiants locals acaben accedint als continguts en la L2, en el que s'esdevé, indirectament, també una situació EMI/CLIL pels estudiants locals.

Les seqüències que analitzarem contenen estructures dialògiques en què el docent, com a expert, desplega un seguit de pràctiques diverses (explicació de conceptes, descripció de processos o de funcionament d'aparells, resolució de problemes, etc.), amb l'objectiu de transmetre expertesa i autonomia als estudiants com a aprenents. Aquesta experiència professional inclou coneixements científics/tècnics i lingüístics en L2. Prenent com a base les perspectives de l'anàlisi conversacional i els enfocaments socioconstructivistes de la cognició (2.3.1), aquest capítol explora com els participants en les classes en L2 despleguen una varietat de recursos plurilingües i multimodals en la construcció del context social i acadèmic, és a dir, en la gestió del què Erickson (1982: 154, 2004: 6) anomena *task learning environment* (entorn de l'aprenentatge per tasques). Aquest entorn inclou, d'una banda, l'estructura de la tasca acadèmica (*academic task structure*), que es defineix com l'estructura organitzativa derivada de la lògica de l'exposició de continguts acadèmics, el *kairos*, i es posa en relació amb el

kronos, el temps que transcorre. D'altra banda, l'entorn de treball acadèmic inclou l'estructura de la participació social (*social participation structure*), considerada com el conjunt de restriccions que regeixen la distribució dels drets i de les obligacions dels participants. Les classes examinades en aquest capítol mantenen l'estructura de la classe magistral, especialment en els moments en què l'objectiu del professorat és transmetre els continguts de la matèria (Young, 1994). Ara bé, observem també de manera transversal les estructures de format dialògic descrites per Sinclair i Coulthard (1975) i Mehan (1979), entre d'altres, en totes les classes observades.

La primera part d'aquest capítol explora, per tant, la vessant interactiva de la classe magistral i les seves implicacions en el terreny de l'ensenyament/aprenentatge plurilingüe (5.2). Així, s'analitza com el parlant dissenya i adapta la seva parla tenint en compte el destinatari (5.2.1) i com es construeix la participació pública dels participants (5.2.2). En la següent secció, es presentaran els quatre cursos universitaris analitzats (5.3). A continuació, s'explora la relació de les pràctiques plurilingües amb la participació i la construcció del coneixement a partir de quatre eixos: el desplegament del contingut de l'assignatura per part del docent tenint en compte els destinataris (5.3.1), la verificació de la comprensió del contingut a partir de la formulació de preguntes que són contestades pels estudiants (5.3.2), la co-construcció de coneixement a través de la participació de l'estudiant en format d'auto-selecció (5.4.1) i la contribució dels estudiants al desenvolupament del contingut acadèmic (5.4.2). El capítol clou amb una discussió dels resultats generals de l'anàlisi (5.5).

5.2. L'exploració de les classes magistrals plurilingües

En aquesta secció il·lustrem com es mobilitzen els recursos plurilingües i multimodals per assolir la construcció de marcs participatius actius en la classe magistral i quina incidència tenen aquests marcs en la construcció del coneixement.

5.2.1. El professorat adapta la parla al destinatari

Com hem detallat en el marc teòric (2.2), el fet que el locutor ajusti la seva parla a les característiques del destinatari (*recipient design*) és un fenomen bàsic en l'anàlisi de la conversa i és considerat per Sacks et al. (1974) com el principi general de la parla en la interacció (*talk-in-interaction*). Aquest principi és definit com la multitud de maneres en què la conversa es construeix o s'adapta amb l'objectiu de mostrar una orientació i una sensibilitat particular cap a un altre/s co-participant/s (1974: 727). Aquest fet està

relacionat amb el principi segons el qual la parla és sensible al context d'interacció i al mateix serveix per renovar-lo. Sacks et al. (1974) consideren que l'orientació dels locutors cap als destinataris es porta a terme a diversos nivells: en la selecció de paraules i temes, en l'organització seqüencial, en les obertures i els tancaments, etc. De la mateixa manera, Goffman (1981) es refereix als dispositius de contextualització emprats pels locutors per indicar que els enunciats són concebuts en base als destinataris i per una ocasió específica. Així, observem com els participants mobilitzen els recursos encarnats, com ara la posició del cos i la seva gestualitat, amb finalitats interaccionals específiques.

El disseny de la interacció tenint en compte el destinatari inclou també quina llengua trien els locutors per adreçar-s'hi, i aquí és on rau el moll de l'ós de la nostra investigació. L'alternança de llengua pot indexar l'orientació cap a un participant concret categoritzant-lo com a "expert" o "no expert" en una determinada llengua, per exemple. En aquest punt emergeix la noció etnometodològica de categorització (Sacks, 1972, 1992), presentada en el marc teòric (2.2.1), segons la qual els locutors s'atribueixen mútuament certs trets identificables en la forma com construeixen la seva interacció o segons quines alternances de llengua mobilitzen.

El conjunt de recursos desplegats per a l'adaptació al destinatari es pot apreciar a continuació, en un fragment d'una interacció al començament d'un curs de química tècnica aplicada a l'adoberia. A l'aula hi ha estudiants autòctons (tots bilingües català-castellà) juntament amb estudiants procedents d'Amèrica Llatina i estudiants Erasmus de Turquia. Observem que el professor gestiona aquesta diversitat mitjançant l'ús del castellà i l'anglès de manera consecutiva (contingut A en castellà + contingut A en anglès + contingut B en castellà + contingut B en anglès i així successivament).

El fragment comença quan el professor Alzina està manipulant els objectes ubicats sobre la taula (ordinador, paper, control del projector, llapis de memòria) i els estudiants parlen en veu baixa. El professor comença a parlar en castellà, sense mirar als alumnes. En un moment donat (l. 13), però, fa silenci i porta a terme diverses accions alhora: aixeca el cap, esguarda alguns dels estudiants (els de la dreta), els assenyala amb el dit i aleshores se'ls adreça en anglès. Produeix diversos enunciats mentre manipula el seu llapis de memòria, sense mirar els estudiants, i finalment, (l. 16) els dirigeix la mirada de nou mentre acaba la seqüència en anglès. Aleshores continua en castellà.

Fragment 5.1¹¹ CM2
 Química Tècnica
 ALZ: Alzina (professor)
 0'19"- 1'33"

1 **ALZ** okay\ (1.5) **bueno venga**
 2 *el otro día estuvimos hablando de pelambre y calero no/ (0.8)*
 3 *y vimos el vídeo_ (0.6) si no me acuerdo mal_ (0.8)*
 4 *vimos el vídeo de:_ (0.1) cómo se hacía (1.6 ^{fig 1})*



fig 1

5 *el pelambre y la recuperación del pelo\ (0.3) m:/ (0.3)*
 6 *que esto corresponde más o menos *al apartado siete cinco_ (0.2)*
 7 *contaminación* (0.4) *mira estudiants i continua manipulant els objectes-->*
 8 *-->**
 9 *que ahora vamos a dar_ (0.8)*
 10 *explicar un poco como va la formulación_ (0.6)*
 11 *de este pelambre y calero\ (4.4)*
 12 *xxx (3.8)*
 13 *bueno_ (1.9) a ver_ (0.5) si se acuerdan/(0.24) el primer paso_ (0.4)*
 14 *ah_ (0.3) we have_ (2.0) to explain (0.6 ^{fig 2})*



fig 2

14 *the:_ (0.1) unhairing_ (0.8) with second xxx\ (0.2) okay/ (0.5)*
 15 *then it_ (0.1) corresponds_ (0.6) at_ (0.3) point seven point five_ (0.6)*
 16 *of the:_book\ (1.2) m/ (2.5) okay/ (5.3 ^{fig 3})*



fig 3

17 *hay que recordar primero que ésta es una cuestión (.)*
 18 *de:_ (0.7) contaminación_ e/ o sea es para evitar_ (0.3)*
 19 *la contaminación*
 20 *alz: continua manipulant els objectes-->>*

Alzina comença la classe en castellà per recordar la sessió anterior, mentre prepara els artefactes que necessita (engega l'ordinador, el projector, introdueix el llapis) i va parlant sobre què s'havia tractat en la sessió anterior (l. 1-12). Quan de debò comença a aprofundir en el procés explicat el darrer dia ("el primer paso" l. 12), s'atura i esguarda una part del públic, aleshores canvia de llengua. Amb aquestes accions el professor Alzina classifica part del públic com a no competent en castellà. Amb aquest tipus

¹¹ Les convencions utilitzades a les transcripcions apareixen a l'apèndix i.

d'alternança Alzina no només assegura la comprensió mútua, sinó que també marca la inclusió dels destinataris en l'esdeveniment en curs.

Aquest fragment també il·lustra una de les múltiples formes que el docent empra per tenir en consideració el destinatari. Greiffenhagen (2008), en les seves anàlisis d'inspiració etnometodològica, examina l'adaptació dels enunciats del docent cap al destinatari en els contextos universitaris a través de l'organització retrospectiva (referència a allò que s'ha exposat) i prospectiva (referència a allò que s'exposarà). Aquest és el cas del fragment anterior, en què el professor es refereix a la classe anterior i aleshores comença la classe pròpiament dita. Young (1994) i Veronesi (2007, 2009) també descriuen procediments emprats pels docents per marcar el ritme dels continguts als estudiants a través de l'ús d'exemples concrets coneguts pels estudiants, de preguntes retòriques, de marcadors ("bé", "d'acord", "aleshores"), de connectors ("anem a veure"), i de connectors metadiscursius ("això que fem ara"); vegeu també (Sinclair i Coulthard, 1975). Veronesi descriu les fases més dialògiques, en què els professors interactuen amb el seu públic, en aquest cas l'alumnat, per mitjà de preguntes i respostes, obrint seqüències IRF (Iniciació-Resposta-Avaluació), descrites per Sinclair i Coulthard (1975) i Mehan (1979), entre d'altres.

En l'adaptació interactiva dels enunciats dels docents vers el destinatari hi trobem també l'objectiu de "cridar atenció" dels estudiants (Barwell, 2005). Aquest és un procediment pel qual el parlant focalitza de manera selectiva aspectes específics dels seus enunciats, fent-los així rellevants per a l'acció que s'està portant a terme en aquell precís moment. Aquestes activitats de focalització de l'atenció pública en continguts concrets a la pissarra són essencials en situacions d'aula per identificar conjuntament elements d'especial dificultat o de vital importància per a seguir el fil d'un argument. En aquest sentit, veurem més endavant que l'alternança de llengua pot esdevenir un recurs per apel·lar a l'atenció dels estudiants respecte uns continguts determinats.

Podem afirmar, doncs, que els enunciats dels professors, tot i respondre a una estructura fonamentalment magistral, són executats de manera interactiva. Això significa que l'anàlisi del disseny dels enunciats i les alternances de llengua que es poden produir ens aportarà evidències sobre les dinàmiques de participació i la construcció de les categoritzacions identitàries al context de l'aula L2. Aquesta perspectiva, a més, suposa la conceptualització de l'audiència com a entitat constituïda per participants actius en la construcció de la paraula.

El següent exemple pertany a una classe que normalment és impartida en català però que durant uns dies té la visita d'uns estudiants turcs que col·laboren en un projecte mediambiental. Com el professor Alzina, la professora Riera alterna llengües consecutivament. Aquesta vegada es tracta del català i l'anglès, i Riera empra l'alternança per designar el canvi de destinatari.

Fragment 5.2 CM5
Enginyeria de la Reacció Química, Projecte Mediambiental
CLA: Professora Clara Riera
01'13"- 2'29"

1 CLA: llavors avui una part d'aquesta informació us la donem nosaltres\ és
2 una informació que ens ha semblat IMPORTANT^{fig 1} que la sapigueu\ (0.91)



3 que també correspon al projecte i que la treballarem d'una altra manera\ (1.0)
4 llavors\
5 (0.4) ((dirigeix la mirada cap on seuen els estudiants Erasmus de Turquia))
6 ah\
7 (0.39)
8 we are going^{fig 2} to work in groups\ today\



9 (0.48)
10 a: and you will help with the English language\ (1.08) to the groups\ ((riu))
11 (0.39)
12 and we want to study also the_(0.54) group dynamics XXXX (0.24)
13 to work\ together\ (0.49)
14 and how you achieve a: (0.32) a: (0.17) some aims or some objectives\ okay/
15 (1.52)
16 hem fet una mica els grups\ (0.58) ((mira als estudiants locals))
17 i si un cas^{fig 2} ara us assenteu JA amb els grups\ i us expliquem el que
heu de fer\ però ja asseguts una mica amb els grups\ vale/



Observem com la professora transmet informació als estudiants locals en català (l. 1-3), aleshores s'adona, pronunciant un “ah” entre pauses (l. 5-7), que també ha de transmetre la informació als estudiants turcs i canvia a l'anglès (l. 8-14). Quan es disposa a formar els grups torna al català, després d'una pausa (l. 16). En les diferents figures s'observa com la professora quan utilitza el català s'adreça als estudiants locals, que estan situats a la seva dreta, i hi estableix contacte visual; quan canvia a l'anglès gira el cap per establir contacte visual amb el sector del públic que es troba a la seva esquerra, on estan situats

els estudiants turcs (fig. 2). Finalment, quan torna a canviar gira el cap a la dreta altre cop (fig. 3). Aquests recursos multimodals inclouen moviments corporals i visuals. També és interessant de constatar com la professora categoritza d'entrada els estudiants turcs com a experts en anglès que “will help the groups with the English language” (l. 10).

5.2.2. La configuració dels oients com a participants de ple dret

En el marc teòric hem aprofundit en el model d'aproximació, *footing*, de Goffman (1981) per a l'estudi de la participació. Goodwin i Goodwin (2004) reconceptualitzen aquest model de participació i consideren que tant locutors com auditors són participants de ple dret en l'activitat situada. Així, ambdues parts estan plenament involucrades en l'esdeveniment comunicatiu com a actors que es tenen en compte mútuament durant el desenvolupament de l'acció, no només a través de la paraula sinó també a partir dels canvis de mirada, els canvis posturals, o l'ús de la gestualitat.

A més a més, com ja s'ha indicat anteriorment (vegeu els fragments 5.1 i 5.2), els estudis sobre l'alternança indiquen que el canvi de codi pot indexar les competències lingüístiques dels coparticipants i ésser utilitzat per la reorganització del marc participatiu. Ja s'ha esmentat en el marc teòric d'aquest estudi que Skårup (2004) i Mondada (2007) assenyalen que els parlants en les reunions multilingües utilitzen l'alternança de llengües per facilitar als coparticipants la comprensió de la paraula en curs, així com la negociació i la inclusió de la seva participació. Igualment, cal tenir en compte que el marc conceptual d'aquest estudi entén les activitats transcòdiques (Lüdi i Py, 2003) com a recursos, conjuntament amb els gestos, les mirades i els moviments corporals, a disposició de les persones per a la construcció de la participació interactiva, com il·lustrem els exemples proporcionats en els fragments 5.1 i 5.2. En la següent secció, el plurilingüisme es considera un mitjà pel desenvolupament del coneixement lingüístic i acadèmic.

5.3. Les classes conceptualitzades com a esdeveniments interactius plurilingües

En l'organització de l'estructura de la tasca acadèmica existeix la tensió entre el que s'espera que sàpiguen els estudiants (perquè ja s'ha explicat anteriorment), i que dona lloc a l'estructura retrospectiva, i els coneixements que estan a punt d'adquirir (perquè es tractaran en un futur proper), l'estructura prospectiva (Erickson, 1982). Així, la dinàmica cronològica de les classes magistrals universitàries es gestiona a partir dels

recordatoris d'allò que ja s'ha discutit i d'allò que s'esdevindrà després, articulat amb repeticions, reformulacions i un seguit de recursos multimodals. Aquesta adaptació al destinatari és observada tant en les seqüències monològiques, més properes al format de conferència, com en els formats de participació amb estructures dialògiques entre docent-estudiant, en què s'estableixen diàlegs didàctics. Aquests formats de participació seran observats en aquesta secció amb l'objectiu de descriure el paper dels recursos plurilingües en el desenvolupament de les activitats.

Sobre la base del marc teòric presentat en el capítol 2, en els següents apartats s'estudiarà l'organització de la participació dels estudiants i la seva relació amb els usos lingüístics en situacions de classes de grau internacionalitzades. Analitzarem fragments de classes d'àrees d'enginyeria que han estat programades per a ser impartides en anglès: química tècnica aplicada a l'adoberia (Professor Alzina), eletrotècnia (Professor Llach) i tecnologia de la informació (Professor Taronger).

Des d'una perspectiva exògena, el curs de química tècnica aplicada és diferent dels altres dos cursos impartits en L2 per la presència a l'aula d'estudiants de programes de mobilitat conjuntament amb estudiants locals. En aquest cas, com hem assenyalat en el fragment 5.1, el professor organitza la classe exposant els continguts en una llengua, i a continuació passa a explicar-los en l'altra llengua de forma consecutiva. La tria entre el català o el castellà depèn de si els estudiants llatinoamericans són presents a l'aula. En aquest cas, el professor tria el castellà (tots els estudiants locals són bilingües català-castellà). Ara bé, quan els estudiants llatinoamericans es troben absents el professor empra el català i l'anglès de manera consecutiva.

Les altres dues matèries impartides en anglès han estat programades amb l'objectiu d'ajudar els estudiants locals a desenvolupar competències professionals i acadèmiques en anglès. Un primer cop d'ull a les dades suggereix que el grau d'unilingüisme en anglès varia en ambdós casos. Així, el curs d'eletrotècnia té un percentatge molt alt d'anglès, mentre que s'observa més ús del català en les classes de tecnologia de la informació.

L'anàlisi comença amb l'estudi de la construcció de la interacció en les classes i se centra en com els professors distribueixen els recursos lingüístics i multimodals per organitzar la transmissió de contingut acadèmic. El professorat, com a gestor de l'organització, empra aquests recursos per facilitar la tasca de comprensió dels

estudiants (5.3.1) i comprovar a través de l'obertura a la participació pública dels estudiants si segueixen els continguts (5.3.2).

5.3.1. Desplegar els continguts acadèmics

Les dades indiquen, de manera recurrent, que els professors guien els estudiants per ubicar-los dins els continguts de l'exposició de la classe, en allò que hem definit anteriorment com a organització retrospectiva-prospectiva de les classes. Una manera de verbalitzar aquesta organització és donar a conèixer continguts fent referència als temes tractats prèviament. Aquest fenomen es pot observar en el següent fragment, que es porta a terme íntegrament en anglès, per tant, en mode unilingüe.

Fragment 5.3 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: Professor Taronger
11'57"- 12'20"

1 **TAR:** let's go to start from ^{fig 1}binary to ^{fig 2}decimal\ (2.1)




2 in order to support my explanation_ (0.5) I'm going to go back_(0.3) ^{fig 3}



3 at the beginni:ng of our learning_ (0.2)
4 when we:\ (0.5) understand how the numbers in decimal code
5 have been built\ (0.8)
6 *for example for u:s two hundred forty five* (.) what does it mean/(0.1)
tar: *-----escriu 245 a la pissarra-----*

7 this is the unit ^{fig 4}



El professor Taronger (TAR) anuncia el contingut que està a punt de desenvolupar (l. 1) i immediatament l'associa, per mitjà d'un connector metadiscursiu, amb el contingut

exposat anteriorment (l. 2-5). A continuació, Taronger il·lustra i elabora aquest contingut. Per fer visibles aquests procediments i alhora involucrar els estudiants mobilitza diversos recursos multimodals, dels quals ara destaquem l'ús de la pissarra. Així, el professor escriu xifres i esquematitza conceptes a la pissarra mentre els explica i a continuació els reformula, assenyalant de nou pissarra, gesticulant i dirigint la mirada alternadament ara cap a la pissarra, ara cap als estudiants (fig. 1 i 2).

El professor Alzina (ALZ) empra recursos similars en les classes de química tècnica, impartides en mode bilingüe consecutiu (frg. 5.1), en aquest cas, alternant el català i l'anglès. Just abans del següent fragment, el professor projecta una diapositiva per recordar als estudiants l'enunciat d'un problema que havien de resoldre a casa. Com que els estudiants no se n'han sortit autònomament, el professor Alzina decideix copiar-lo a la pissarra en una coenunciació amb una estudiant per iniciar una discussió pública del problema.

Fragment 5.4 CM1

Química tècnica

ALZ: Professor Alzina; ST1: estudiant local

3'38"- 3'50"

```

1  ALZ: and_ (0.3) eh::_ (.)
2  ST1: one per cent/ (0.3)
3  ALZ: *one per cent/=
alz: *--escriu a la pissarra també 1% H2SO4 (1:10)-->
4  ST1: =sulfuric=
5  ALZ: =sulfuric acid\ (3.7*)
   -->*
6      va vinga\ (0.1) fig 1estem en això eh/

```

fig 1



Com en el fragment 5.2, el docent empra diversos recursos multimodals per presentar el contingut i fer-lo intel·ligible als estudiants: primer ensenya la diapositiva amb l'enunciat, a continuació torna a escriure el problema a la pissarra i assenyalant la fórmula mentre esguarda als estudiants. De fet, l'alternança del professor Alzina al català (l. 6), afegit a un canvi de posició corporal (es gira vers l'alumnat) i al canvi de direcció del seu esguard obeeixen a dos propòsits: d'una banda, recalcar la organització

retrospectiva-prospectiva (i la rellevància del moment present “estem en això”) i, de l'altra, cridar l'atenció dels estudiants locals.

Un segon procediment utilitzat pels docents per fer intel·ligible el contingut és reformular el que s'ha dit anteriorment. En alguns casos del corpus, aquesta reformulació es porta a terme sense canviar de codi, en mode unilingüe. En altres casos, més nombrosos, la reformulació es produeix en una llengua diferent, com en el fragment 5.5, que mostrem a continuació. En aquest extracte el professor reformula el que ja s'ha dit, però ho fa amb una alternança cap una altra llengua i reforçant el missatge de manera simultània amb la utilització d'un conjunt de recursos multimodals.

Fragment 5.5 CM4
Electrotècnia
LLA: Professor Llach
37'05"- 37'42"

1 LLA: ^{fig 1}we obtain (0.2) a negative torque\ (2.3)



fig 1

2 okay/

3 (1.3)

4 do you understand (0.1) what does it mean/ (0.4)

5 a negative torque/

6 (1.1)

7 a nega- a negative torque MEAns_ (0.9) that the machine is making_ (0.4)

8 a FORCE a TORque in a_ (0.3) opposite/ (0.2)

9 opposite to the external torque applied to the machine\ (0.8)

10 okay/

11 (1.8)

12 és a dir ella no es deixa moure\ (1.3)

13 la idea és que quan li apliquem una ^{fig 2}força externa_ (0.1)



fig 2

14 ella ^{fig 3}o sigui la intentem ^{fig 4}fer girar i ella ^{fig 5}s'hi oposa en



fig 3



fig 4



fig 5

15 un moment\ (2.8)

16 okay/ (.)

El professor està a punt d'acabar la seva explicació en anglès sobre el fenomen físic del parell de forces (*torque*, en anglès) en referència a la diapositiva projectada a la pissarra. En aquest precís moment, Llach obre una seqüència lateral, amb la formulació d'una demanda de confirmació de la comprensió (l. 2), que no obté resposta, i a continuació la formulació d'una pregunta didàctica (l. 4-5), que respon ell mateix. Al final de la seva explicació enuncia una nova demanda de confirmació de la comprensió (l. 10), que tampoc obté resposta. Aleshores reformula i exemplifica en català (l. 12-16) el concepte acabat d'explicar en anglès mentre s'allunya de la pissarra i s'apropa a les taules on estan situats els estudiants. És important de destacar que quan Llach comença la reformulació en català (amb el connector “és a dir”, línia 12), simultàniament inicia l'acció física d'apropament corporal cap als estudiants. Així, es desplaça des de la pissarra on hi ha projectat el powerpoint (fig. 1) fins a les taules dels alumnes, mentre acompanya els seus enuncis, ara en català, amb gestos circulars traçats amb les mans mentre pronuncia “la intentem girar” (fig. 2, 3, 4, 5). L'orientació cap als estudiants és, doncs, doble. D'una banda, és multimodal: es mou en l'espai per acostar-se cap als alumnes i hi estableix contacte visual mentre escenifica un seguit de gestos que il·lustren el funcionament del parell de forces. D'altra banda, en el context de la manca de resposta a les preguntes formulades en anglès el professor fa una alternança cap el català, la llengua habitual entre els estudiants d'aquesta classe. Aquest procediment, el pas a la L1 dels estudiants després de la manca de resposta dels estudiants a les demandes de confirmació de la comprensió d'una explicació per part dels docents és freqüent en el nostre corpus.

Així, les dades suggereixen que els docents canvien breument al català després de fer les explicacions de contingut en anglès tot i que no hi hagi demandes de clarificació dels estudiants. Com en el fragment acabat d'analitzar, el canvi de codi en meso-alternança (Gajo, 2007) sovint indexa que el professor anticipa una possible dificultat de contingut i focalitza l'atenció dels estudiants en un aspecte fonamental del temari. A més a més, a través de l'alternança, els professors resumeixen breument el contingut fonamental i organitzen el discurs docent. En aquest fragment, per exemple, l'alternança de Llach organitza el discurs docent en tant que clou l'explicació del parell de forces. A més, aquesta clausura està addicionalment assenyalada amb el marcador interactiu *okay* seguit d'una pausa, que invita a formular possibles comentaris o preguntes. La interactivitat i l'alternança estan, doncs, en aquest fragment perfectament imbricades.

Així, el fet que els fragments anteriors continguin nombroses marques d'interactivitat il·lustra que els docents tenen en consideració el destinatari i la naturalesa social de les classes. Entre aquestes marques d'interacció destaquem:

- els marcadors del discurs, com “*okay*”, després d'un enunciat explicatiu, o “és a dir”, abans d'una reformulació;
- els marcadors no verbals, com el fet d'assenyalar un objecte;
- les preguntes retòriques com “*what does it mean*”, “*do you understand*”, “*okay*”, “*eh*”;
- el fet de posar en relleu conceptes o problemes concrets fent servir diapositives, la pissarra, els gestos;
- les reformulacions;
- els recursos multimodals (moviment del cos, mirades, gestos, assenyalar parts específiques de les diapositives o de la pissarra).

Tot i que en les dades mostrades fins ara les demandes dels professors per obtenir participació verbal pública dels estudiants no han estat satisfetes de manera activa, la interactivitat present a la classe es manifesta a través de diverses activitats portades a terme pels mateixos estudiants. En aquest sentit, els enregistraments de vídeo mostren la participació no verbal dels estudiants, sovint articulada a través dels materials de suport (taula, diapositives, paper). Així, observem com els estudiants prenen apunts, comproven els càlculs de la pissarra a la calculadora, o comenten les explicacions del professor en veu baixa amb el company de taula.

Hem observat, doncs, diverses situacions d'alternança del professor al català o al castellà. L'alternança acabada d'analitzar, en el fragment 5.5, es pot explicar com a procés de facilitació de la introducció de continguts acadèmics i com a procés d'estructuració del discurs acadèmic. En canvi, els fragments 5.2 i 5.3 exemplifiquen l'alternança que indexa l'especificació dels destinataris en classes amb un públic lingüísticament divers, precisament els casos en què l'anglès es mobilitza com a llengua franca.

Així doncs, el comportament bilingüe per part del docent, ja sigui per facilitar la introducció de continguts acadèmics (frg. 5.5), per organitzar l'activitat discursiva (frg. 5.4 i 5.5), o bé per especificar destinatari (frg. 5.2 i 5.3) té un impacte en les intervencions públiques dels estudiants, que seran examinades en la secció següent.

5.3.2. Obtenir la participació pública dels estudiants

En general, la formulació de preguntes pedagògiques per part dels professors comporta un augment de la participació dels estudiants. Per mitjà d'aquestes preguntes es comprova la comprensió del contingut exposat, es descobreixen errors o es creen noves possibilitats d'ensenyament (Erickson, 1982: 161). De fet, aquestes preguntes sovint obren en el nostre corpus seqüències IRF, molt habituals en les interaccions dialògiques a l'aula (Mehan, 1979; Sinclair i Coulthard, 1975). Vegem el següent fragment:

Fragment 5.6 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: Professor Taronger; ST1, ST2: estudiants locals
24'37" - 24'57"

- 1 TAR: ^{fig 1}someone of you is seeing_ (0.3)
2 eh: any kind of pattern here/
3 (1.2)
- 
- 4 in that methodology/
5 (0.7)
6 **algú de vosaltres veu_** (0.1) **e:l_** (0.3)
7 **alguna cosa que es repeteix/**
8 (0.9)
9 ST2: **la seqüència\ no/** (0.2)
10 **u zero u/** (0.1) **u zero u** (1.1) **°no°/** (0.9)
11 TAR: **exactly** (0.1)

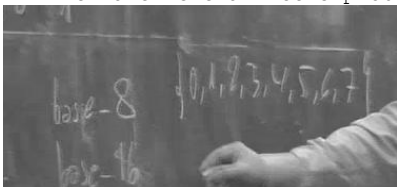
Aquí el professor obre la participació als estudiants amb una pregunta en anglès (l. 1-2), que és formulada després d'un silenci (l. 3). Davant de la manca de resposta dels estudiants (l. 5), el professor reformula (l. 6) la pregunta en català de manera simplificada (l. 7, “alguna cosa que es repeteix” en comptes d’*“any kind of pattern”*). A continuació, un estudiant proposa una resposta en català (l. 9-10), que és acceptada pel professor retornant a l'anglès i al mateix temps tancant la seqüència IRF (l. 11, “*exactly*”). En aquest cas, les dades semblen indicar que la reformulació de la pregunta en català per part del professor proporciona un temps addicional que l'estudiant aprofita per donar una resposta. També és important de destacar que, contestant en català, l'estudiant s'alinea amb la llengua escollida pel professor en el torn precedent. Aquesta convergència cap a la llengua mobilitzada pel professor en el torn precedent (Auer, 1984) és un fenomen recurrent en el nostre corpus en els casos en què el professor

empra el català o el castellà; ara bé, quan la llengua mobilitzada pel professor és l'anglès s'observa més variabilitat i en molts casos no es segueix la regla de convergència de llengua amb el parlant precedent. Aquesta casuística serà explorada a fons en el proper capítol.

El següent fragment il·lustra la convergència i la divergència en les tries lingüístiques dels estudiants. Abans de l'inici del fragment el professor de tecnologia de la informació ha explicat, en anglès, el funcionament del codi binari als estudiants locals catalans que reben la classe en anglès. El professor ha escrit a la pissarra un seguit de seqüències de números que il·lustren els conceptes que desglossa.

Fragment 5.7 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: Professor Taronger; ST2: estudiant
34'43"- 35'19"

1 TAR: ^{fig 1}we have here a little problem\ (1.5)



2 you see the problem here/ (0.1)
3 which is the problem to codify this/(0.1)
4 ST2: using using two bits for_ (0.6)
5 two numbers for one bit\ no/
6 (1.6)
7 TAR: not exactly\ I mean just before than that\ I've- (0.9)
8 the problem you see the problem with the characters here/(0.3)
9 ST2: ah: the number ten\ (1.3)
10 TAR: hm hm/=

11 ST2: **=això: bueno com- com representes el numero deu/ (0.2)**
12 **[amb un:- amb un:- amb un:]**
13 TAR: [a:h this is the problem\ you see the-] you see my point\
14 (0.4)
15 ST2: two:/(1.8)
16 (1.8)
17 TAR: but you need just one character to represent_ (0.5) ten\ okay/(0.7)

El professor formula una pregunta en anglès (l. 1-3) dirigint la mirada cap als estudiants i, al mateix temps, assenyalant el que ha escrit a la pissarra. Un estudiant respon, convergint a l'anglès (l. 4-5). En el tercer moviment de la seqüència IRF, la resposta de l'estudiant no és considerada satisfactòria pel professor (l. 7: “*not exactly*”), fet que l'esperona a fer una precisió pública sobre la qüestió (l. 7-8), mentre assenjala la seqüència de números a la pissarra. El mateix estudiant respon amb una exclamació que indica que ara ha entès la pregunta i produeix una primera resposta (l. 9, “*the number ten*”), en el següent torn, el “*hm hm*” del professor, amb una entonació ascendent, marca

un incentiu perquè l'estudiant desenvolupi la resposta (l. 10). En aquell moment l'estudiant adopta el català, formula ell mateix una pregunta, i la tracta de respondre (l. 11-12). Taronger, però, pren la paraula per encavalcament, en anglès, animant-lo a seguir en aquesta direcció i reafirmant les paraules de l'estudiant (l. 13: *"you see my point"*). La resposta de l'estudiant arriba aquest cop en anglès (l. 15), convergint amb la llengua del professor després d'una breu pausa. Després d'una altra pausa, el professor no sembla acceptar la resposta de l'alumne (l. 16), però ofereix un aclariment per desenvolupar encara més el contingut de la pregunta (*"but you just need one character to represent ten"*).

La possibilitat d'utilitzar el català, sigui per convergir amb la llengua utilitzada pel docent en el torn precedent (frg. 5.6), sigui per apartar-se'n (frg. 5.7) sembla proporcionar més oportunitats de participació als estudiants. De fet, és aquesta participació la que permet al professor accomplir els seus objectius quant a realització de la tasca acadèmica. Així doncs, les alternances de llengua a la classe de matèries no lingüístiques semblen facilitar l'assoliment d'un punt de "saturació" (Gajo, 2007) en la negociació conjunta dels continguts. Aquesta construcció conjunta de continguts és examinada a continuació.

5.4. Participar per co-construir el coneixement

En aquesta part de l'anàlisi s'exploren moments en què la construcció del coneixement es pot observar de manera diàfana. Així, examinarem les seqüències en què els estudiants prenen la paraula i modifiquen la seva posició interactiva. Com hem apuntat, aquesta participació activa és afavorida per l'ús de l'alternança de llengües com a recurs. El canvi de llengua permet, per tant, l'assoliment d'una doble funció (i) la incorporació de la veu dels estudiants en la paraula dels docents i (ii) l'aprofundiment en la construcció del coneixement.

Cal tenir en compte també que el plurilingüisme es pot concebre com a recurs per a l'aprenentatge d'expertesa comunicativa en L2 (vegeu 2.4), però també com a recurs per accedir a continguts no lingüístics a les aules on la llengua franca és una L2. Per tant, cal observar com aquests recursos plurilingües són mobilitzats pels participants en l'exercici conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge i analitzar la relació entre l'ús d'aquests recursos i la participació en la construcció del coneixement.

En aquest sentit, els enfocaments interaccionistes de la cognició, basats en les perspectives de l'etnometodologia i l'anàlisi de la conversa, i les perspectives socioconstructivistes són complementaris (Mondada i Pekarek Doehler, 2004) per estudiar el paper dels recursos plurilingües en el desenvolupament del coneixement.

Com hem indicat en el marc teòric, els estudis sobre la interacció demostren que les pràctiques plurilingües a la classe són eines per l'apropiació del coneixement acadèmic. Per Gajo (2007), la interacció a classe actua com una eina de mediació entre el professor i els estudiants. Quan no es tenen els coneixements lingüístics per comprendre el contingut proposat o el contingut és massa complex, les pràctiques plurilingües constitueixen activitats de re-mediació que poden contribuir a aconseguir un cert grau de saturació, és a dir, de gestió de la complexitat dels coneixements (Gajo, 2007; Gajo i Grobet, 2008).

La parla en la interacció està intrínsecament relacionada amb els recursos multimodals mobilitzats pels interlocutors per fer visibles les seves accions. De la mateixa manera, la mobilització de recursos plurilingües està també directament associada amb l'ús dels recursos multimodals que esdevenen indicis de contextualització per als interlocutors. Així, aquest capítol explora com els recursos multimodals, interrelacionats amb els recursos plurilingües, maximitzen les oportunitats de participació dels interlocutors, els estudiants, i al mateix temps contribueixen a la construcció del coneixement compartit.

Cal remarcar que les interaccions en els estudis universitaris que examinem en aquest capítol es configuren a partir de situacions asimètriques a dos nivells. En primer lloc, perquè un dels participants, el professor, actua com a expert que transmet continguts als aprenents i, en segon lloc, perquè els mitjans lingüístics que fa servir són categoritzats pel mateix professor com a un obstacle per la comprensió que pot ser flanquejat amb les pràctiques plurilingües.

5.4.1. Intervenir amb recursos plurilingües: la intersubjectivitat

Com ja s'ha esmentat, l'obertura de seqüències IRF és un procediment a disposició del professorat per assegurar que els alumnes segueixin el desenvolupament de la classe. La inserció de formes dialògiques (seqüències IRF o seqüències de preguntes formulades pels estudiants al professor) en l'estructura essencialment monològica de la classe magistral sembla anar associada a un augment de la participació dels estudiants i, de retruc, a un augment de la mobilització de formes plurilingües.

El fragment 5.8 és la continuació del fragment 5.6, reproduït aquí des de la línia 11, quan el professor Taronger accepta (“*exactly*”) com a resposta d’un estudiant a la pregunta formulada públicament a la classe. En aquest punt, el professor, amb les seqüències dels codis binaris a la pissarra, repassa públicament la seqüència numèrica amb el cos lleugerament orientat cap a l’alumnat però amb la mirada en la seqüència de números de la pissarra, com es pot observar en les figures 1 i 2.

Fragment 5.8 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: professor Taronger; ST1, ST2: estudiants locals
24’37” - 25’20”

11 **TAR:** exactly\ (0.1) because_ (0.2) ^{fig 1}here_ (0.1)



fig 1

12 you have a:h at that point o:f- (0.9)

13 let me see\ (1.2)

14 with that point of ^{fig 2}here\ (1.8)



fig 2

15 °(now?) zero dos no\° (0.1)

16 **ST2:** a l'última\ l'última t'has equivocat\ (0.1)

17 **TAR:** m'he equi[vocat\]

18 **ST1:** [zero][quatre\]

19 **ST2:** [hi ha] un zero quatre al començament\ (0.9)

20 **TAR:***zero quatre\ teniu raó\ (1.9)

tar:*--esborra 0.8, escriu 0.4, esborra 1.6, escriu 0.8-->>

21 zero dot eight\

El professor, amb la mirada a les seqüències numèriques de la pissarra, comença una explicació (l. 11-12), però sembla topar amb un obstacle, manifestat públicament amb un “*let me see*” i la verbalització en veu baixa de les operacions en català (l. 15). Aleshores, el mateix estudiant que ja ha participat en el fragment anterior (frg. 5.6) s’autoselecciona (l. 16) per comunicar-li al professor, en català, que hi ha un error en la seqüència. Taronger admet l’error al mateix temps que un altre estudiant inicia, en català, amb encavalcament amb el professor, una nova seqüència (l. 18). L’estudiant, continuant en català, assenyala la ubicació de l’error (l. 19). El professor l’accepta, en

català, (l. 20) i després procedeix a reconstruir el model de la pissarra, ja de nou en anglès.

En aquest punt, ens sembla interessant d'explorar el tipus d'intervencions que els estudiants fan en català i en anglès. De les dades es desprèn que quan els estudiants adopten l'anglès ho fan normalment quan el professor ha utilitzat l'anglès en el torn precedent i quan es tracta d'intervencions curtes, moltes vegades relacionades amb xifres (frg. 5.7). Així mateix, es constata la tendència que els estudiants responguin de manera més elaborada en català. Aquest fenomen s'observa especialment en el fragment 5.7, en el qual l'estudiant participa en un primer torn en anglès però elabora i aprofundeix en el contingut quan alterna al català.

Les dades suggereixen que existeix una preferència per part dels estudiants per intervenir en català ja sigui com a resposta a una pregunta oberta del professor, ja sigui a través d'una autoselecció. Aquest és el cas del fragment següent, en què un estudiant s'autoselecciona emprant el català per introduir una pregunta.

Fragment 5.9 CM4

Electrotècnia

LLA: professor Llach; ST1: estudiant local

41'37" - 41'54"

```
1  LLA: okay/ (1.1)and this is more or less_ (0.1)
2      eighty seven per cent also\ (1.5) okay/
3      (2.4)
4  ST1: xxxx (operació?)/ (0.3)
5      posa aquí que cinquanta quatre no són MENYS que noranta\ ((mirant uns apunts))
6      (1.4)
7  LLA: okay\ (1.3) I explain you\ (0.5) yes\ (0.2)
8  ST1: allò que has dit abans/ o no\ (0.3)
9  LLA: no\ (1.3)
10     because you- (.) we have to apply:
11     this one\
```

En el fragment 5.9 el professor està a punt d'acabar la seva explicació, en anglès, en referència a la diapositiva. El segon "okay" i el silenci que segueix (l. 2 i 3) indiquen el final de l'explicació. A la línia 4, però, una estudiant s'autoselecciona per demanar, en català, aclariments sobre els apunts de la matèria que l'estudiant té a la mà, impresos (l. 4-5). En aquest fragment, és interessant de destacar que en cap dels torns ni el professor ni l'estudiant adopten la llengua utilitzada per l'altre, i s'instaura així un mode bilingüe en el qual cadascú utilitza la seva llengua de preferència.

Observem que en aquest fragment els participants no fan cap metacomentari sobre la possibilitat de convergir en una mateixa llengua i tracten la qüestió lingüística com a

absolutament transparent. Aquests fenòmens de divergència respecte la llengua adoptada pel parlant precedent sense cap tipus de tematització són força habituals a les interaccions a Catalunya i a les universitats catalanes quan les classes es fan en català o en castellà.

Cal destacar, tanmateix, que al llarg del corpus observem que el professorat tendeix a retornar a l'ús de l'anglès el més aviat possible després de les seqüències interactives plurilingües (per exemple frgs. 5.6, 5.7, 5.8, 5.9) o bé tendeix a no canviar (professor Llach, per exemple, frg. 5.9). Això, probablement, és degut a la tensió inestable, observable en tot el corpus, entre el manteniment de l'anglès com a llengua de la classe, d'una banda, i el foment de la participació activa dels estudiants (que semblen preferir mobilitzar el català), de l'altra. Hi ha, doncs, una tensió dialògica entre la progressivitat d'impartir la classe en anglès i "tirar endavant el temari" i la intersubjectivitat que fa que el professor s'orienti a l'estudiant i canviï la llengua, si cal, per atendre dificultats o incentivar la participació.

Així doncs, el corpus de les classes programades en L2 suggereix una connexió entre la convergència dels professors cap a la llengua escollida pels estudiants en el torn precedent (especialment si el professor ha canviat al català) i l'emergència de seqüències de diàleg (frg. 5.8, per exemple). A més, la instauració d'un mode bilingüe proposat pel professor (com la formulació d'una pregunta en català i a continuació en anglès, frg. 5.6) comporta una participació més activa dels estudiants. Aquestes seqüències canvien el format de la participació a classe i semblen ser favorables a la co-construcció del coneixement.

El Fragment 5.10 constitueix un exemple d'això. El professor produeix una explicació en anglès i la reformula amb una alternança al català. Després d'aquesta reformulació un estudiant s'autoselecciona per formular una pregunta.

Fragment 5.10 CM4
Electrotècnia
LLA: professor Llach; ST1: estudiant
28'34"- 29'10"

```
1  LLA: ah this machine is not usually used_ (0.3)
2      as a generator\ (0.1) it is only used as a generator_ (0.1)
3      in the WInd driven _ (0.5)
4      or wind +draiven+ generators\
5      (1.3)
6      és a dir amb els ae- aerogeneradors és l'únic cas
7      en que s'utilitza aquesta màquina com a generador\
8      (0.5)
9  ST1: amb els generadors de gasolina tampoc/
```

```

10 LLA: °com/°
11      (0.4)
12 ST1: amb els generadors de gasolina tampoc/=
13 LLA: =no\
14 ST1: (vale vale\?)
15      (1.4)
16 LLA: i:t_ (0.5) ah: the: the usual machine_ (0.7)
17      ah:_ (0.2) ah: used as a generator is a SYNchronous machine\ (0.2)
18      is not this\ (1.1)
19      but in: in the case of wind driven generators
20      we need this type of machine_ (3.3)
21      with ah:_ (0.3) variable speeds\ (0.3)

```

El professor Llach dubta sobre la pronunciació de “*driven*” (l. 4) i, després d’una pausa significativa (l. 5), adopta el català. És aleshores quan una estudiant (l. 9), s’autoselecciona i aprofita per formular una pregunta en català, en convergència amb la llengua del professor. És interessant d’assenyalar que la qüestió formulada per l’estudiant dóna lloc a una explicació en anglès sobre els generadors propulsats pel vent molt més detallada i completa per part del professor (l. 16-20) que l’anterior (l. 1-8). Per tant, el fet que l’estudiant hagi preguntat ha donat peu a tractar el tema amb més profunditat.

L’acció es desenvolupa de la següent manera:

- a) el professor explica en anglès (l. 1-4);
- b) el professor reformula en català, després d’una pausa (l. 6-7);
- c) un estudiant fa una intervenció per autoselecció (l. 10), emmotllant-se al català del professor en el torn precedent, per fer una pregunta;
- d) el professor retorna al contingut original i l’aprofundeix, en anglès (l. 16-21).

Les dades suggereixen que els estudiants escanegen el discurs del professor per a trobar indicis que assenyalin un moment favorable per l’autoselecció. Aquests indicis poden ser lingüístics (per exemple, els marcadors del discurs), paralingüístics (per exemple, les llargues pauses, els canvis d’entonació, els canvis de posició corporal) o plurilingües (l’alternança de codi). En les dades trobem nombrosos casos d’autoselecció després d’una alternança de llengua (com en el fragment que acabem d’analitzar). Observem també que hi ha un grau més alt d’autoselecció dels estudiants quan els indicis de contextualització plurilingüe concorren amb altres indicis contextualitzadors, especialment les pauses llargues, els moviments corporals i els marcadors del discurs (frgs. 5.5, 5.7 i 5.9).

5.4.2. Les veus dels estudiants en la paraula del professor

Una de les conseqüències més interessants de la participació pública dels estudiants és que obliga els docents a aprofundir en el contingut que s'imparteix de manera sincrònica; és a dir, en el precís moment en què s'està tractant públicament aquest contingut. La referència temporal sincrònica és molt significativa perquè posa de relleu que l'emergència de la participació reorganitza la transmissió dels continguts. L'impacte de la participació en els continguts impartits s'ha apreciat en els fragments 5.8 (en què un estudiant assenyala que hi ha un error a la pissarra) i en el fragment 5.10 (en què una pregunta d'un estudiant desemboca en una explicació més precisa sobre els generadors) i esdevé encara més evident en la següent seqüència.

Fragment 5.11 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: professor Taronger; ST2, ST3: estudiants locals
52'23"- 53'46"

1 TAR: we need to codify the sign in some way\
2 (2.2)
3 a:h_
4 (1.3)
5 do you know any_ (0.1)
6 or maybe you can imagine a way to codify a sign/
7 (^{fig 1} 3.2)



fig 1

8 well it's- it's not a:_ (1.0)
9 I'm just asking you what_ (0.6)
10 what we can do to codify a sign\
11 (1.4)
12 ST2: zero one\ (1.1)
13 que signifiquin_ (1.4)
14 que signifiquin més o menys\ (1.7)
15 TAR: exactly\ we can codify- we can use a bit to codify\ (0.3)
16 the: sign_ (0.9)
17 minus or the sign_ (0.2)
18 plus\ the positivē and the negative\ (.) right/=
19 ST2: =the last\ (.) the last number no/
20 (0.9)
21 TAR: why not/
22 (0.5)
23 is up to you\
24 you can: you can NOW decide a kind of codification for that\
25 (0.3)
26 ST2: però perds un bit\
27 (0.4)
28 però perds molt números\
29 TAR: yes\ (0.2) ^{fig 2} this is- this is the: this is a good point



30 because_ (0.5) if we introduce_ (.) negative numbers_ (0.1)
 31 we lose_ (0.9) a:h\ (0.2) the rank that we can't represent\ (0.5)
 32 with eight bits we can represent two hundred fifty six\ (0.7)
 33 but if you put a sign you are losing one bit\ (0.5)
 34 for the reason you only can represent one hundred twenty eight\ (0.2)
 35 the half\ (0.7)
 36 okay/
 37 (1.5)
 38 **si: treiem un bit perquè tenim el signe**
 39 **només podem representar-ne la meitat\ (1.5)**
 40 **oi que sí**

Entre les línies 1-6, el professor Taronger formula una pregunta pedagògica als estudiants, mentre s'hi va acostant i hi estableix contacte visual. En no obtenir resposta, Taronger fa un metacomentari (*"I'm just asking you"*), abans de relançar la qüestió. Després d'una pausa (l. 11) un estudiant surt a la palestra esbossant una resposta en anglès (l. 12), però de seguida passa al català per desenvolupar-la (l. 13-14). Després d'una pausa, el professor accepta la resposta, traduint-la per tota la classe i precisant en anglès els termes utilitzats per l'estudiant. El professor acaba la seva intervenció amb un *"right"*, en anglès. Potser és per això que l'estudiant decideix ara autoseleccionar-se i intervenir en anglès demanant confirmació de la seva hipòtesi en mode plurilingüe (mobilitza un *"no"* ascendent al final, l. 19). En les línies 21 a 24 el professor proporciona *feedback* a l'estudiant en anglès i, després d'una breu pausa, l'estudiant surt de nou a la palestra per fer una nova objecció a l'explicació del professor, aquesta vegada ja en català des del principi (tot i que el professor havia intervingut en anglès, l. 26-28). En el següent torn (l. 29), el professor accepta amb una avaluació positiva el suggeriment de l'estudiant i reclama l'atenció dels altres estudiants cap a la pissarra, reformulant en anglès (al capdavant, la llengua de la classe) el contingut versat per l'estudiant. En definitiva, l'objecció de l'estudiant (formulada en català) provoca que el professor profunditzi en el contingut general dissenyat ara per tota la classe i elaborat en anglès. Cal també assenyalar que, en la seva primera autoselecció, l'estudiant convergeix cap a la llengua del professor; tanmateix, en les seves següents intervencions, més sofisticades en contingut, fa alternança al català, com s'ha observat en el fragment 5.7.

El següent fragment il·lustra un fenomen similar en l'aprofundiment dels continguts acadèmics a partir de la participació dels estudiants.

Fragment 5.12 CM3

Tecnologia de la Informació

TAR: professor Taronger; ST2, ST?: estudiants locals

57'31"- 58'14"

```

1  TAR: we can represent now_ (2.0)
2      three positive_ (0.2)
3      three negative_ (0.6) and the zero\ (0.8) o[kay/]
4  ST2: [(toT?) ai]xò vol dir_(1.0)
5      (que genera cada:_?) ((a l'estudiant del costat))
6      (1.1)
7  TAR: a question so far/(1.0)
8  ST?: xxxx(0.6) ((a l'estudiant del costat))
9  TAR: am I making myself clear/(0.2)
10 ST2: això vol dir que pe- perds un número/(0.2)
11      a part de perdre tots els positius perds un números cada vegada que/(.)
12 TAR: exactly\ (0.3)
13      exactly\
14      (3.3)
15 ST2: [perquè xxx]
16 TAR: [not only:] not only in- in THIs kind of codification okay/(.)
17      in this kind\ (0.3)
18      you can now propose another codi- kind of codification/ (0.5)
19      an:d ah maybe it will be different\ (1.1)
20      okay/

```

Al començament del fragment el professor està finalitzant l'explicació d'una regla, hi ha una pausa i una confirmació de comprensió amb un “okay” (l. 1-3). Encavalcant amb aquest marcador, un estudiant formula en veu baixa una qüestió de contingut a un company (l. 4-5) i es produeix un silenci (l. 6). El professor pregunta si hi ha dubtes i l'estudiant, ST2, diu alguna cosa en veu baixa al seu company de taula. Quan el professor demana en anglès si han entès el contingut (l. 9), ST2 es decideix finalment a autoseleccionar-se i fa pública la seva reflexió sobre la pèrdua de números en els codis binaris, continuant amb el català que emprava per interaccionar amb el seu company de pupitre (l. 10-11). El professor accepta el torn repetint “*exactly*”, però ST2 insisteix, mirant d'obtenir una resposta més completa (l. 15). És aleshores quan el professor clarifica que la pèrdua de números és deguda al tipus de codificació. Així doncs, la participació pública de l'estudiant, en català, ha donat lloc a l'aprofundiment del contingut per part del professor, en anglès.

En aquest altre fragment observem el mateix fenomen. El professor és a punt de proposar una fórmula d'adobament. La pregunta d'un estudiant hispanoamericà autoseleccionant-se en castellà canalitza una llarga explicació del professor, desenvolupada en mode bilingüe consecutiu.

Fragment 5.13 CM2

Química Tècnica

ALZ: professor Alsina; ST1: estudiant internacional

38'17"- 38'49"

1 ALZ: for example/(0.4)
 2 *one thousand five hundred kilograms of hide/(0.6)
 alz: *---escríu a la pissarra 1500kg hides 3000L H₂O 30kg Ca(OH)₂-->
 3 three:: (1.0)
 4 hundred litres\ (0.5)
 5 of water and/ (2.2)
 6 thirty kilograms (oh?) okay/*=
 -->*

7 ST1: =°uno por ciento agua°/(0.2)

8 ALZ: uno por ciento pero ^{fig 1}SOBRE la ^{fig 2}cantidad de agua eh/(.)

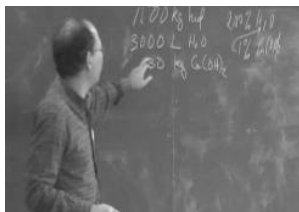


fig 1



fig 2

9 yo no sé si os lo había [dicho antes/]

10 ST1: [°no no no°\] (0.5)

11 ALZ: pero en el libro tenéis un ejemplo de- más o menos se explica eso\ (0.6)

12 en ^{fig 3}cubierto\ (0.9)



fig 3

13 that's important ^{fig 4}cover the:_ (0.3) is important_ (0.6) ((mira als Erasmus))



fig 4

14 the hides/ (1.5)

15 have to be covered\ (0.7)

16 okay/ (1.0)

17 to avoid_ (0.4) dio- diòxid carbònic °eh°/(.) ((mirant estudiants locals))

18 °carbon dioxide_° (0.2) CO₂/(0.3)

19 of the air\ (.)

20 ^{fig 5}the air okay/



fig 5

El professor Alzina escriu la fórmula a la pissarra (l. 1-6) mentre la verbalitza en veu alta, finalitzant amb un “okay”. A la línia 7, un estudiant llatinoamericà fa una pregunta en castellà sobre el percentatge. El professor no només confirma aquesta informació,

sinó que hi afegeix continguts, fent èmfasi en la paraula “sobre” (l. 8). Alzina, a continuació, obre una seqüència lateral per preguntar a l’estudiant si aquesta informació els havia estat proporcionada amb anterioritat; en un encavalcament, aquest estudiant respon amb una negació. Alzina afegeix que aquesta informació es troba al llibre del curs (l. 11-12) i especifica que la fórmula s’ha de fer cobrint la mescla, cloent la seqüència lateral, que havia estat desenvolupada en castellà. Aleshores, canviant a l’anglès dirigeix la mirada cap on seuen els estudiants Erasmus (l. 13) i posa en relleu la importància de cobrir les pells amb èmfasi i repeticions (“*that’s important*”) i emprant la gestualitat (fig. 3 i 4). Alzina continua aprofundint el tema (en anglès), arran de la pregunta de l’estudiant en castellà, i especifica que la cobertura de les pells s’ha de fer per evitar el “diòxid carbònic” curiosament pronunciat en català, com si volgués empatitzar amb part de la classe, atès que ve seguit d’un “eh” i una llambregada als estudiants locals (l. 17). Llach aleshores de seguida proporciona el terme en anglès, cloent així l’explicació en aquesta llengua.

Així, hem vist com les intervencions dels estudiants són incorporades i ampliades en el discurs del professor, ja sigui en el segon moviment de la seqüència d’IRF (com en aquests darrers fragments, 5.11, 5.12 i 5.13), ja sigui a partir de l’obertura d’un nou diàleg per autoselecció (en els fragments 5.8, 5.9 i 5.10). Aquestes seqüències addicionals de processament de contingut s’activen, en tots aquests casos, perquè els estudiants trien una llengua diferent de la llengua emprada habitualment a la classe, a excepció del Professor Alzina, que opera en mode bilingüe consecutiu. Sembla, per tant, plausible donar suport a la idea que, en les classes L2, les pràctiques plurilingües dels estudiants possibiliten que els professors aprofundeixin de manera més significativa en el contingut de la matèria. No obstant això, cal destacar que els estudiants no només intervenen en la llengua de la seva preferència; també intervenen en anglès, adoptant un mode unilingüe i alineant-se així amb la llengua “oficial” de la classe. De totes maneres, les dades semblen suggerir que en aquests casos la producció dels estudiants resulta menys elaborada acadèmicament. És precisament aquest fet el que ens reforça la tesi que l’expertesa comunicativa en L2 va indiscutiblement associada a l’adquisició d’expertesa en la matèria.

5.5. Conclusions: pràctiques plurilingües i participació

Aquest capítol pretén contribuir a avaluar l’abast de les pràctiques plurilingües en la construcció col·lectiva del coneixement en les classes magistrals a l’Escola

d'Enginyeria B. S'han observat diversos casos específics d'interacció en els quals sorgeixen pràctiques plurilingües. Aquestes pràctiques han estat estudiades seqüencialment i posades en relació amb d'altres recursos a disposició dels actors per a l'organització de la participació en la construcció de la tasca acadèmica.

Les anàlisis revelen que la paraula del professor s'ajusta als destinataris a través de diversos procediments. El primer procediment consisteix a seqüenciar la paraula tenint en compte la lògica de la matèria, és a dir, gestionant el *kairós* i el *kronos* en termes d'Erickson (1982). Aquesta seqüenciació implica la verbalització dels passos que se segueixen i la formulació de metallenguatge per transmetre aquesta seqüenciació. L'objectiu d'aquests procediments, segons Greiffenhagen (2008), és mostrar l'expertesa als aprenents novells per portar-los progressivament vers les pràctiques professionals autònomes. L'estructura de la tasca acadèmica està intrínsecament relacionada amb l'estructura de la participació social localment construïda (Erickson, 1982).

Un segon procediment que els professors utilitzen per demostrar que tenen en compte els seus destinataris és organitzar el discurs de manera retrospectiva-prospectiva (Greiffenhagen, 2008), un fenomen que s'observa específicament en les referències a les activitats anteriors o posteriors, així com en les reformulacions. Aquesta adaptació al públic també implica apel·lar l'atenció de l'estudiant sobre un aspecte particular del contingut ja donat, però que és rellevant per a l'acció en curs (Sacks et al., 1974; Barwell, 2005). Aquestes activitats es contextualitzen sovint a través d'una alternança de codi cap a la llengua en la qual els estudiants són més competents (català o castellà, segons el cas). Aquests dos procediments d'adaptació del discurs del professor posen de manifest l'orientació cap als estudiants i constitueixen "mètodes" per maximitzar la seva participació, alhora que els categoritzen com a no experts en la matèria. La participació dels estudiants s'observa en els enregistraments audiovisuals a través d'una combinació d'evidències com ara el fet de prendre apunts, fer operacions amb la calculadora, comentar en veu baixa amb els companys de pupitre i desplaçar la mirada cap als diversos objectes a la seva disposició (diapositives, pissarra, llibres) o cap al professor. Tot aquest conjunt de moviments físics constitueix una evidència de la cognició situada, articulada a partir de l'activitat del docent i, per tant construïda, de manera interactiva, com els estudis interaccionistes han demostrat.

Un tercer procediment d'orientació cap als oients és proposar la intervenció pública dels estudiants, tot reorganitzant l'estructura de la participació social a partir de l'obertura de

les seqüències IRF o de seqüències obertes de preguntes-respostes. Aquests procediments permeten verificar la comprensió, detectar errors i crear oportunitats per a l'aprenentatge (Erickson, 1982: 161). Els resultats de l'anàlisi suggereixen que els estudiants participen de manera més significativa, en termes de quantitat i qualitat del contingut acadèmic, quan adopten el català (i el castellà en el cas del professor Alzina) independentment de si es convergeix o es divergeix respecte la llengua utilitzada pel professor en el torn precedent. En aquest sentit, els episodis monològics, en els quals el professor ha adoptat un mode plurilingüe, desencadenen una més alta participació dels estudiants.

Tot i que l'estructura de la classe és essencialment magistral, la seva organització no només és gestionada pel professor. Així, les anàlisis revelen nombrosos casos d'autoselecció dels estudiants, que s'articulen principalment en la seva llengua de preferència. Hem observat que les formes més elaborades de participació en format d'autoselecció (preguntes o comentaris no sol·licitats) es donen en català o castellà, possiblement per la complexitat lingüística i/o de contingut. Tot i això, també s'observen autoseleccions en anglès, encara que amb formes menys complexes. Això indicaria que els estudiants desenvolupen les habilitats acadèmiques i les de llengua de forma no simultània, però igualment eficaç, ja que els enunciats dels estudiants indiquen que segueixen el fil del què el docent ha estat explicant. En qualsevol cas, els seus recursos plurilingües els permeten de participar en el desenvolupament de les activitats de classe, que es realitzen, la major part del temps, en la L2. En aquest sentit, el corpus de dades analitzades dóna suport al principi descrit en el marc teòric, segons el qual les pràctiques plurilingües actuen com a bastida de les pràctiques unilingües i, alhora, són una aproximació a la intersubjectivitat de l'estudiantat.

L'anàlisi també mostra que la participació pública dels estudiants, en anglès o en català, fa que el professor integri les veus dels alumnes en el seu discurs en anglès, fet que comporta un tractament més profund dels continguts en L2. Així, el professor incorpora preguntes o comentaris plantejats pels estudiants en el seu discurs, ja sigui reformulant conceptes, ja sigui ampliant-los o matisant-los. En alguns casos, és possible observar la co-construcció dialògica del coneixement teòric; en altres, la co-construcció del coneixement pràctic a partir de la resolució conjunta d'un exercici o d'un problema.

Finalment, cal assenyalar que els recursos lingüístics utilitzats no són tematitzats en cap dels casos analitzats, excepte en el cas de la professora que anuncia que els estudiants

turcs ajudaran amb l'anglès (frg. 5.2) però aquest és un cas aïllat en les nostres dades. També, en diversos casos en el corpus, que no s'han presentat en aquest capítol, els nous termes són traduïts pel professor de l'anglès al català consecutivament, fet que pot interpretar-se com una aproximació a la intersubjectivitat.

De totes maneres, és important de destacar que en cap cas l'alternança de llengua és anunciada explícitament a través de marcadors metadiscursius que puguin indicar una imminent alternança. Així, els canvis de codi s'esdevenen en posicions seqüencials específiques, assenyalades per altres recursos multimodals encarnats en el conjunt dels recursos emprats, com ara les pauses, els canvis de posició corporal i canvis de mirada. Aquest fet suggereix que ni els professors ni els estudiants estan particularment preocupats per reflexionar sobre l'ús de la L2, sinó que tendeixen a centrar-se en la construcció del coneixement acadèmic. La integració de contingut acadèmic i la L2 es produeix en accions pràctiques en curs, que donen lloc a l'emergència de modes d'interacció plurilingüe. L'alternança, o allò que alguns autors anomenen “*plurilanguaging*”, constitueix un recurs significatiu per a l'accés al coneixement en moments específics en què la construcció del coneixement esdevé problemàtica.

En definitiva, en contextos de classes magistrals plurilingües en L2 l'alternança permet al professor (i) organitzar el discurs acadèmic en la mesoalternança tot resumint, focalitzant l'atenció en un punt determinat, o gestionant la complexitat acadèmica; i (ii) augmentar la participació pública dels estudiants a través de la gestió dels recursos plurilingües i, per tant, la co-construcció de coneixement. En contextos de classes en ELF, a més, l'alternança permet al professor la designació de destinatari.

Hem fet referència en el marc teòric a un important corpus de recerca sobre les aules plurilingües (per exemple, Py 1991; Nussbaum i Unamuno 2000; Swain i Lapkin 2000; Masats, Nussbaum i Unamuno 2007; Borràs, Moore i Nussbaum, 2010; Duff i Kobayashi 2010; Nussbaum i Cots 2011). Aquests autors assenyalen que els parlants que estan desenvolupant habilitats en una nova llengua despleguen recursos d'altres llengües (alternança de llengües, formes híbrides) per portar a terme les activitats situades. Aquests estudis mostren com el fet de permetre *modes plurilingües* a l'aula contribueix a l'adquisició d'habilitats comunicatives, precisament perquè actuen com a bastida i faciliten la participació en activitats unilingües en la L2. Es pot argumentar doncs que l'adquisició d'expertesa comunicativa en L2 (Hall, Cheng i Carlson, 2006) suposa un procés que s'inicia amb les pràctiques plurilingües i desemboca en les

pràctiques unilingües. Així, que els estudiants disposin dels recursos plurilingües que els aporta la seva pròpia L1 o altres llengües disponibles constitueix un pas endavant dins del procés de la construcció de coneixement en L2.

CAPÍTOL 6. REINTERPRETACIÓ DE LA INTERACCIÓ PROFESSOR-ESTUDIANT COM A JOC

En aquest capítol esbossem una línia de recerca complementària, atès que segueix una metodologia diferent al nostre marc teòric bàsic. En qualsevol cas, creiem que l'aportació és interessant per contrastar els resultats inicials amb els principals d'aquesta tesi, així com per disposar de més eines per establir connexions entre les pràctiques i les polítiques.

6.1. Model simple

Com a ajuda addicional en l'anàlisi de casos, hem trobat útil reinterpretar-ne alguns com a jocs simples, en el sentit de la teoria de jocs. Ja hem explicat en el marc teòric (2.5.6) que la teoria de jocs és una branca de la matemàtica aplicada que estudia les situacions estratègiques en què els jugadors (participants) escullen diferents accions en un intent de maximitzar els guanys. També pot ser definida com l'estudi de les situacions de cooperació i conflicte entre dos o més jugadors en què, de llurs accions, depèn la resolució d'un problema. L'èmfasi de la teoria de jocs rau en el concepte d'equilibri, caracteritzat per l'estratègia que domina en una situació determinada, entenent com a estratègia les accions que emprenen cadascun dels jugadors d'entre les opcions de què disposen (Binmore, 2007).

Aplicat als nostres casos, podem reinterpretar com a joc la cooperació entre el professor i els estudiants en la tria de llengua per aconseguir l'objectiu de construcció de coneixement en un escenari que incentiva la utilització d'una llengua específica (l'anglès) tot i que tots els actors involucrats tenen el castellà/català com a L1 (classes EMI). Ens limitarem a jocs simples amb dos jugadors (un professor i una estudiant) i dos torns (cadascun dels jugadors fa una única decisió de llengua). La utilització de jocs simples permet una anàlisi relativament fàcil de resultats d'equilibri que després podem comparar amb observacions per treure'n primeres conclusions. Després de les anàlisis constatem que els models simples utilitzats proporcionen resultats congruents amb els casos observats. La utilització de models més complexes amb múltiples jugadors i torns quedaria com a àrea de recerca futura, tant per la seva complexitat com perquè en aquest punt no ens hem volgut allunyar massa de la realitat de les observacions.

Per a l'anàlisi, seguirem l'estructura d'un joc de conversa bilingüe (Pool, 1986):

- Es consideren dos subjectes bilingües, jugador A i jugadora B, que escullen quina llengua (o llengües) utilitzar en una conversa. S'assumeix que cadascú té dues alternatives en el moment del joc en què és el seu torn per dir alguna cosa. El jugador pot utilitzar la seva L1¹² o la seva L2. El jugador A inicia la conversa. Els dos jugadors van agafant tornos subseqüentment. El nombre total de tornos (o “moviments” del joc) s'ha decidit d'antuvi. Podem anomenar aquest joc “conversa bilingüe”.
- Un joc de dos moviments de conversa bilingüe es pot representar o bé com un arbre (Figura 6.1) o con una matriu (Taula 6.1).

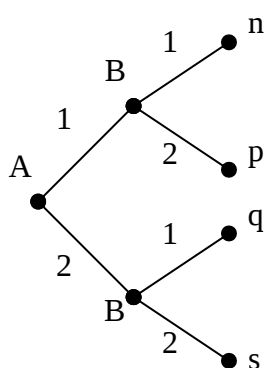


Figura 6.1

		B			
		11	12	21	22
A	1	n	n	p	p
	2	q	s	q	s

Taula 6.1

- El joc comença amb el jugador A prenent la decisió entre 1 (utilitzar la seva L1) i 2 (utilitzar la seva L2). Després d'aquest moviment la jugadora B sap quina opció ha pres el jugador A, i és el seu torn. Hi ha quatre resultats possibles, que anomenem n, p, q, i s. El jugador A té dues estratègies: 1 i 2. La jugadora B té quatre estratègies, 11, 12, 21, i 22. Indiquem les estratègies de la jugadora B com a parelles de dígit; el primer representa la seva decisió quan el jugador A escull 1, i la segona representa la seva decisió quan el jugador A escull 2. Tant 11 (és a dir, escollir la seva L1 si el jugador A ha escollit la seva L1, i escollir la seva L1 si el jugador A ha

¹² Pool utilitzava la terminologia llengua nativa i segona llengua, que aquí hem adaptat a la terminologia L1 i L2.

escollit la seva L2) com 22 (escollir la seva L2 si el jugador A ha escollit la seva L1, i escollir la seva L2 si el jugador A ha escollit la seva L2, o sigui escollir sempre L2) són estratègies no contingents: la jugadora B escull 1 o 2, respectivament, independentment de la decisió presa pel jugador A. Les estratègies contingents de la jugadora B són 12 (escollir la seva L1 si el jugador A ha escollit la seva L1, i la seva L2 si el jugador A ha escollit la seva L2) i 21 (escollir la seva L2 si el jugador A ha escollit la seva L1, i la seva L1 si el jugador A ha escollit la seva L2).

En els exemples que analitzarem, que responen a modelitzar les nostres observacions a l'aula, no tindrem la típica situació de parlants bilingües amb llengües alternades (la L1 del primer parlant és la L2 del segon parlant). Més aviat, els casos més habituals amb què ens hem trobat en les classes internacionalitzades han estat aquells en què els dos jugadors comparteixen la mateixa L1, i la L2 ve donada per la política de la matèria específica o de la universitat en general. Estudiarem dos casos, un que anomenem “incomoditat amb la política”, donat per una situació d'asimetria lingüística, i un altre que anomenem “adhesió a la política”, marcat per una preferència de seguir la llengua de la política de la classe.

6.2. Casos específics

6.2.1. Cas 1: incomoditat amb la política

Comencem amb un exemple que hem trobat en moltes de les observacions en classes EMI. El jugador A és el professor, que té el català com a L1 i l'anglès com a L2. L'anglès és la llengua oficial de la classe (per la política). La jugadora B és l'estudiant, que també té el català com a L1, i l'anglès com a L2, tot i que amb un cert grau d'asimetria respecte a l'anglès desplegat pel professor. Per tant, la jugadora B (estudiant) mostrarà la preferència usual d'utilitzar la seva L1 (comoditat vs. incomoditat), i en canvi, el jugador A (professor) preferirà utilitzar la seva L2 per adherir-se a la política de la classe.

Prenent com a referència la figura 6.1 (o la taula 6.1), aleshores la classificació de resultats preferits pel jugador A, de millor a pitjor, serà s (tothom segueix la política de la classe), q (almenys ell segueix la política), p (almenys l'estudiant segueix la política), i n (ningú segueix la política). Per la jugadora B, la classificació serà n, q, p, i s, reflectint la utilització preferent de la seva L1 (que en aquest cas també és la del professor).

En aquest escenari, l'estratègia òptima per la jugadora B és 11: utilitzar la seva L1 en la seva resposta (el seu torn), independentment del que faci el jugador A. D'aquesta manera, la jugadora B s'assegura d'aconseguir o bé el seu resultat preferit (n, si el jugador A ha escollit 1), o el seu segon preferit (q, si el jugador A ha escollit 2). Pel jugador A, l'estratègia òptima és 2, ja que així s'assegura que obté o bé el seu resultat preferit (s) o bé el seu segon preferit (q). Donades aquestes estratègies òptimes per cada jugador, el resultat d'equilibri és q, amb el professor utilitzant l'anglès (la seva segona llengua, però la preferida perquè és l'oficial), i l'estudiant responent en català (la seva L1). Cal assenyalar que q, el resultat d'equilibri (el que s'esdevindrà en més ocasions), no és el resultat preferit per cap dels jugadors.

En les dades exposades en l'anterior capítol sobre la participació en les classes magistrals, hem observat aquest resultat en moltes de les interaccions descrites. Possiblement, a aquests resultats hi han contribuït dues circumstàncies: (i) la relació asimètrica en el coneixement de la L2 (i oficial de la classe) entre els participants, és a dir, alguns estudiants tenen la sensació que el seu anglès no és prou bo¹³ i (ii) el fet que la política de la classe no es “fa complir” amb especial vehemència (al cap i a la fi, en aquestes classes “entendre el contingut és el principal objectiu, no l'ús de l'anglès en tot moment com a llengua de comunicació”¹⁴). Presentem a continuació alguns exemples en què el resultat d'equilibri és q, amb el professor utilitzant l'anglès (la seva L2, però la preferida perquè és l'oficial), i l'estudiant responent en català (la seva L1). Marquem en vermell els torns específics als quals ens referim en la reinterpretació de cinc fragments ja analitzats a partir de l'AC en el capítol 5¹⁵:

Observació 1

Fragment 5.9 CM4
Eletrotècnia
LLA: professor Llach; ST1: estudiant local
41'37"- 41'54"

```

1  LLA: okay/ (1.1)and this is more or less_ (0.1)
2      eighty seven per cent also\ (1.5) okay/
3  (2.4)
4  ST1: xxxx (operació?)/ (0.3)
5      posa aquí que cinquanta quatre no són MENYS que noranta\ ((mirant uns apunts))

```

¹³ Diversos estudiants manifesten en entrevistes que el seu nivell d'anglès és baix i els costa seguir les classes.

¹⁴ Com expressa un professor en les entrevistes realitzades.

¹⁵ Seguim la numeració de fragments utilitzada en el capítol anterior, el 5, per facilitar la comparació d'anàlisis de fragments específics.

```

6 (1.4)
7 LLA: okay\ (1.3) I explain you\ (0.5) yes\ (0.2)
8 ST1: allò que has dit abans/ o no\ (0.3)
9 LLA: no\ (1.3)
10 because you- (.) we have to apply:
11 this one\

```

El prof. Llach ha acabat una explicació en anglès amb un “okay” amb entonació ascendent. Aprofitant una pausa (TRP), l’estudiant ST1 formula una pregunta fent una alternança al català (l. 4-5), divergint així de la política de la classe.

Després d’una pausa força llarga (l.6), el professor opta per contestar en anglès (l. 7), com calia esperar, i novament l’estudiant ST1 intervé en català, divergint de la llengua utilitzada pel professor i oficial de la classe. Finalment Llach es reitera en l’acompliment de la política i clou la seqüència en anglès.

Observació 2

Fragment 5.12 CM3
Tecnologia de la Informació
TAR: professor Taronger; ST2, ST?: estudiants locals
57’31”- 58’14”

```

1 TAR: we can represent now_ (2.0)
2 three positive_ (0.2)
3 three negative_ (0.6) and the zero\ (0.8) o[kay/]
4 ST2: [((toT?) ai]xò vol dir_ (1.0)
5 (que genera cada:_?) ((a l’estudiant del costat))
6 (1.1)
7 TAR: a question so far/ (1.0)
8 ST?: xxxx (0.6) ((a l’estudiant del costat))
9 TAR: am I making myself clear/ (0.2)
10 ST2: això vol dir que pe- perds un número/ (0.2)
11 a part de perdre tots els positius perds un números cada vegada que/ (.)
12 TAR: exactly\ (0.3)
13 exactly\
14 (3.3)
15 ST2: [perquè xxx]
16 TAR: [not only:] not only in- in THIs kind of codification okay/ (.)
17 in this kind\ (0.3)
18 you can now propose another codi- kind of codification/ (0.5)
19 an:d ah maybe it will be different\ (1.1)
20 okay/

```

Un cas semblant es dona en la classe del Prof. Taronger. Hem remarcat en vermell el joc de dos torns de les línies 9 i 10-11, en què ambdós jugadors, el Prof. Taronger i l’estudiant ST2, empen la seva llengua de preferència, la L2 el professor i la L1 l’estudiant. De fet, però, en el capítol 5 emprant l’AC analitzem aquest capítol subratllant que el professor clou una explicació en anglès amb una demanda de confirmació de comprensió (“okay”, l. 3). Després de formular una pregunta sobre el contingut en veu baixa l’estudiant ST2 s’autoselecciona en català per demanar un aclariment públicament. El professor no canvia al català en cap dels torns següents (l. 7,

9, 12, 16) i s'adhereix a la política mentre que l'estudiant intervé també en tots els torns en la seva llengua de preferència, el català (l. 4, 10, 15).

6.2.2. Cas 2: adhesió a la política

En aquest cas, el jugador A és el professor, que té el català com a L1 i l'anglès com a L2. En canvi, el jugador C (estudiant) ara té un grau de coneixement de l'anglès (la seva L2) molt superior, de forma que l'adhesió a la política d'ús de l'anglès clarament supera la incomoditat d'utilitzar la L2 (si és que n'hi ha cap, d'incomoditat) i les asimetries lingüístiques ja no són tan pronunciades com en el cas que acabem de plantejar. De forma similar, el jugador A (professor) preferirà utilitzar la seva L2 per tal de seguir la política.

La classificació de resultats preferits pel jugador A serà la mateixa que abans —s, q, p, n. Per la classificació del jugador C podríem obtenir diversos casos, ja que s és clarament el resultat preferit (coincidint amb el jugador A), però el segon resultat preferit (quan el jugador A tria 1) dependrà de com d'estricta sigui la política. Si la política és prou sòlida, utilitzar L2 (la llengua de la classe) serà preferit independentment d'allò que faci el professor (i aleshores el segon resultat preferit serà p). Tanmateix, si el professor és vist com el *guardià* de la política i escull utilitzar 1, aleshores l'estudiant pot preferir seguir el seu lideratge, i el segon resultat preferit seria n. En resum, podríem considerar una possibilitat x, amb resultats preferits ordenats com s, p, n, q, i una possibilitat y, amb resultats preferits s, n, p, q.

Malgrat el refinament de considerar aquestes dues possibilitats, veurem que és irrellevant pel resultat d'equilibri. Per a la possibilitat x, l'estratègia òptima del jugador C és 22, és a dir, respondre en la seva L2 (i oficial a la classe), independentment del que faci el jugador A. Per a la possibilitat y, l'estratègia òptima del jugador C és 21, adaptant-se al lideratge del jugador A. Per al jugador A l'estratègia òptima és 2, ja que assegura que aconsegueixi o bé el resultat preferit o el segon preferit. Donades aquestes estratègies òptimes, el resultat d'equilibri és doncs s en ambdues possibilitats. Per tant, el professor utilitzarà l'anglès (L2, l'oficial a classe), i l'estudiant també contestarà en anglès (L2, l'oficial). Aquí hem de tenir en compte que, al contrari que en el primer cas que hem considerat, el resultat d'equilibri és també el preferit pels dos jugadors.

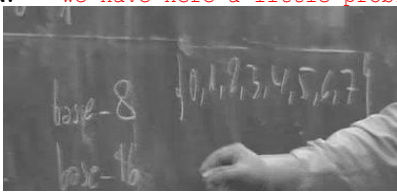
En aquest cas hem trobat molts menys exemples d'interaccions en què l'estudiant s'adaptés a la L2 oficial a la classe. Com hem assenyalat en el capítol anterior, la

situació d'asimetria lingüística és considerable i les dades mostren que els estudiants tendeixen a desplegar en anglès recursos simples com ara xifres o argumentacions senzilles. Vegem dos casos en les nostres observacions (assenyalats en vermell):

Observació 3

Fragment 5.7 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: Professor Taronger; ST2: estudiant local
34'43"- 35'19"

1 **TAR:** ^{fig} 'we have here a little problem\ (1.5)



2 you see the problem here/ (0.1)
3 which is the problem to codify this/ (0.1)
4 **ST2:** using using two bits for_ (0.6)
5 two numbers for one bit\ no/
6 (1.6)
7 **TAR:** not exactly\ I mean just before than that\ I've- (0.9)
8 the problem you see the problem with the characters here/ (0.3)
9 **ST2:** ah: the number ten\ (1.3)
10 **TAR:** hm hm/=

11 **ST2:** **=això: bueno com- com representes el numero deu/ (0.2)**
12 **[amb un:- amb un:- amb un:]**
13 **TAR:** [a:h this is the problem\ you see the-] you see my point\
14 (0.4)
15 **ST2:** two:/ (1.8)
16 (1.8)
17 **TAR:** but you need just one character to represent_ (0.5) ten\ okay/ (0.7)

En aquesta reinterpretació del fragment 5.7 ens fixem en les línies 1-10 (assenyalades en vermell) per mostrar com en un joc de dos torns els jugadors s'adhereixen a la política. Així, Taronger formula una pregunta en anglès (l. 1). L'estudiant ST2 convergeix a l'anglès i contesta en aquesta llengua, seguint la política. Com aprofundirem en la secció 6.3, els models simples que hem utilitzat no permeten capturar els torns múltiples, i per tant la complexitat d'emprar el plurilingüisme com a recurs que veiem a partir de la línia 11. Precisament aleshores sorgeix el mode plurilingüe com a recurs alternatiu de comunicació.

Observació 4

Fragment 5.11 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: professor Taronger; ST2, ST3: estudiants locals
52'23"- 53'46"

1 **TAR:** we need to codify the sign in some way\
2 (2.2)
3 a:h
4 (1.3)
5 do you know any_ (0.1)
6 or maybe you can imagine a way to codify a sign/



fig 1

8 well it's- it's not a: (1.0)
 9 I'm just asking you what_ (0.6)
 10 what we can do to codify a sign\
 11 (1.4)
 12 ST2: zero one\ (1.1)
 13 que signifiquin_ (1.4)
 14 que signifiquin més o menys\ (1.7)
 15 TAR: exactly\ we can codify- we can use a bit to codify\ (0.3)
 16 the: sign_ (0.9)
 17 minus or the sign_ (0.2)
 18 plus\ the positive and the negative\ (.) right/=
 19 ST2: =the last\ (.) the last number no/
 20 (0.9)
 21 TAR: why not/
 22 (0.5)
 23 is up to you\
 24 you can: you can NOW decide a kind of codification for that\
 25 (0.3)
 26 ST2: però perds un bit\
 27 (0.4)
 28 però perds molt números\
 29 TAR: yes\ (0.2) ^{fig 2} this is- this is the: this is a good point



fig 2

30 because_ (0.5) if we introduce_ (.) negative numbers_ (0.1)
 31 we lose_ (0.9) a:h\ (0.2) the rank that we can't represent\ (0.5)
 32 with eight bits we can represent two hundred fifty six\ (0.7)
 33 but if you put a sign you are losing one bit\ (0.5)
 34 for the reason you only can represent one hundred twenty eight\ (0.2)
 35 the half\ (0.7)
 36 okay/
 37 (1.5)
 38 si: treiem un bit perquè tenim el signe
 39 només podem representar-ne la meitat\ (1.5)
 40 oi que sí\

En aquesta reinterpretació del fragment 5.11 focalitzem la nostra atenció en les línies 15-25, en què Taronger intervé en anglès (l. 15-18) i l'estudiant s'adhereix a la política (l. 19). Tanmateix, com en l'observació 3, el mode plurilingüe sorgeix quan a partir d'una pausa (l. 25), l'estudiant utilitza l'alternança per participar i contribueix amb contingut rellevant, ara ja en català, i abandona l'adhesió a la política.

6.3. El model simple no captura la complexitat seqüencial

Hem aplicat l'anàlisi de teoria de jocs amb un model simple, d'una sola passada, amb un únic moviment, sense tenir en compte la repetició del joc, i per tant les possibles negociacions de llengua que emergeixen en la naturalesa seqüencial de la conversa. En

aquest sentit, en les observacions de la classe la interacció no és estàtica, sinó que flueix constantment i és negociada, fet que permet diferents opcions, especialment si apareixen problemes de comunicació. Per exemple, un cas es dona quan el professor recorre a la seva L1 (compartida amb l'estudiant) si percep expressions de desconcert entre els estudiants en formular una pregunta (una demanda de confirmació de comprensió, per exemple) que no rep cap altra resposta. Els gestos de desconcert dels estudiants, de fet, poden venir donats per no entendre el contingut de la pregunta o per no entendre l'enunciació. En aquest cas el professor pot voler resumir un concepte fonamental per assegurar la comprensió dels estudiants (per exemple, Observació 4, l. 78). Un altre cas, per exemple, es pot donar quan el professor, en no obtenir resposta repeteix la pregunta en la L2, la llengua oficial, però mobilitza recursos multimodals, com ara la gestualitat, diapositives, objectes, diagrames o números a la pissarra per ajudar a transmetre el missatge (per exemple, Observació 4, l. 48-51). Això certament altera l'equilibri en aquell punt de la interacció, donant lloc a l'observació de resultats diferents al resultat d'equilibri que en podríem dir normal. Bàsicament, hem alterat el joc.

Aplicant això al Cas 2, si el professor (jugador A) utilitza la seva segona opció preferida (1, utilitzar la L1) en un moment determinat per a facilitar la interacció, l'estudiant (jugador C) reaccionarà d'acord amb la seva estratègia, i observarem els resultats no d'equilibri p i n, respectivament en les possibilitats x i y. Tanmateix, cal esperar que el professor utilitzi la seva opció preferida la majoria del temps, i, per tant, el resultat d'equilibri s serà l'observat la major part del temps.

En l'anàlisi de les dades, hem trobat aquesta situació en moviments seqüencials, amb un resultat d'equilibri que domina, intercalat per resultats no d'equilibri (el segon preferit), que apareixen menys sovint. Per exemple en el fragment següent, el 5.6, el professor fa una pregunta en anglès, a continuació la repeteix en català, i quan els estudiants contesten en català ell torna a adherir-se a la llengua de la política, l'anglès:

Fragment 5.6 CM3
Tecnologia de la informació
TAR: professor Taronger; ST1, ST2: estudiants locals
24'37"- 24'56"

1 TAR: ^{fig 1}someone of you is seeing_ (0.3)
2 eh: any kind of pattern here/
3 (1.2)



```

4      in that methodology/
5      (0.7)
6      algú de vosaltres veu_ (0.1) e:l_ (0.3)
7      alguna cosa que es repeteix/
8      (0.9)
9      ST2: la seqüència\ no/ (0.2)
10     u zero u/ (0.1) u zero u\ (1.1) °no°/ (0.9)
11     TAR: exactly\ (0.1)

```

Dels fragments de la classe magistral analitzats en el capítol anterior també destaquem especialment els fragments 5.5, 5.7, 5.11 i 5.12 (vegeu capítol 5¹⁶) com a exemples de com l'estudi de la seqüenciació, possible en l'AC, obre molt més les possibilitats de l'estudi de la negociació de llengua en tant que el professor vol obrir la participació, i aleshores l'alternança i la multimodalitat esdevenen recursos per a la transmissió de coneixement. En el fragment 5.5 destaquem que, després d'un silenci dels estudiants, el professor faci un petit resum emprant recursos multimodals i plurilingües. En el fragment 5.7 el professor pregunta en anglès i l'estudiant convergeix de manera simple en anglès, però quan vol elaborar el contingut passa al català i el professor li contesta en anglès. En els fragments 5.11 i 5.12 hi ha enunciats mixtos i es donen diverses alternances de llengua amb certa complexitat.

Així doncs, es fa difícil recollir la complexitat seqüencial amb moviments d'un sol torn que hem considerat, tot i que ja ens assenyalen cap a l'equilibri bàsic de les interaccions. Potser no cal demanar-li més a aquest model, i quedaria per a investigació futura la validesa i "tractabilitat" de models més complexes.

6.4. El resultat d'equilibri com a aspecte menys interessant de l'observació?

D'alguna forma l'èmfasi de la teoria de jocs en l'equilibri i el resultat d'equilibri (cap a quines llengües convergeix la interacció) posa de relleu també la importància dels altres resultats no d'equilibri, en què, de fet, hem centrat gran part dels esforços d'aquesta tesi. El resultat d'equilibri és el que probablement es donarà més sovint i cal tenir-lo en compte en el disseny de polítiques, especialment quan no és l'esperat a priori. Tanmateix, l'existència d'altres resultats en la interacció ens assenjala que hi ha casos

¹⁶ Fragments que no reproduïm de nou però que recolzen els casos exposats

en que la multimodalitat i el plurilingüisme aporten recursos addicionals per la transmissió de coneixement. Com hem detallat en el capítol anterior, aquests recursos enriqueixen la interacció i possibiliten la orientació a l'altre, l'aprofundiment en la transmissió de continguts acadèmics i l'increment de la participació fonamentalment. Cal doncs també tenir en compte la dimensió plurilingüe i multimodal en el disseny de les polítiques.

6.5. Possibles àrees de treball futur dins del model

Amb aquest capítol tot just hem rascat la superfície del que es pot fer aplicant la teoria de jocs. Hem vist que el model simple és certament limitat en reflectir la realitat d'interacció seqüencial. Per tant, es fa difícil una comparació amb la resta del treball basat en anàlisi conversacional, en què hem realitzat una anàlisi més profunda, atès que hem pogut explorar la seqüencialitat i la negociació.

Apuntem doncs possibles àrees de treball futur:

- Aplicació de models amb moviments múltiples.
- Anàlisi de l'ajustament dels models a la realitat, intentant buscar quin nivell de complexitat és suficient per generar prediccions que s'ajustin a les observacions.
- Comparació exhaustiva dels resultats obtinguts a través d'aquests models amb els resultats extrets amb l'anàlisi conversacional.
- Síntesi de les dues perspectives epistemològiques (si és possible). Per una banda la de la teoria de jocs, que emfasitza l'agència i racionalitat dels participants, i per altra banda, l'anàlisi conversacional, que estudia la construcció local de significat.

Val a dir que, com indicava Pool (1986), les anàlisis hauran tingut sentit si ajuden a prendre millors decisions (per exemple, a respondre la pregunta “com podem millorar les classes?”), o si ajuden a fer prediccions sobre les decisions que prenen els subjectes. Nosaltres hi afegim, també, si poden informar les polítiques. Cal no perdre de vista aquests objectius, ja que, si no, correm el risc de perdre'ns fàcilment en una gran complexitat de la qual n'obtinguem molt poca utilitat.

CAPÍTOL 7. ELS PETITS GRUPS DE TREBALL EN L2 EN CONTEXTOS D'INTERNACIONALITZACIÓ.

PART I: Entre la progressivitat i la intersubjectivitat

7.1. Introducció

En els capítols anteriors hem constatat que l'emergència del plurilingüisme en les classes magistrals en L2 constitueix un recurs per a la gestió de la participació dels estudiants i per la construcció del coneixement. En aquest capítol examinem un altre tipus de format participatiu: els petits grups de treball formats per grups heterogenis d'estudiants locals i Erasmus. Hi ha dos aspectes substancialment diferents en les dades analitzades en aquest capítol respecte les dels capítols 5 i 6: (i) el format participatiu (grups de tres estudiants) i (ii) el paper de l'anglès en la interacció. Hem de tenir en compte que les classes magistrals estudiades estan integrades fonamentalment per estudiants autòctons, però, tanmateix, l'anglès és la llengua "oficial" de la política universitària EMI en aquelles classes en particular. En canvi, en les anàlisis que presentem de petits grups, l'anglès s'utilitza com a llengua franca fonamentalment perquè els estudiants internacionals (que no entenen el català ni el castellà) i els locals han de realitzar unes tasques acadèmiques conjuntament. En les classes magistrals hem observat que l'ús de la llengua no és tematitzat en general. No succeeix el mateix en els petits grups que ara examinem. Així, explorarem com en els petits grups la llengua de treball sembla ser objecte de negociació implícita o explícita entre els estudiants.

En l'actual context d'internacionalització de la universitat, l'aula emergeix com un espai en el qual trobem estudiants internacionals treballant al costat d'estudiants locals per realitzar una tasca encomanada pel docent. Aquest capítol té com a objectiu estudiar quins recursos es mobilitzen per a l'assoliment reeixit de la tasca del treball en grup en aquests tipus de contextos. Aquesta nova situació acadèmica és examinada en els capítols 7 i 8. El capítol 7 examina la tensió entre la progressivitat i la intersubjectivitat (Heritage, 2007; Schegloff, 2007) en els petits grups de treball i explora principalment com els participants resolen les tasques encomanades a partir de la mobilització de l'anglès com a llengua franca i incorporant recursos multimodals i plurilingües. Primer analitzarem la situació de partida: com els estudiants negocien la llengua franca i com categoritzen la seva expertesa a través de l'orientació a les tasques (7.2). A continuació, observarem específicament quins mecanismes despleguen per portar a terme tot el treball interaccional necessari per a l'assoliment de la tasca amb èxit tenint en compte

les asimetries lingüístiques, a partir de la introducció de l'eix de la progressivitat i la intersubjectivitat (7.3). Així, en el pol de la progressivitat (7.4) ens fixarem en les estratègies desplegades per tirar la tasca endavant (*let it pass i make it normal*, Firth, 1996, entre d'altres). Després examinarem en detall el treball de reparació dels estudiants (7.5 i 7.6). Clourem el capítol amb l'estudi de la intersubjectivitat en el treball cooperatiu al voltant del lèxic, amb la hibridesa i la multimodalitat com a recursos (7.7).

Les dades analitzades en els capítols 7 i 8 pertanyen a dos grups de treball amb tres estudiants cadascun. El grup A (fig. 7.1), el que analitzem en més detall, està integrat per una estudiant local, Laia (LAI) i dos estudiants Erasmus de Turquia, Ahmet (AHM), i Fatma (FAT). Cal esmentar que Ahmet és substituït a mitja sessió per Cem, que s'incorpora en el grup per canvi de grups d'experts. Es tracta d'una classe de Recursos per la tecnologia del cuir impartida per la professora Caterina Vallès (CAT). També presentem dades, encara que en menor quantitat, d'un segon grup, el grup B (fig. 7.2), format per una estudiant Erasmus de Turquia (Leyla, LEY) i dos estudiants locals (Bernat, BER, i Dani, DAN) d'Enginyeria de la reacció química, matèria impartida per la professora Clara Riera (CLA). En cap dels dos grups els estudiants havien treballat mai junts anteriorment i els estudiants locals no coneixien els estudiants Erasmus.



Fig. 7.1
Grup A (Recursos per la tecnologia del cuir)



Fig. 7.2
Grup B (Enginyeria de la reacció química)

Les dues sessions tenen una duració d'uns 50 minuts i l'estructura de la tasca és la mateixa per a les dues matèries. La professora proposa uns grups i els encomana unes tasques descrites en un full de treball que reparteix. Aleshores els estudiants s'organitzen i porten a terme la tasca de forma autònoma mentre la professora circula per la classe monitoritzant els grups i oferint assessorament. Al final de la classe, el grup A (Laia, Ahmet i Fatma), de Recursos per la tecnologia del cuir, ha de lliurar les

tasques a la professora i explicar oralment, de manera breu, les seves conclusions a tot el grup-classe. El Grup B ha de lliurar la tasca final a la professora però, en canvi, no ha de fer cap presentació oral.

La tasca concreta del grup A consisteix a omplir una graella sobre els tipus d'adobaments (vegetal, al crom, sintètic, gluteraldehid...) i diversos paràmetres sobre cadascun (percentatge de producte afegit, ph, color...). A continuació, el grup ha de descriure en detall les principals característiques dels adobaments i ha de lliurar aquesta tasca. Finalment els estudiants fan la presentació sobre l'adobament al crom a la resta de la classe. Aquest és el grup en el qual aprofundim més en aquest capítol.

El grup B està començant un projecte mediambiental que integra diverses matèries. Els estudiants treballen en grups el metabolisme microbià i la tasca global (que s'allarga durant unes setmanes) consisteix a dissenyar una depuradora biològica per eliminar la DQO (demanda química d'oxigen) de les aigües residuals. Els estudiants llegeixen un text d'introducció al metabolisme microbià, del qual n'escriuen un resum, i contesten un seguit de preguntes relacionades amb el text que hauran de lliurar.

7.2. La situació inicial: l'orientació cap a la tasca, les autocategoritzacions i les negociacions de llengua

Des de l'inici de la tasca el quadre participatiu s'organitza al voltant de la negociació dels mètodes de treball i de llengua en un context de repertori plurilingüe asimètricament distribuït entre els participants. Per esbossar aquesta situació inicial d'asimetria en els grups i assenyalar el plantejament del capítol, en aquesta secció centrarem l'anàlisi en (a) les repetides autocategoritzacions de poca competència en anglès per part dels parlants locals, (b) les categoritzacions dels estudiants Erasmus turcs com a competents per part dels professors, (c) els mecanismes mobilitzats per salvar aquesta situació inicial d'asimetria davant la necessitat d'articular una tasca conjunta; i d) els processos de negociació de llengua paral·lels a l'orientació dels participants a les tasques.

En el primer fragment que examinem del grup A, la professora Caterina (CAT) presenta la tasca (*task-as-workplan*, Breen, 1989) anunciant que els estudiants han d'omplir en grups els buits de la graella dels tipus d'adobament:

Fragment 7.1 TG1
CAT: Caterina Vallès (professora)
1'55"-1'59"

1. CAT: you need to/ m:::(.) fill in the bla:nks/(.) in the table/ (0.5) that I'm going to give you\ (1.9)

En el fragment 7.2 observem com la participant local, Laia, de seguida fa rellevant el seu estatus d'aprenent/parlant no experta i s'autocategoritza explicitant la seva manca de competència davant del plantejament de la professora.

Fragment 7.2 TG1
CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus turcs),
LAI: Laia (estudiant local)
4'35"- 4'46"

1. LAI: but: I don't understand english\ [((rialles))]
2. FAT: [((rialles))] I'll help you understand
3. AHM: [((rialles))]
(0.89)
4. CAT: this hopefully is going to be a collaborative project
5. FAT: yeah\
6. (0.19)
7. AHM: yes\
8. CAT: okay/
9. (1.44)
10. LAI: **vale**\

Laia s'orienta de seguida a la seva manca de competència lingüística: “*but I don't understand English*” (l. 1) iniciant el torn amb “*but*” com a començament aposicional (*appositional beginning*) fent la funció de mecanisme d'entrada a la conversa (*turn-entry device* o *pre-start*, Sacks et al., 1974). Aquesta declaració és molt significativa perquè és mitigada immediatament per un oferiment d'ajuda de Fatma, l'estudiant Erasmus, (“*I'll help you understand*” l. 2). Aquest oferiment explicita ja de bon principi la col·laboració que tindrà lloc durant tota la sessió. Així, Fatma s'autocategoritza de manera implícita com a facilitadora-mestra-experta, categoritzacions que exhibirà al llarg de tota la sessió. Després de les reticències inicials, l'acord per tirar endavant la tasca i el consens explícit (l. 5, 9, 10) assenyalen l'orientació dels participants cap al treball cooperatiu.

En el següent fragment, apreciem com Laia intenta renegociar la llengua fins i tot al final de la sessió, quan els estudiants discuteixen qui actuarà com a portaveu davant de tota la classe. Primer s'autocategoritza com a no experta en general (“*is very complicated for me*” l. 6) i després especifica la seva poca expertesa en llengua anglesa (“*I don't know English*” l. 10). Aquests torns serveixen per preparar una negociació de

canvi de llengua de treball amb la professora, a qui, paradoxalment, Laia ja s'adreça en català (“*que ho puc explicar en català o espanyol?*” l. 12), fent efectiva l’alternança de llengua de facto:

Fragment 7.3 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus turcs), LAI: Laia (estudiant local)
36’48”- 36’59”

```
1. LAI: explain other
2. FAT: yes\
3. LAI: m: group/
4. (1.2)
5. CAT: together\
6. LAI: is very complicated for me\
7. (0.2)
8. LAI: I'm don't=
9. FAT: =together\ together\ half of you and half of me\
10. LAI: I don't know English and
11. FAT: is good is good I'm sure
12. LAI: que ho puc explicar en català o en espanyol/((dirigint-se a CAT))
13. (0.15)
14. LAI: no oi/ ((mirant CAT))
```

En aquest fragment es tornen a percebre les bases dels principis de col·laboració, estretament vinculada a l’organització de l’acció. Davant la insistència de Laia que és molt complicat per ella d’explicar a l’altre grup (l. 1, 3, 6), Fatma li ofereix de fer la presentació juntes, a mitges (“*together together half of you and half of me*” l. 9). Laia, tanmateix, ignora aquest oferiment i segueix amb la seva agenda d’autocategoritzar-se com a no parlant d’anglès (l.10). Fatma, en el seu afany conciliador, suavitza les autocategoritzacions negatives de Laia assegurant-li que el seu nivell és prou bo (l. 11). Laia, de nou ignorant els intents de Fatma per mitigar les autocategoritzacions negatives, canvia de llengua per dirigir-se a la docent i li demana si pot fer la presentació en català o en espanyol (l. 12). Sense donar temps a la docent a contestar (l. 13), Laia s’autocontesta la pregunta amb un “*no oi*” (l. 14). El breu silenci entre torns (l. 13) indica que Laia ja sap que la política tàcita és que l’anglès és la llengua designada com a ELF. Tot i això, els intents de (re)negociació de llengua van emergint fins al final de la classe. De la mateixa manera, el fragment 7.3 ens mostra com Fatma s’erigeix com a experta/mestra/col·laboradora, identitat que sorgeix en la interacció local i situada durant tota la sessió. L’observació de les dades ens indica que la col·laboració entre els participants es forja en l’orientació cap a la tasca i ens hi referirem específicament a partir de la secció 7.3.1.

No només els estudiants s’orienten cap a certes categoritzacions, la professora contribueix a alimentar les categoritzacions inicials dels estudiants turcs com a

experts¹⁷. Observem com la professora demana a Fatma que expliqui un concepte a l'estudiant local (l. 1):

Fragment 7.4 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus turcs),
LAI: Laia (estudiant local)
16'01"-16'46"

```
1. CAT:    so expl- can you explain her/ Fatma/
2.        (0.2)
3. FAT:    which one_em: (a CAT)
4. AHM:    =the xxx absor- ofs absorption\
5.        (0.53)
6. AHM:    xx/
7.        (0.21)
8. AHM:    xxxxxxxx
9.        (0.62)
10. AHM:    e:./
11.        (0.72)
12. AHM:    xxxx\ only absorption_ absorp,tion\
13.        (0.98)
14. FAT:    and I think in the chrome tannage_ ((mirant Laia))
15.        (0.53)
16. FAT:    [e:h] ph had to be four or five_ ((obrint els cinc dits de la mà))
17. AHM:    [we use] more acid
18.        (2.18)
19. LAI:    hm: /
```

Després que Caterina delegui funcions didàctiques en Fatma (l. 1), l'estudiant Erasmus no sembla gaire còmoda en el nou paper i demana més explicacions a la professora (l. 3), les quals són immediatament contestades per Ahmet, assumint de pròpia iniciativa funcions d'assistència en la tasca encomanada (l. 4-12). Fatma comença les seves explicacions didàctiques sobre l'acidesa per a Laia (l. 14) amb complementacions d'Ahmet (l. 17) i exerceix el paper de mestra i medidora que li ha assignat prèviament la professora a la línia 1. Així, les dades semblen indicar que la professora està reforçant les categoritzacions dels estudiants turcs com a experts associant-los a l'acció col·laborativa ("explicar" el concepte d'absorció a Laia).

En aquest sentit, en el següent fragment (una ampliació del frg. 7.3) la professora presenta explícitament Laia com a membre acadèmic expert ("*Laia is studying leather technology*") però, paradoxalment, a diferència de la categorització tàcita que fa a Fatma en el fragment anterior, no associa aquesta identitat a cap acció específica. Laia aleshores s'autocategoritza com a no parlant d'anglès i omet cap menció a la seva possible expertesa acadèmica. La professora li ha atribuït certa expertesa acadèmica com a estudiant de la matèria però l'estudiant local mitiga aquesta categorització com a

¹⁷ Vegeu també fragment 5.2.

experta adduint la seva suposada poca competència lingüística. Per a Laia sembla que hi ha, doncs, a priori, certa equació entre l'expertesa lingüística i l'acadèmica.

Fragment 7.5 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
4'29"- 4'48"

```
1. CAT: Laia_ (0.24) a: is also_  
2. (0.32)  
3. CAT: a: studying leather technology so it's going to be_  
4. AHM: yes  
5. FAT: yes  
6. (0.9)  
7. CAT: helpful\ okay\  
8. (0.18)  
9. LAI: but: I don't understand english\[((rialles))]  
10.FAT: (((rialles))) I'll help you understand\  
11.AHM: (((rialles)))  
12.CAT: this hopefully is going to be a collaborative project  
13.FAT: yeah\  
14. (0.19)  
15.AHM: yes\  
16.CAT: okay/  
17. (1.44)  
18.LAI: vale\  
19. (0.31)  
20.FAT: let's fill in the blanks first \  
(0.22)
```

De les línies 1-3 la professora s'adreça als estudiants explicant que Laia estudia tecnologia del cuir, el tema de la tasca, i que, per tant, és una “*helpful*” expert. En la línia 9, tanmateix, Laia produeix la seva pròpia autocategorització com a no parlant d'anglès, mitigant la categorització d'expertesa feta per la professora. En aquell moment tots els participants esclaten a riure (l. 9, 10, 11), fet que modera l'autocategorització negativa de Laia i mostra la filiació positiva dels altres estudiants envers l'estudiant local. Aquesta actitud empàtica s'evidencia encara més amb l'oferiment d'assistència de Fatma a la línia 10. Després que la professora comentí que la tasca s'ha de fer col·laborativament (l. 12) com a resposta a l'autocategorització negativa de Laia, tots els participants (inclosa Laia, que es mostrava inicialment reticent) acorden (l. 15-18), tàcitament, la llengua franca en tant que s'orienten col·lectivament al full com a artefacte (Goodwin, 2007). En les dades veiem, doncs, que la negociació de llengua franca es porta a terme en relació amb la categorització d'expertesa lingüística. Laia, tanmateix, ja exhibeix el caràcter híbrid de la seva llengua franca donant el seu consentiment a tirar endavant la tasca amb un “*vale*” (l. 18).

En l'altre fragment que presentem a continuació, Dani, l'estudiant local del grup B, des del principi de la interacció, quan la professora distribueix els grups, també

s'autocategoritza com a parlant amb poca competència d'una manera molt similar a la que hem observat en Laia en els fragments anteriors. Aquestes autocategoritzacions sorgeixen sobretot al principi de la classe quan es negocia la llengua franca dels grups (vegeu frg. 7.2, 7.3, 7.5) però, com hem indicat, són recurrents durant tota la sessió, coincidint amb intents de renegociació de llengua (com en el frg. 7.3).

Fragment 7.6 TG2

CLA: Clara Riera (professora), DAN: Dani (estudiant local)
2'44"- 5'22"

1. CLA: ((profe anuncia grups, estudiants s'aixequen i es distribueixen per grups))
2. (13.06)
3. DAN: *me tendré que xx a mi para comunicarme*
4. (4.17)
5. DAN: *y no tengo ni idea*
6. (1.99)
7. CAT: ((distribueix articles))
8. (0.46)
9. DAN: **el Mehmet sap això** ((mirant article, to Bernat))
10. (6.42) ((skims article))
11. DAN: **el Mehmet ho sap això** ((a Bernat))

Dani, l'estudiant local, s'autocategoritza de forma extremadament negativa respecte la seva pròpia expertesa lingüística. Així, Dani manifesta a l'altre coparticipant local "*y no tengo ni idea*" (l. 5). Aquesta autocategorització s'esdevé a l'inici de la interacció, abans de començar la negociació explícita de llengua franca i organització de la tasca amb els nous estudiants del grup que s'acaba de formar. De fet, la verbalització d'aquesta autocategorització en aquests termes negatius (l. 5) estableix les bases per la negociació formal de llengua dins del grup. Igualment, Dani atribueix a Mehmet, un dels altres estudiants Erasmus, expertesa acadèmica reforçant la posició d'expertesa (sigui acadèmica o bé lingüística) dels estudiants estrangers. Cal remarcar, tanmateix, que les categoritzacions negatives no són exclusives de la negociació inicial de llengua franca i de les tasques per realitzar sinó que es fan evidents durant tota la sessió, sobretot en el grup B. En el següent fragment Dani es torna a autocategoritzar com a parlant inexpert quan, després que Leyla li proporcionï feedback, s'adona que aquesta estudiant no l'ha entès tot i haver elaborat d'una elaborada explicació (l. 1):

Fragment 7.7 TG2

BER: Bernat, DAN: Dani (estudiants locals), LEY: Leyla (estudiant Erasmus)
26'42"- 27'18"

1. DAN: *you don't understand/* ((riu quan se n'adona que Leyla mira l'article
2. *per poder entendre el què Dani ha dit))*
3. LEY: ((riu))
4. (0.6)

5. DAN: my English is very very poor\ ((riu))
6. (0.65)
7. LEY: xxx point ((intenta localitzar informació en el text))
8. (0.21)
9. DAN: yes but but a: ((es mou endavant cap Leyla per explicar-li
10. assenyalant l'article del què treuen la informació)))
11. DAN: microorganisms need to a: (.) a carbon\ for synthesis\
12. (0.21)
13. LEY: mmh\

Leyla accepta tàcitament amb les rialles que no ha entès Dani (l. 3), fet que desencadena que Dani reelabori la descripció de la seva poca competència lingüística (“*my English is very very poor*” l. 5). Aquesta narrativa no és acceptada per Leyla, que opta per ignorar-la i dirigeix la seva mirada al text buscant la informació que els cal (l. 7). Dani fa aleshores un altre intent d’aproximació i s’orienta, fins i tot físicament, vers Leyla i esguarda de fit a fit el text que examina la noia, en un esforç per a compensar multimodalment les seves mancances lingüístiques prèvies. A partir de la línia 9, Dani continua explicant que els microorganismes necessiten carboni per la síntesi però ara ho fa ajudant-se del text com a bastida, fet que finalment rep el reconeixement de Leyla (l. 13). En aquest fragment, Leyla ha optat per no tematitzar la llengua i ignora la tematització de Dani (l. 5). L’estudiant local, mimèticament, abandona el seu intent d’abordar el tema de la competència lingüística i se centra en explicar el contingut, fet que entenem com un enfocament cap a la progressivitat. Observem, doncs, com els participants, davant les asimetries, despleguen recursos multimodals com l’orientació física cap als altres participants o bé cap a altres artefactes de suport (Goodwin, 2007).

Després de presentar la situació inicial, en què hem relacionat l’orientació a la tasca amb les categoritzacions d’expertesa i la (re)negociació de llengua franca, examinarem en detall la tensió entre la progressivitat i la intersubjectivitat (7.3) en la interacció. Estudiarem els eixos de la progressivitat (7.4) i la intersubjectivitat a través de la construcció conjunta d’enunciats (7.5) i el treball de reparació en la interacció (7.6). Per últim, esbrinarem com els participants organitzen interaccionalment la recerca de lèxic (7.7) a partir del desplegament de recursos com la multimodalitat i l’alternança de llengües.

7.3. La progressivitat versus la intersubjectivitat

L’eix progressivitat-intersubjectivitat (Heritage, 2007; Schegloff, 2007), com s’ha esmentat en el marc teòric (2.3.8), permet desxifrar les bases de cooperació que regeixen l’orientació dels grups de treball cap a la tasca. En aquest capítol treballarem fonamentalment amb el corpus del grup A. Les dades mostren un grup de treball

extremadament col·laboratiu i cohesionat, que va resolent situacions de tensió comunicativa amb un seguit de recursos de naturalesa ben diversa, com ara l'ús de la ELF, la multimodalitat, l'alternança cap a L1 o la creativitat i la híbridesa. El concepte progressivitat amalgama totes les variables i les accions que impulsen la tasca cap a la seva resolució i inclou indicadors com ara l'eficiència, la immediatesa i la simplicitat. La intersubjectivitat, en canvi, es refereix a l'orientació a les necessitats dels altres participants: l'equitat (vs. l'eficiència), la col·laboració (vs. la immediatesa), i la complexitat (vs. la simplicitat). En aquest capítol pretenem mostrar com els participants mobilitzen tots els seus recursos disponibles per mantenir l'equilibri entre la dualitat d'orientar-se cap a la tasca a portar a terme o d'orientar-se cap a la cooperació entre participants heterogenis.

7.3.1. La relació entre l'expertesa i la reparació

De manera explícita o tàcita, les categoritzacions (re)organitzen la conducta dels participants. Així, la pertinença a les categoritzacions *expert* o *aprenent*, per exemple, depèn de les orientacions locals dels participants en les accions situades que observem o de les seves pròpies autocategorització explícites (vegeu frgs. 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7).

La distribució de l'expertesa acadèmica i l'expertesa en continguts es retroalimenten pel seu caràcter dinàmic i situat, fet que explica que es vagin renegociant durant tota la sessió de treball. A més, cal tenir en compte que el treball de reparació es basa en dos pilars: la idea d'expertesa (acadèmica i lingüística) i la idea de col·laboració. Fatma, de fet, convergeix amb Laia respecte la distinció entre expertesa de llengua i expertesa en continguts (establertes en les autocategoritzacions de Laia com a poc experta en llengua, frgs. 7.2, 7.3, 7.4, 7.5). De la mateixa manera, Fatma en el següent fragment, focalitza en l'aspecte lingüístic i, en definitiva, estableix la diferència entre “*know vegetable tanning*” i “*know **English** vegetable tanning*”:

Fragment 7.8 TG1

FAT: Fatma, (estudiant Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
6'36"- 6'48"

1. FAT: a: a table about tannage a:nd mh: you know vegetable tanning/
2. (0.15)
3. FAT: I'm- I'm sure you know but\
4. (0.15)
5. FAT: you know english(.)vegetable tanning/ =
8. LAI: =si\ sí\ si\=

Fatma introdueix la variable llengua preguntant a Laia primer si coneix l'adobament vegetal (l.1). En la línia 3, després d'un TRP (*transition relevant place*) amb un breu silenci, Fatma mitiga el seu *face threat* afirmant que està segura que el coneix (l. 3), referint-se al fet que Laia coneix **tècnicament** l'adobament vegetal. La qüestió clau, però, es troba just a continuació, i radica en l'ús de “*but*” (l. 3), una aposició que actua com un *turn-entry device* (Sacks et al., 1974) i que permet a Fatma preguntar allò que realment vol preguntar: si Laia coneix l'adobament vegetal **en anglès**: “*you know English vegetable tanning*”, atès que “*English*” aquí està fent funcions de complement de “*vegetable tanning*”. Per tant, és la mateixa Fatma qui estableix la distinció entre “*vegetable tanning*” a seques (contingut científic de l'adobament vegetal, l. 1) i “**English** *vegetable tanning*” (integració de contingut i llengua: contingut científic de l'adobament vegetal **en anglès**, l. 5).

A partir d'aquí, les negociacions de contingut (i en menor mesura de llengua) que es donen en la interacció contribueixen a la reorganització de l'expertesa i a fundar les bases per a la construcció d'un discurs acadèmic en anglès, que és l'objectiu de la tasca final. Seguidament estudiarem quins mecanismes d'intersubjectivitat (principis de *joint forces*, reparacions) i de progressivitat (principis de *let it pass*, *make it normal*) es posen en marxa per aconseguir que la tasca final (la construcció d'un discurs acadèmic en anglès) es pugui portar a terme en ELF amb prou equilibri entre l'efectivitat (la progressivitat) i l'atenció a la diversitat o equitat (la intersubjectivitat).

7.3.2. Alineacions en la constel·lació de participants: la progressivitat

El primer tret que crida l'atenció en examinar les dades és la freqüència amb què els participants, en la interacció situada i local, s'arregleren en posicionaments de consens, ja sigui mitjançant una negociació, com en els fragments que presentarem a continuació, ja sigui mitjançant una explicitació d'un acord pel qual no ha calgut procés negociador. Heus ací un exemple del segon tipus d'alineació:

Fragment 7.9 TG1
 FAT: Fatma, (estudiant Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 13'36"- 13'42"

1. FAT: =I think the same\ (0.9)
2. LAI: [okay\]
3. (0.4)
4. LAI: [si\]
5. (1.2)
6. LAI: vale\

A diferència del fragment 7.9, en què s'explicita consens sense negociació prèvia, els dos fragments analitzats a continuació són representatius de moments en els quals els participants arriben a un consens després de processos de negociació (d'intersubjectivitat) i de construcció de significat localment situat:

Fragment 7.10 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
22'30"- 22'37"

1. AHM: means that-
2. (0.5)
3. FAT: mainly is [so strong\]
4. AHM: [not change\ not change\]
5. (0.2)
6. AHM: strong\ not change\
7. LAI: strong\ **si**/

Fatma introdueix el concepte “*so strong*” en la línia 3, que és reciclat per Ahmet (l. 6) i Laia (l. 7) i condueix a l'alineació de les postures dels participants (l. 4, 6, 7) després d'un procés de negociació.

El mateix s'esdevé en el següent fragment, en què Ahmet, en la negociació, introdueix la idea que s'ha d'utilitzar crom III i no crom VI, i això condueix al consens, ja que Fatma complementa aquesta informació amb informació rellevant indicant que el crom III no s'utilitza perquè és cancerigen:

Fragment 7.11 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
27'34" - 27'43"

- 1.AHM: for example we use_ a: e:::chrome three\
- 2.LAI: sí\
- 3.AHM: no chrome six\
4. (0.2)
- 5.FAT: yes\
6. (0.2)
- 7.FAT: because it's cancerigen\
- 8.AHM: yes\

Laia s'alineja amb Ahmet (l. 2), que rep el suport de Fatma en el següent torn disponible (l. 5). Ahmet, recíprocament, s'alineja amb Fatma (l. 8) quan aquesta dóna una explicació de per què no s'ha d'utilitzar crom 3 (l. 7). Veiem, doncs, com els participants es van donant suport recíproc, la qual cosa resulta en un alt grau de convergència comunicativa en una interacció farcida d'activitat cooperativa.

En el fragment següent els estudiants negocien els colors dels adobaments i s'alineen en les seves posicions després d'una lleu discrepància, que expressaria el pol de la intersubjectivitat, manifestada en forma de repetició amb entonació ascendent (l. 7) de l'element del torn previ (l. 5):

Fragment 7.12 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
21'20"- 21'30"

```
1. AHM: brown yes\
2. (0.3)
3. AHM: yes brown\
4. (0.5)
5. AHM: red\
6. (0.5)
7. LAI: re:d/
8. (0.3)
9. AHM: yes yes some- some [xxx ]
10. FAT: [red\ some\ ]
11. LAI: sí\ [sí\ vale\ sí\]
12. (0.45)
13. LAI: sí\
14. (0.78)
15. AHM: and: white\ (.) yes\
```

En el següent fragment, el consens sobre quin és el paràmetre que cerquen (temps, percentatge...) arriba després d'una negociació que inclou el plantejament d'una hipòtesi (l. 11), que tanmateix no arriba a prosperar, i la subseqüent reformulació d'una nova hipòtesi, la qual arribarà a ser consensuada:

Fragment 7.13 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
9'07"- 9'22"

```
1. LAI: val\ (.) time\ no/
2. (0.2)
3. LAI: o:r no/
4. AHM: sí\
5. (0.5)
6. AHM: e:h\ yes\
7. LAI: [is time/]
8. AHM: [some\] time\ [xxx]
9. LAI: [sí]
10. (1.0)
11. AHM: time xx\
12. LAI: is:: more\ time\ m::
13. AHM: six- sixty hours-
14. FAT: [I think] it's percent \
15. (0.2)
16. LAI: o:h/ a:h\ per cent_
17. (0.2)
18. LAI: a[:h\]
19. FAT: [one] or three:/=
20. LAI: =sí:\ sí:\
```

En aquest fragment trobem que Ahmet i Laia s'alineen (l. 6-11) en la idea que el paràmetre que busquen és “time”, tot i que Laia ho qüestiona (l. 3). De sobte, però,

trobem una transició vers la idea que el paràmetre que cerquen és percentatge (“*percent*”), expressada per Fatma (l. 14) i esperonada per la persistent incertesa de Laia (l. 12), indicant que es tractava d’un valor massa elevat per ser “*time*”. Observem, doncs, com els participants, amb els recursos híbrids i plurilingües (l. 4, l. 20), són capaços de crear coneixement arribant a consensos sobre els continguts científics. Després d’una petita negociació, Laia es mostra d’acord que el valor expressa “*percent*”. De la mateixa manera, observem un últim exemple de procés d’alineació amb consens cap al “*no*”:

Fragment 7.14

TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
9’49”- 10’03”

```
1. AHM:   what do you think/
2. LAI:   no:\ this is more\ no: tant per cent\
3.       (0.2)
4. LAI:   is more\ no/
5.       (0.2)
6. AHM:   this is twenty\
7. LAI:   twenty a:nd/
8.       (0.7)
9. AHM:   xxxx means time\
10. LAI:  time no\
11.      (0.2)
12. LAI:  [no\ no\]
13. FAT:  time [no]
14.      (0.7)
15. FAT:  co- can-
16.      (0.4)
17. LAI:  twenty hours/
18.      (0.15)
19. LAI:  [no:/ no\ no\ no\]
20. FAT:  [is impossible/ ] yes\
21. LAI:  yes\ is impossible\
```

Després que Ahmet demani feedback (l. 1) als participants sobre el valor d’un paràmetre, Laia afirma taxativament, mobilitzant una forma híbrida, que no es tracta ni del “*tant per cent*” (l. 2) ni de “*time*” (l. 10). Fatma, davant la insistència de Laia (l. 10, 11) s’alinea amb l’estudiant local (l. 13) i ambdues clouen el fragment amb un consens diàfan sobre la impossibilitat que sigui “*time*” (l. 19-20). Constatem que tot i les autocategoritzacions inicials de poca expertesa en anglès, la participant local aconsegueix contribuir de manera efectiva per la seva expertesa en continguts.

Aquests posicionaments cap al consens se situen en l’esfera de la progressivitat i són molt comuns en les dades en la culminació de processos negociadors amb divers nivell de complexitat (des d’absència de negociació en el fragment 7.9, fins a negociacions més complexes en els fragments 7.13 i 7.14). Un altre element que es detecta en les

dades i que arrossega la interacció cap a l'acompliment de la tasca (la progressivitat) és el principi del *let it pass*, que examinem a continuació.

7.4. La progressivitat

7.4.1. Deixar-ho córrer

De les dades que posseïm es desprèn que els participants es basen en els principis de “deixar-ho córrer” i “normalitzar-ho” (*let it pass* i *make it normal*, Firth, 1996) per conservar l'ordre interaccional i avançar en l'activitat sense parar atenció ni tractar com a rellevants les competències asimètriques dels seus interlocutors. Com ja s'ha esmentat en el marc teòric (2.3.4 i 2.3.5), Firth (1996), argumenta que els interlocutors passen per alt les “infelicitats” gramaticals i les construccions poc idiomàtiques. Així mateix, en general, els participants no s'orienten als petits malentesos, fet que fa que siguin interaccionalment irrelevants. Els participants construeixen ordre interaccionalment i, al mateix temps, construeixen l'aparença d'ordre. En aquest sentit, l'interlocutor “deixa córrer” les accions o enunciat poc clars assumint que esdevindran transparents a mesura que la conversa progressi (1996: 239-240).

En el següent fragment observem que, tot i les competències asimètriques que despleguen, els participants no s'orienten explícitament cap a les formes híbrides i mostren un afany i una habilitat encomiable per tolerar els usos anòmals (Firth, 1996: 243). Laia pregunta, de manera híbrida, als estudiants turcs si en l'assignatura de química tècnica en la part de processos els han explicat l'obtenció de cuir amb pèl:

Fragment 7.15 TG1

CEM: Cem, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
47'23"- 47'33"

1. LAI: in the process of: **quimica tècnica** no explain the: leather with hair/
2. CEM: yes\
3. LAI: the process\ [no\]
4. CEM: oh sometimes [yes\]
5. LAI: a::h no:\ a little\
6. CEM: a little also xxx
7. LAI: [a little\ ((assentint amb el cap))]
8. FAT: [also in Turkey\]
9. LAI: [in Turkey **sí**/]
10. CEM: yes\ it's a special thing [they do \]
11. FAT: yes\

Cem i Fatma practiquen el principi de *make it normal*, quan contesten la pregunta formulada per Laia, (l. 1). Així, els dos estudiants turcs en cap dels torns qüestionen la sintaxi, reparen Laia o donen a entendre que no segueixen el fil. Els estudiants Erasmus

adopten l'estratègia de normalització i van negociant el significat en els torns successius. Cem intervé de seguida, contestant i legitimitzant la pregunta (l. 2 i 4), i després matisant la seva afirmació prèvia (l. 6); fet que suavitza la declaració prèvia negativa de Laia en la línia 3 (“*the process no*”) i contribueix a mitigar (l. 7) la seva negativa anterior (“*a little*” l. 5). En definitiva, els estudiants estan establint paral·lelismes entre els sistemes educatius de la tecnologia del cuir a les respectives universitats, de Catalunya i de Turquia, i no s’orienten a les asimetries lingüístiques.

Deixar córrer les formes híbrides és la norma en el corpus que estudiem. Així, els participants rarament les posen de relleu explícitament. Ara bé, en les dades s’observa que, quan realment les assenyalen, acostuma a ser per assegurar la comunicació en un “error fatal”, com veurem més endavant. De fet, la normalització de la híbridesa predomina tan rotundament en les dades examinades que fins i tot les formes híbrides (principalment en el lèxic) que sorgeixen en contextos situats i locals esdevenen normals, és a dir, es “normalitzen” a partir de l’ús no estàndard que s’encomana a tots els participants.

Segons Firth (1996), els parlants en llengua franca sovint incorporen recursos híbrids emprats prèviament pels seus interlocutors. Aquest reciclatge de formes híbrides, o com diu Firth, “no normatives” (1996), és cabdal per entendre l’abast del principi de *let it pass*. Així, els participants no només toleren i deixen córrer els recursos híbrids, sinó que els incorporen al discurs de la resta de participants. A continuació, exemplifiquem l’ús de lèxic marcat introduït per Laia en dos dels torns d’Ahmet en la discussió final en què intervenen també participants d’un altre grup. Observem en el següent fragment que els participants semblen preferir les formes híbrides a les normatives (que sabem que coneixen perquè les han utilitzat anteriorment en la seqüència), possiblement perquè l’ús del lèxic híbrid els apropa a Laia, la parlant que mobilitza més formes no-normatives:

Fragment 7.16 TG1

AHM: Ahmet, CEM: Cem, FAT: Fatma, SEL: Selma (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
53’24”- 53’48”

1. CEM: can we use em- chrome tanning instead of-
2. AHM: but- I prefer- I prefer vegetable\
3. (0.5)
4. CEM: you prefer vegetable/ ((a Ahmet))
5. (1.3)
6. LAI: why/
7. (0.3)

8. AHM: I repeat_
 9. (1.7)
 10. LAI: you prefer +végetal+ o no/((a Ahmet))
 11. (1.3)
 12. AHM: I- I prefer veget- [+végetal+]
 13. LAI: [sí/]
 14. (0.3)
 15. LAI: +végetal+ /(0.26)and you/
 16. (0.7)
 17. SEL: chromium\
 18. (1.2)
 19. AHM: a- chrome best but- I n- I prefer +végetal+\

Ahmet anuncia que prefereix l'adobament vegetal utilitzant l'expressió normativa “*vegetable*”: “*but I prefer I prefer vegetable*” (l. 2). Per fer això utilitza “*but*”, en un *appositional beginning*, com a *pre-start* (Sacks et al., 1974) per organitzar la distribució del torn. Cem, amb posat sorneguer, qüestiona aquesta afirmació utilitzant també l'expressió normativa “*vegetable*” (l. 4). Laia, en un TPR, intervé i pregunta (l. 10) a Ahmet si prefereix l'adobament vegetal. Laia en aquests moments ja no està fent servir el lèxic normatiu (“*vegetable*”) sinó que enuncia “*you prefer vegetal o no*”, utilitzant “+végetal+” (cognat del català). Ahmet, després d'un silenci força llarg (l. 11), reitera la seva posició i manifesta (l. 12) que prefereix “+végetal+”. Cal fixar-se que Ahmet, potser per orientar-se cap a Laia (que fa servir “+végetal+” en el torn anterior) o pel fet que se li presenta una disjuntiva (l. 10) i entén que ha d'escollir entre una de les opcions, acaba dient “+végetal+” (l. 12) i optant per normalitzar, per *make normal*, una paraula híbrida. Ahmet ratifica l'opció per “+végetal+” en la línia 14, després que Laia dos torns abans hagi tornat a emprar l'expressió.

El següent és un cas similar de normalització de lèxic híbrid mentre els participants discuteixen si el percentatge és el paràmetre que cerquen:

Fragment 7.17 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 9'16"- 9'27"

1. FAT: I think it's percent \ (0.2)
 2. LAI: o:h/ a:h\ percent_(.)a:[h\
 3. FAT: [one] or three:/=
 4. LAI: =sí:\ sí\
 5. FAT: for example\ ((assenyalant la graella amb el dit))
 6. LAI: sí=
 7. AHM: [for example]/
 8. LAI: [is mo:re] percent/
 9. (0.3)
 10. FAT: yes\
 11. (0.3)

Fatma comença a utilitzar l'expressió híbrida *percent* (l. 1), que Laia (l. 2) incorpora en la seva parla (tot i que en ocasions anteriors Laia havia dit *percentage*, fet que indica

que coneix la paraula normativa) . L'expressió “percent” és ratificada en els següents torns (l. 2 i 8) i, per tant, no només tolerada i normalitzada sinó incorporada al repertori d'un altre participant.

7.4.2. Els perills de la progressivitat: quan deixar-ho córrer genera malentesos

A continuació volem explorar un cas en què normalitzar un enunciat genera problemes de comunicació. De fet, cal assenyalar que se'ns planteja un problema metodològic. En el cas que els participants no s'orientin cap a un ús híbrid (o simplement no normatiu) és difícil discernir si no s'hi orienten simplement perquè reconeixen la hibridesa, però la *deixen córrer* i la normalitzen (a través dels principis del *let it pass/make it normal*) o bé si no s'hi orienten perquè no reconeixen l'ús híbrid com a tal per la seva pròpia asimetria lingüística (Firth, 1996). La clau rau en trobar, com a analistes, les *demonstrable orientations* (Firth, 1996) en la seqüenciació de la interacció. Per exemplificar aquest problema presentem uns fragments en els quals es genera un problema de comunicació que no sabem del cert si és percebut pels participants, atès que no tenim cap evidència que així sigui. En aquest cas, és l'analista qui, amb la seva perspectiva ètica i omniscient, el percep. Aquest problema metodològic és analitzat a través de l'exploració dels fragments presentats a continuació, que segueixen longitudinalment l'expressió “percent” al llarg d'uns minuts.

En aquest fragment inicial (part del frg. 7.13) els estudiants discuteixen quin és el paràmetre que busquen per omplir en el full (temps, temperatura, percentatge...). Fatma utilitza l'expressió *percent* (l. 4) i Laia en corrobora l'ús (l. 5).

Fragment 7.18 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
9'14"- 9'19"

1. AHM: time xxx
2. LAI: is:: more time\ m::
3. AHM: six- sixty hours-
4. FAT: [I think] it's percent \ (0.2)
5. LAI: o:h/ a:h\ percent_(0.16)a[:h\]

Hem omès per raons d'espai la discussió que segueix, d'un minut aproximadament, en la qual dos dels participants continuen negociant en una seqüència lateral en turc abans de retornar a la ELF, reprenent l'expressió *percent*, ara ja compartida i normalitzada. Ens interessa en aquest moment centrar l'atenció en allò que succeeix a partir d'aquí

(recollit en el següent fragment, 7.19), en què els tres participants, ara ja en ELF, continuen discutint si uns determinats valors corresponen al paràmetre percentatge:

Fragment 7.19 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
9'46"- 9'55"

1. FAT: but I'm not sure\ I think percent\
2. LAI: I think is the:
3. AHM: what you think/
4. LAI: no:/ this is more\ no: tant per cent\
5. (0.2)
6. LAI: is more\ no/
7. (0.2)
8. AHM: this is twenty\

En aquest cas, Fatma (l. 1) agafa el torn iniciant amb *but* com a mecanisme d'entrada al torn (*turn-entry device*, Sacks et al., 1974) i expressa, mobilitzant un marcador de cognició (Kasper, 1998), que ella creu que es tracta de percentatge (“*percent I think percent*” l. 1). Laia en canvi, utilitza l'expressió híbrida “*tant per cent*” (l. 4) tot i que, fins aquest torn, havia emprat “*percent*”. La seqüenciació sembla indicar que Laia entén “percent” i “tant per cent” com a expressions sinònimes, però Ahmet no ho entén d'aquesta manera. Així, ella argumenta que el valor numèric que estan ponderant no denota el paràmetre *percentatge* perquè els valors numèrics a la graella serien més alts (“*is more, no?*” l. 6). Ahmet, tanmateix, per la semblança fonètica entre *tant* i *ten*, i possiblement per no compartir el mateix bagatge lingüístic que Laia, sembla interpretar “*ten*” (l. 10). Trobem indicis d'aquesta interpretació d'Ahmet si examinem el fragment seqüencialment, ja que, en la línia 8, Ahmet posa èmfasi en el valor “*twenty*” (en contrast al “*ten*” que ell ha entès).

El problema metodològic exemplificat en el fragment 7.19 rau que la confusió *ten/tant* és percebuda per l'analista des de la posició omniscient de qui disposa d'informació complementària com ara les graelles que utilitzen els participants, el producte final escrit o els enregistraments. La qüestió, tanmateix, rau en el fet que els estudiants no perceben el problema de la confusió entre “*ten per cent*” (10%, com acaben escrivint en la taula que han d'omplir) i “*tant per cent*” (versió ELF de *percentatge* de Laia) entre les línies 1-11 i això crea un problema d'ordre metodològic. Més enllà d'això, aquesta confusió empeny els estudiants a cometre un error en la determinació que el valor que busquen és deu (l. 35) mentre que en torns anteriors successius havien consensuat que el

valor era de vint o més (l. 17-20). Vegem com evoluciona l'ús de la paraula “percent/tant per cent” al cap d'uns segons:

Fragment 7.20 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
10'05"- 10'42"

```

1. LAI: a::hm\
2. (1.3)
3. LAI: tant per cent \ ((riu))
4. (0.7)
5. FAT: ten per cent\ ((ponderant l'expressió))
6. LAI: TANT per cent\ (0.2)((accent anglès))sí\
7. AHM: ten per cent\ ((pensatiu))
8. (2.0)
9. LAI: a::/
10. (1.25)
11. LAI: ten/
12. (1.1)
13. LAI: this/_
14. (0.3)
15. LAI: m: poc- am::/
16. (1.2)
17. FAT: twen[ty per] cent/
18. AHM: [twenty] (0.2)
19. LAI: [twe-] (0.2)
20. AHM: twenty/
21. (0.8)
22. AHM: twenty/ for_
23. (0.6)
24. LAI: this alone_ (0.3)ten\ and this (.) twenty a- a:::_
27. (1.2)
28. LAI: °m:/ fifty/°
29. (0.5)
30. LAI: is more\ no/ in comparison with this/
31. (1.0)
32. AHM: °vegetable° (0.8) xxxx xxx((inaudible, en turc)) / (0.5)
33. FAT: what/ ((a Ahmet, somrient))
34. (0.9)
35. AHM: this is (.) ten per cent for vegetable=
36. FAT: =yes\

```

En aquest fragment cal destacar dos aspectes. Primer, Ahmet i Fatma no han focalitzat l'atenció cap a l'expressió híbrida “*tant per cent*” (l. 3) i les dades no evidencien que hagin trobat l'expressió anòmala en el sentit formal. De fet, els dos estudiants turcs s'han limitat a ponderar el contingut de l'expressió tot i repetint-la (l. 5 i 7). En definitiva, l'han normalitzada i l'han deixada córrer. El segon aspecte és que, en deixar córrer l'expressió, i no orientar-s'hi intersubjectivament, han donat peu a un malentès que, en ser compartit per tothom (“*ten-tant*”), no té categoria de malentès en el context local de les dades. Insistim que és l'analista amb la seva perspectiva ètica qui percep el malentès, que queda plasmat en la tasca final que lliuren sobre paper (fig. 7.3).

	Vegetable tannage	Synthetic tannage	Chrome tannage	Oil tannage	Aldehyde tannage
Where does the material come from?	Extracts from bark, wood and plants	Synthetic chemicals	Chromium	Cod liver oil	Formaldehyde and glutaraldehyde
How much is added to the leather as a percentage?	10	20-40	6-12	40-50	1-3
What's the effect of the acidity of the skins on the uptake of the tanning material?	More acidity increases uptake	More acidity increases uptake	Less acidity increases uptake	Little effect	Less acidity increases uptake
What kind of leather does it produce?	Dense structure	Similar to vegetable leathers	Soft, resilient	Soft, stretchy	more soft
What colour is the leather?	brown	Pale vegetable tanned, white	Blue/green	Yellow	white a little yellow
What's the leather used for?	Shoes, fancy goods	Specialised	Shoes, clothing	Alarming, glass and cars.	Washable gloves, clothing

Figura 7.3

Efectivament, en la figura 7.3 s'aprecia com els estudiants escriuen a la graella 10%, com han acordat. Si temporalment continuem amb la perspectiva ètica, en la figura 7.4 observem que en la graella amb les solucions que la professora subministra com a referència la resposta correcta és “20%”, la proposada per Ahmet originalment (fragment 7.19 “this is twenty”) però que els mateixos estudiants han bandejat pel malentès entre “ten” i “tant”.

	Vegetable tannage	Synthetic tannage	Chrome tannage	Oil tannage	Aldehyde tannage
Where does the material come from?	Extracts from bark, wood and plants	Synthetic chemicals	Basic chromium sulphate	Cod liver oil	Formaldehyde and glutaraldehyde
How much is added to the leather as a percentage?	20-50	20-40	6-12	40-50	1-3
What's the effect of the acidity of the skins on the uptake of the tanning material?	More acidity increases uptake	More acidity increases uptake	Less acidity increases uptake	Little effect	Less acidity increases uptake
What kind of leather does it produce?	Dense structure	Similar to vegetable leathers	Soft, resilient	Soft, stretchy	Soft
What colour is the leather?	Pale to dark yellow/red/brown	Pale vegetable tanned, white	Blue/green	Yellow	White
What's the leather used for?	Soles and fancy goods	Specialised	Shoes, clothing	Wash leathers, gloves	Washable gloves, clothing

Figura 7.4

Si interpretem aquest cas en clau dels eixos intersubjectivitat / progressivitat constatem que la progressivitat, el fet de deixar córrer un malentès, ha contribuït a la formalització d'un error de contingut.

En la secció 7.5, s'analitza com els participants cooperen i s'esperonen per a desencallar situacions comunicatives problemàtiques (hi hagi hagut o no normalització prèvia). Aquestes forces divergents i heterogènies se situen en l'esfera de la intersubjectivitat i s'allunyen del pol de la progressivitat.

7.5. La intersubjectivitat a través de la construcció conjunta d'enunciats

En la secció 7.3 hem analitzat com els participants s'alineaven al voltant del consens i en la 7.4 hem mostrat com mobilitzaven els procediments del *let i pass* o *make it normal*, tendint cap al pol de la progressivitat. En aquest moment ens fixarem en com els participants fan aflorar la subjectivitat dels altres participants. El mode d'intersubjectivitat explorat és la construcció conjunta d'enunciats, *candidate completions* (Firth, 1996).

El corpus de dades mostra com, sovint, un dels participants agafa el torn interromput del parlant inicial per completar l'enunciació. Les dades semblen indicar que el parlant que agafa la iniciativa interpreta les vacil·lacions i pauses (l. 1-3) del parlant inicial com a demandes d'assistència. Aquest fet queda il·lustrat en el següent exemple, en què Laia dubta a l'hora de decidir quin és el procés d'adobament que prefereix i afirma que això depèn de diverses circumstàncies:

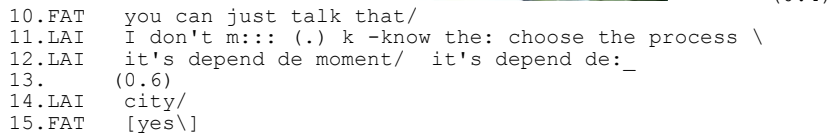
Fragment 7.21¹⁸ TG1
 CEM: Cem, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 45'45- 46'07"

```

1. LAI    I don::: 't /
2.        (0.12)
3. LAI    I don::: 't /
4.        (0.3)
5. CEM    know/ remember/
6.        (0.4)
7. LAI    no\ (.)
8. LAI    remember \      ((riu))
9.        (0.7)
10. LAI    a::nd_
11.        (0.2)
12. LAI    jo- bueno jo no sé dir-ho:/ MHMH *((amb incomoditat))

```

¹⁸ En fragments successius s'han incorporat fotogrames a les transcripcions quan s'ha considerat que aportaven informació multimodal rellevant per a l'anàlisi.



163

manera que es veu en cor de continuar i exemplificar allò que acaba d'argumentar (l. 16 i successives), en part també gràcies a les bastides proporcionades pels altres participants.

Aquest treball cooperatiu dels estudiants que proporcionen bastides té moltes vessants. No només consisteix, com en l'exemple anterior, a proporcionar elements lèxics de caràcter metalingüístic (Cem a l. 4, li ofereix “*know, remember*”) o bé estratègics (com quan la Fatma a la l. 10 enuncia “*you can just talk that*”), sinó que, en moltes ocasions, els participants proporcionen bastides de caràcter lèxic amb contingut acadèmic rellevant per la coherència de la seqüència. A tall d'exemple, reprenem la continuació del fragment anterior, quan Laia discuteix quin procés adober (al vegetal o al crom) és més comú:

Fragment 7.22

CEM: Cem, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
46'09"- 46'20"

1. LAI in our town/
2. CEM hm[m\]
3. LAI [I] think two tanneries\
4. (0.11)
5. LAI +végetal+ tanneries\
6. (0.22)



7. LAI a:nd other / otras\ ((mou la mà, indicant que n'hi ha un munt))
8. (0.17)
9. CEM chro[me\
10. FAT [chro]me\
11. LAI chrome\
12. (0.5)
13. FAT in Tur[key] it's the same\ not vegetable so much_

Esperonada per Cem (“*hm m*” l. 2) Laia va construint el seu discurs i afirma que a la ciutat només hi ha dues adoberies que fabriquen en vegetal (l. 3-5). A la línia 7 diu “*a:nd other otras*” i fa un gest amb les mans cap enfora. Aquest fet, i un petit silenci (l. 8) són interpretats pels altres participants com una demanda d'assistència. Llavors, Cem (l. 9) i Fatma (l. 10) es mobilitzen gairebé simultàniament per satisfer la demanda implícita i proporcionen a Laia la paraula que buscava, “*chrome*”, que Laia aleshores incorpora a la seva intervenció (l. 11). Cal destacar l'alineació dels tres participants que convergeixen sovint en l'acord (fragments 7.9, 7.10, 7.11, 7.12, 7.13, 7.14) o en la convergència lèxica (“*chrome*”, en les l. 9-11 d'aquest fragment.)

7.6. Joint forces: La intersubjectivitat a través de la reparació

En aquest apartat explorarem com els participants s'orienten cap a la intersubjectivitat i construeixen així l'arquitectura de la subjectivitat (Heritage, 1984). El principi de la unió de forces, *joint forces* (vegeu marc teòric 2.3.6), implica que els participants que puguin, aportin a l'intercanvi comunicatiu tot el què sigui interaccionalment necessari (Smit, 2010: 398). En aquest sentit, en les dades, els participants mostren un gran interès per col·laborar (reparant, clarificant, especificant...). Smit (2010) també argumenta que la reparació que es porta a terme per co-construir la comprensió compartida (*shared understandings*) ha estat identificada com a necessitat interaccional de primer ordre en el procés d'alineació entre la intenció del parlant i la interpretació de l'interlocutor, fet que contribueix a explicar per què els aspectes més formals de la llengua, com ara la gramàtica o la pronunciació, només reben atenció quan es fan rellevants en el procés de negociació de significat (vegeu 7.4).

En aquesta secció ens centrarem en els casos en què els estudiants s'orienten a la problemàtica de la intercomprensió. Així, pels participants, el repte és aconseguir copsar la subjectivitat dels coparticipants i superar els problemes comunicatius que puguin sorgir (Smit, 2010: 404). De fet, quan efectivament sorgeixen dificultats a l'hora de parlar o entendre's, els participants poden redreçar la situació a través de l'organització de la reparació de la interacció (Schegloff et al., 1977). Com hem explicat en la secció 2.3.5 del marc teòric, la reparació està intrínscament relacionada amb l'organització dels torns de paraula, la seqüenciació i la designació del següent parlant. La designació del següent parlant es refereix als múltiples aspectes a través dels quals un parlant dissenya la seva orientació cap als coparticipants. Això es fa evident en la selecció lèxica, en la selecció de tema, o en l'ordre seqüencial, per exemple. Distingim dos tipus de reparació: la iniciada pel mateix parlant en el torn en què un element esdevé problemàtic (l'autoreparació, *self-repair*) en la qual, per raons d'espai, no aprofundirem, i la que s'inicia en el torn posterior (l'heteroreparació, *other-repair*), analitzada en la secció següent. Allí explorarem en quines condicions es desencadenen les reparacions i com es relacionen amb les categoritzacions d'expertesa.

7.6.1. Demandes implícites i explícites de reparació o clarificació

Les demandes implícites de reparació (*covert claim*) no són explicitades pel qui té la paraula, sinó que el parlant desplega un seguit d'indicis que poden ser de diferent naturalesa (gestual, plurilingüe, multimodal...) per indexar la demanda de reparació. A

continuació, examinem diversos exemples de demandes de reparació implícita tot i assenyalant com són formulades:

a) Actituds dubitatives o vacil·lants

En el següent fragment Laia pregunta als Erasmus per què van a classe de català i no de castellà:

Fragment 7.23 TG1

FAT: Fatma, (estudiant Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
37'52"- 38'05"

```
1. LAI:    why/(0.24)e:::m they_  
2. FAT:    they/  
3.         (0.98)  
4. LAI:    e::  
5.         (0.81)  
6. FAT:    why you prefer [go to catalan course\  
7. LAI:                                [why you prefer:_ ]  
8.         (0.32)  
9. LAI:    (here?) the catalan a:nd (.) not prefer::((riu))  
10.FAT:    [we are ] going t- two of them    but-  
11.LAI:    [spanish\  
11.LAI:
```

Les dificultats comunicatives de Laia en aquest fragment es manifesten en diversos silencis de gairebé un segon (l. 3 i 5), en enunciats inacabats (l. 1, 4 i 7) i en vacil·lacions amb allargaments sil·làbics (l. 1, 4, 7 i 9). Ja davant del primer enunciat truncat de Laia (l. 1), Fatma intervé per qüestionar el pronom personal “*they*” (l. 2). Això ho fa repetint el pronom amb entonació ascendent, donant a entendre que cal una reparació, atès que si Laia s’està adreçant als seus dos interlocutors, Fatma i Ahmet, ha d’emprar la segona persona, “*you*”, i no “*they*” (l. 2). Laia, tot i la reparació, tampoc aconsegueix articular la pregunta en un intent posterior (l. 4) i, després d’un breu silenci, Fatma aprofita el TPR per actuar com a experta i mostrar com s’ha de formular la pregunta sobre per què prefereixen anar a classes de català i no de castellà. Laia, aleshores, mimetitzant Fatma, repeteix part de la pregunta (l. 6) però fracassa en l’intent i no aconsegueix d’acabar-la. Després d’un breu silenci (l. 8), Laia mateix reformula la qüestió de manera híbrida i amb extrema lentitud (l. 7, 9) així que Fatma finalment pot contestar (l. 10) en un torn encavalcat amb el final de la pregunta de Laia (l. 11).

En aquest fragment, els indicis que indexen la demanda d’assistència són les pauses, els allargaments vocàlics, i les vacil·lacions, que imposen un ritme extremadament lent (vegeu, per exemple, la pregunta formulada per Laia entre les l. 6, 9, i 11). Les rialles, un altre element significatiu en aquest fragment, marquen la pausa prèvia, és a dir, el

silenci que acaba de truncar la pregunta que s'està formulant. Aprofundim en el sentit de les rialles a continuació.

b) Rialles i gestualitat (expressions facials i corporals, fer picar dits...)

En la discussió del paràmetre de l'acidesa, Laia indica una demanda de clarificació amb rialles i expressions facials d'estranyesa:

Fragment 7.24 TG1

FAT: Fatma, (estudiant Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
16'25"- 16'35"

1. FAT: you need to- e: get less acidity\ not so much acidity\
2. (0.64)
3. LAI: ((riu i fa gestos indicant perplexitat)) acidi */



4. (0.53)
5. FAT: less- less acidity\ not-* ((fent gestos baixant la mà))



6. (0.46)
7. LAI: **vale**\ okay\ little effect\ am: a- cidity_

Les rialles de Laia, les expressions facials i corporals d'estranyesa, així com la vacil·lació expressada en truncar la paraula “*acidity*” amb entonació ascendent (l. 3) constitueixen evidències de demandes d'assistència als altres participants. Així ho interpreta Fatma (l. 5), que reformula el concepte de “*less acidity*” posant èmfasi en *less* i ajudant-se de la gestualitat (vegeu figura l. 5). Laia conclou la seqüència amb “*vale*” i “*okay*” com a marcadors de comprensió (l. 7).

Hem vist, doncs, les diverses combinacions d'elements imbricats en el procés de demanda implícita de reparació. El corpus ofereix molts exemples de demandes explícites de reparació, tant en L2 com en alternança cap a la L1. Les demandes en L2 poden estar dirigides a la mestra o als altres participants. Sovint, però, hi ha canvi de codi i la demanda es fa en L1 per explicitar la designació de destinatari. Així, si són demandes en català indexen que són dirigides a la professora Caterina Riera. Si estan

formulades en turc són dirigides a Ahmet o a Fatma. En ambdós casos, però, aquestes demandes van associades a canvis de mirada i d'orientació corporal. Tot i això, en contrast amb les demandes implícites, les dades mostren que les demandes explícites, possiblement pel seu caràcter més transparent, no s'acompanyen de gaires indicis gestuals ni corporals i mostren un caràcter més imperatiu i directe. Heus ací tres demandes directes (frgs. 7.25, 7.26, 7.27). Les dues primeres són adreçades a la professora per Laia, en alternança al català. En la tercera, lleugerament diferent, Laia fa una demanda de clarificació als participants turcs:

Fragment 7.25 TG1

LAI: Laia (estudiant local)

19'26"- 19'30"

1. LAI: `color cru/(0.12) com m'has dit que es deia/`
2. `(0.61)`
3. LAI: `el color cru/`

Fragment 7.26 TG1

CAT: Caterina Vallès, (professora), LAI: Laia (estudiant local)

8:43-8:47

1. LAI: `((a professora)) marroquineria/(.) en anglès /]`
2. CAT: `fancy goods\`
3. LAI: `fancy goods\`

Els estudiants estan discutint quins tipus de productes finals s'obtenen a partir dels diferents processos quan el cuir ja està acabat. Laia no entén “*finished*” i demana una clarificació repetint la última paraula amb entonació ascendent:

Fragment 7.27 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)

24'00"- 24'23"

1. AHM: `this is leather\it's finished\(.) a- all process finished\`
2. `(3.0)`
3. LAI: `finish*/`



4. AHM: `yes_ finish\ all process finished_`
5. LAI: `hm/-`
6. `(0.4)`
7. AHM: `leather\`
8. `(0.5)`
9. LAI: `ALL/`
10. `(0.3)`

11.AHM: [xx]
 12.FAT: [ehm: aft-]
 13. (0.3)
 14.FAT: he means that after_
 15.FAT: all process is finished_ and leather is coming_ how can use this\
 16.FAT: e:h how can see that_
 17.FAT: (0.4)
 18.FAT: it's stro:ng\ normal leather\
 19.LAI: ja:\ ja:\

Ahmet puntualitza (l. 1) que estan discutint el cuir acabat (“*this is leather finished*”) i, a continuació, reformula el mateix concepte: (“*a- all process finished*”). Laia aprofita un TRP (l. 2) per sol·licitar una clarificació (“*finish*”). Aleshores Ahmet torna a repetir el mateix concepte amb les mateixes paraules (l. 3), pel que Laia reitera la seva incomprensió (l. 5 i 9). A continuació, Fatma reformula àmpliament exercint de nou la seva funció de medidora (l. 12-16), que comença amb “*he means that*” per explicar que, quan el procés s’ha acabat, es poden valorar millor les propietats del cuir. Laia clou la seqüència acceptant la reformulació (l. 19).

Aquest fragment és representatiu d’un fenomen que trobem longitudinalment en les dades. Moltes de les intervencions de Laia consisteixen a exercir la demanda de clarificació repetint o bé l’última o bé una de les últimes paraules proferides pel parlant anterior en entonació ascendent per indexar que l’enunciat necessita ser reparat. Això dona peu, com en aquest fragment anterior, a reformulacions de contingut.

Una variació de la demanda de reparació per repetició de les últimes paraules amb entonació ascendent consisteix a afegir-hi explícitament la demanda de clarificació. Així, en el fragment 7.28 Laia (l. 3) repeteix dues vegades amb to ascendent la paraula que no ha entès del torn anterior, “*blank*”, i a continuació, a diferència del fragment anterior, formula una demanda explícita de reparació (l. 3) Aquesta demanda explícita fa que Fatma desplegui tots els seus recursos per a satisfer-la:

Fragment 7.28 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 4’46”- 5’10”

1. FAT: let’s fill in the blanks first \
 2. (0.22)
 3. LAI: the blanks/ blanks/ what is that/
 4. FAT: =these=
 5. AHM: xxx
 6. FAT: we will write here whatever
 7. LAI: mh/ ((acluca els ulls))
 8. (0.74)
 9. FAT: for example
 10. (0.52)
 11.LAI: blank one\ blank two\ blank three\ mm/ ((assenyala el paper))
 12. (0.57)
 13.AHM: this_
 14.FAT: no blank it means not like the space\ for example this is a blank\-

15. ((assenyala el buits en el full))



16.AHM: =here (.) here_ * ((mostra en el full))

17. (0.2)

18.FAT: we have to write here_

19.LAI: yes\

20. (0.16)

21.FAT: the blank in line_

22.AHM: aha\

23. (1.1)



24.AHM: you complete this\ ((escribint al full per exemplificar))

25. (0.28)



26.LAI: ah / okay\ **vale**\ complete\

Els recursos que Fatma mobilitza inclouen (i) assenyalar els espais que cal omplir en el full deícticament (“*these*”, l. 4) , (ii) definir aquests espais (“*we will write here whatever*”, l. 6), i (iii) exemplificar (l. 9), davant la reiterada incomprensió de Laia (l. 17). Quan la mobilització de tots aquests recursos és rebuda amb un silenci (l. 12), Fatma opta per definir “*blank*” per oposició i explicar què no és “*blank*” (l. 14). Ahmet i Fatma defineixen deícticament i multimodalment “*blank*” altra vegada (l. 16-24) i aleshores Laia acaba donant senyals de comprensió, especialment quan ella mateixa elabora una reformulació, “*complete*” (l. 26).

Fins ara hem vist que les demandes de reparació poden ser implícites o explícites. En la següent secció explorarem en detall les heteroreparacions.

7.6.2. La intersubjectivitat a través de l’orientació a l’altre: les heteroreparacions

La reparació que s’inicia en el torn successiu en què s’origina el problema comunicatiu és anomenada *other-repair* (Schegloff et al., 1977). Aquest concepte està molt vinculat a l’establiment de l’expertesa i a les categoritzacions explícites i tàcites amb què els participants organitzen la seva interacció. Les observacions de les interaccions locals i

situades indiquen que, generalment, els participants internacionals, essent categoritzats com a experts (vegeu secció 7.2 i fragment 5.2), exerceixen les funcions de reparació.

En el corpus, tanmateix, no abunden les reparacions de forma. De fet, les que emergeixen en les dades normalment es troben associades a reparacions de continguts. El més habitual en el corpus és que s'apliqui la regla del *make it normal* i no hi hagi reparació de llengua, atès que els estudiants apliquen el principi de l'economia (Poulishse, 1997) en la mesura que poden (vegeu secció 7.4). Ara bé, ocasionalment, els participants s'orienten a reparacions de llengua, sobretot si estan relacionades amb la terminologia específica de la matèria i, per tant, existeix el risc que el principi de la claredat (Poulishse, 1997) trontolli. Això s'aprecia en els fragments següents:

Fragment 7.29 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
35'14"- 35':16"

1. LAI: tann- tann\ sí\
2. FAT: retan\
3. AHM: no retanning\ retannage\

Aquí ambdós participants categoritzats prèviament com a estudiants experts exerceixen de reparadors (l. 2 i 3).

En el següent fragment, la reparació està integrada en l'organització seqüencial de la interacció i s'articula per la conformació al rigor del discurs científic. De fet, es tracta d'una reparació que integra reparació de contingut i de llengua.

Fragment 7.30 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
29'41"- 29'48"

1. LAI: temperature contraction you_/_
2. AHM: yes\
3. (0.16)
4. FAT: yes\
5. AHM: is strong
6. (0.28)
7. FAT: higher\
8. (0.61)
9. AHM: higher\

Quan Ahmet diu que la temperatura de contracció "*is strong*", Fatma repara el matís de l'adjectiu i proposa "*higher*", una expressió més adequada en el discurs científic. No es tracta, però, d'una reparació crítica, atès que no es tracta d'un error fatal que impedeixi

comprendre el contingut expressat per Ahmet (l. 5). L'estudiant turc accepta immediatament la proposta de Fatma repetint l'expressió suggerida (l. 9). De fet, és curiós que Fatma faci una reparació de llengua a Ahmet i, en canvi, en tota la sessió amb prou feines repari la llengua de Laia (a excepció que hi hagi risc d'error comunicatiu, o *error fatal*, com veurem en fragments concrets més endavant, o bé que hi hagi hagut una demanda de reparació per part de l'estudiant local). Aquesta actitud de perfil més crític amb Ahmet es podria explicar per l'afany d'evitar perjudicar la imatge pública (*face threat*) de Laia, a qui coneix menys.

De les dades es desprèn que quan el *let it pass/make it normal* no funciona perquè hi ha un error fatal en la comunicació, l'interlocutor opta per intervenir i reparar el parlant, sovint interrompent la seva enunciació. Aquesta intervenció la podem trobar articulada a través de preguntes o bé amb un marcador de desacord, normalment un “no” taxatiu. Tanmateix, com ja hem comentat, els participants tendeixen a practicar el *let it pass* i, per tant, és difícil trobar exemples de reparacions de llengua similars a les dels fragments anteriors. En canvi, són molt més habituals les reparacions de contingut, possiblement perquè, com les dades semblen indicar, els participants no les consideren una agressió cap a la imatge pública de l'interlocutor (*face threat*) i, per contra, un error de contingut podria ser crític per la resolució satisfactòria de la tasca.

La majoria de les reparacions observades estan íntimament imbricades en la negociació de significat. Ara bé, l'expressió de desacord de l'interlocutor pot ésser més rotunda o més matisada i subtil en funció de la imperiositat d'esmenar o no l'error de contingut. Així, trobem que l'eix intersubjectivitat-progressivitat es flexibilitza i s'ajusta al voltant de les dades localment situades. Veurem diversos casos de reparacions de contingut simples i successivament n'anirem mostrant de més complexes, així com de casos d'errors fatals. També ens fixarem en com els participants organitzen els recursos per mitigar la càrrega intimidatòria de la reparació. En els dos fragments següents els participants estan negociant a quins paràmetres (temps, temperatura, acidesa, percentatge...) pertanyen uns determinats valors:

Fragment 7.31 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
10'47"- 10'53"

1. LAI: this is +*sintètic*+ \ no/
2. AHM: synthetic \ yes \
3. FAT: yes \
4. (1.1)

5. LAI: +sintètic+\ vegetable\
 6. (0.37)
 7. FAT: no\ just synthetic (.) here\

Mentre que el primer “no” (l. 1) constitueix una demanda de confirmació, el segon “no” (l. 7) té una naturalesa radicalment diferent, atès que es tracta d’una reparació de contingut. Fatma, a la línia 7, no té cap altra alternativa que reparar per evitar un error de contingut (que Laia atribueixi dos tipus d’adobament a un valor determinat). La seva intervenció guanya rotunditat pel marcador de desacord “no” en posició inicial.

Així doncs, constatem que els participants despleguen estratègies per mitigar els aspectes en desacord i per això poques vegades es fa referència a l’aspecte lingüístic de l’altre per corregir-lo. El contingut, en canvi, és més susceptible de ser reparat, tot i que amb estratègies per mitigar la càrrega intimidatòria de la reparació, com el deíctic de Fatma en la línia 7 (frg. 7.31) o una expansió de contingut en el següent fragment que presentem, en què els participants discuteixen els productes finals obtinguts del cuir:

Fragment 7.32 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 24’14”- 24’38”

1. FAT: all process is finished (.)and leather is coming (.) how can use this\
 2. FAT: e:h how can see that_
 3. (0.4)
 4. FAT: it's stro:ng\ normal leather_
 5. LAI: ja:\ ja\
 6. FAT: for [example jacket]
 7. LAI: [during during] the:_
 8. (0.4)
 9. LAI: during_
 10. (0.2)
 11. FAT: not during\
 12. (0.5)
 13. FAT: m:: i:f (0.27)for example your jacket_ leather [jacket\
 16. AHM: [yes\] it's leather
 17. (0.35)
 18. FAT: aha_ eh:-_
 19. (0.2)
 20. FAT: which differences between the textile and the leather_ I think
 21. FAT: they mean\ it means that\ (0.3)

Fatma argumenta que és quan el procés de manufactura del cuir està finalitzat que es poden valorar les seves característiques (l. 1-2). Laia, en un intent de reformular i evidenciar que ha entès el raonament, inicia un enunciat repetint la paraula *during* (l. 7). Fatma aprofita aleshores un breu silenci (l. 10) per reparar Laia de manera taxativa amb el marcador de desacord “not”, pronunciant “not during” (l. 11). Fatma marca el seu desacord sense ambigüitats perquè la paraula “*during*” entra en total col·lisió amb el concepte que estava tractant d’expressar en la línia 1: és quan el producte “*is finished*” (i

no “*during*” el seu processament) que s’han de valorar les seves característiques. De fet, de les línies 13 a la 21, Fatma reformula la pregunta sobre les característiques, tant és així que finalitza aquesta reformulació amb “*I think they mean it means that*” (l. 21). Es tractaria, doncs, d’una reparació dins d’una reformulació.

Examinem ara una reparació de contingut (l. 4), proposta d’esmena (l. 5) i consens (l. 8):

Fragment 7.33 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
17’08”- 17’13”

```
1. AHM: m: chrome tan[nage\ ]
2. LAI: [a/] aha\ tant per cent\
3. (0.52)
4. FAT: no- not per cent\
5. AHM: [pH/]
6. FAT: [pH\] pH\
7. LAI: [a::h\]
8. LAI: sí\ sí\ vale\
```

Fatma (l. 4) repara Laia, que proposava que el paràmetre en qüestió era el percentatge (“*tant per cent*”), i expressa el seu desacord que es tracti de “*percent*”. Ahmet intervé (l. 5) per proposar l’acidesa (el pH) com a variable, fet que rep la ratificació de Fatma (l. 6). Laia, en la línia 7, sembla indicar comprensió (“*a:hh*”) i consens (l. 8). Tornem a veure com són els estudiants estrangers els qui emergeixen categoritzats com a experts. Aquest és el cas, especialment, de Fatma, que repara (l. 4) i aprova les propostes de reparació dels altres participants (l. 6). Així, la seva expertesa es va retroalimentant en l’organització de la reparació seqüencial.

Tal i com hem explicat anteriorment, observem entre els participants una actitud molt laxa, de *let it pass*, respecte la hibridesa. També hem constatat que les errades de contingut s’assenyalen de manera mitigada en algunes ocasions. Ara bé, existeix una tolerància zero pels errors fatals, que podrien conduir a ambigüitats o errors. Heus ací un exemple de reparació de malentès: el següent fragment recull una reparació d’error fatal en la qual es repara el contingut, tot i que a primer cop d’ull sembla que només es repari la llengua:

Fragment 7.34 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
26'51"- 27'04"

1. AHM: chromium tanning characteristics
2. (0.5)
3. LAI: com/
4. (0.6)
5. LAI: corium/ corium/
6. FAT: chromIUm\
7. AHM: chrome chrome\
8. FAT: chrome\
9. (1.0)
10. LAI: corium\ corium\
11. FAT: no- not corium\ CHROMIUm\
12. (0.2)
13. AHM: chrome\
14. (0.3)
15. FAT: chrome\
16. LAI: AH\ chrome\ okay
17. FAT: yes\

Encara que aparentment, en la línia 11, Fatma està reparant només la forma de “*chromium*”, és important destacar que es tracta d’un cas en què la interlocutora, Fatma, s’adona que hi ha un problema comunicatiu i, per tant, s’orienta al problema per a reparar-lo i així evitar deixar-lo córrer, fet que comportaria un problema crític de malentès de contingut. Laia mobilitza “*corium*” (i no “*chromium*”) i, conseqüentment, Fatma i Ahmet reparen per evitar un error fatal en la comunicació, atès que *corium* és un terme que designa una part de l’estructura de la pell abans d’adobar (es tracta d’una capa de la pell, sinònim de *dermis*) i no té res a veure amb *chromium/chrome*, l’element químic. És, doncs, absolutament imperatiu que Fatma (l. 6) i Ahmet (l. 7), uneixin forces per aclarir el terme adequat: es tracta de “*chromium*” (o “*chrome*”). En aquest sentit, quan Laia insisteix en “*corium*” (l. 10), Fatma fa una reparació més taxativa, que inicia amb un “no- not: no- not corium CHROMIUm”. És interessant constatar que Fatma i Ahmet, en els seus intents de reformulació, utilitzen el terme sinònim “*chrome*” (l. 13, 15) possiblement per diferenciar-lo de “*chromium*” (més similar a “*corium*”). Aquesta orientació cap a Laia sembla funcionar perquè la noia finalment etziba una expressió de comprensió: “*ah chrome okay*”(l. 16).

Un altre recurs mobilitzat per mitigar l’agressió cap a la imatge pública de l’interlocutor en les reparacions és la *third-position repair* (“*yes but*”). Vegem-ne un exemple quan els estudiants discuteixen el paràmetre “temps” en l’adobament al crom:

Fragment 7.35 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
28'49"- 28'54"

```

1. LAI: conservation (.) more time_
2.      (0.32)
3. FAT: more time/
4. LAI: with [chrome\]
5. AHM: yes [yes]\
6. FAT: yes\
7.      (0.57)
8. FAT: more time yes\ but (.)[because is a variation-
9. LAI: [is a::]
10. FAT: [more time\]
11. AHM: [more time\]
```

Laia argumenta que, amb l'adobament en crom, la conservació requereix “*more time*” (l. 1). Fatma repeteix aquesta expressió amb entonació ascendent (l. 3), fent que Laia especifiqui (“*with chrome*”) i rebi la ratificació d’Ahmet (l. 5) i Fatma (l. 6). Després d’un breu silenci, Fatma, però, vol reparar Laia i utilitza l’expressió “*yes but*” i introdueix el concepte que es tracta d’una variació (l. 8). Després tots arriben a un consens en les línies 9-11.

7.6.3. Quan la intersubjectivitat es frustra: la progressivitat

L’abandó de la comunicació en la interacció se situa en el pol extrem de la progressivitat en la realització de la tasca. Tanmateix, en el nostre corpus, en poques ocasions trobem aquest tipus de situació. Un cas és el següent fragment, en què s’observa que, tot i les bastides que recolzen la intersubjectivitat de la comunicació, l’estudiant local acaba abandonant el seu intent comunicatiu. Laia vol argumentar que el procés de manufactura del cuir és més complicat que el del tèxtil, però acaba deixant córrer la seva argumentació.

Fragment 7.36 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
23'26"- 23'58"

```

1. LAI: for me is m: more +complicate+
2.      (0.44)
3. LAI: ahm:\(0.29)tanning the::_ (0.43)the leather/ [a:nd_]
4. FAT: [tan]ning is more complicated/
5. LAI: sí: =
6. FAT: =yes\
7.      (0.67)
8. LAI: que: the::_
9.      (1.31)
10. AHM: xx
11. LAI: the:
12.      (0.26)
13. AHM: [xxx ] falan özelliklerinden bahsediyor\
           parlant les característiques d’alguna cosa
14. LAI: the [textile\]
15.      (1.51)
16. FAT: about the: eh:_
17.      (0.87)
18. FAT: we are telling about the [character]istics of tanning\
```

19.AHM: [tanning_]

 20. (1.87)

 21.LAI: n:o:

 22. (0.31)

 23.LAI: m::

 24. (1.87)

 25.LAI: is not more important eh/ I[(riallles)]

 26.AHM: [(riallles)]

 27.FAT: [(riallles)]

 28. (0.79)

Laia estableix una comparació efectiva entre els processos adober i tèxtil, però construïda de manera dislocada (l. 1, 8 i 14) i amb elements híbrids. L'ajuden les bastides de Fatma, que primer repara silenciosament “*complicated*” (l. 4) i aprova (l. 6) els passos que Laia emprèn cap a la construcció de la comparació. Ara bé, Ahmet fa una alternança al turc, suposem que designant Fatma com a recipient (l. 13) i seguidament Fatma li retreu a Laia de manera indirecta que parli del tèxtil argumentant que “*we are telling about the characteristics of tanning*” (l. 18), observació que és secundada per Ahmet (l. 19). Laia aleshores es tanca en banda i pronuncia un “*no*” categòric. A partir d'aquell moment, lluny de continuar perseverant en l'exploració conjunta de vies de negociació de significat, com fins aleshores, Laia clou la seqüència amb un “*is not more important eh*” (l. 25) acompanyat de riallades de tots, que mitiguen l'agressió a la imatge pública de Laia en una cloenda tan abrupta. Les dades semblen indicar que Laia té la percepció d'haver quedar acorralada entre l'alternança al turc d'Ahmet, que pot interpretar com a crítica, i la demanda de Fatma de cenyir-se al tema adober, que sembla indexar una demanda d'avançar en l'eix progressivitat.

Així doncs, en el fragment 7.36, la demanda d'un participant de cenyir-se al tema que es discuteix resulta en l'abandó d'un *side-topic* i, per tant, l'abandó de la comunicació en un moment determinat. Així, el fet de deixar de perseverar en la comunicació no estaria estrictament vinculat a la manca de competències lingüístiques de Laia, sinó a la necessitat de progressar en la tasca encomanada i d'avançar en l'eix de la progressivitat versus la intersubjectivitat (encarnada en l'exploració *off-topic* de Laia). D'aquí podem concloure que l'asimetria de la competència lingüística en anglès de Laia no constitueix un obstacle per a la comunicació. De fet, de les dades es desprèn que els parlants mobilitzen habitualment múltiples recursos plurilingües per aconseguir els seus objectius comunicatius i que casos com el que hem assenyalat són una excepció dins del corpus.

7.7. La intersubjectivitat en el treball cooperatiu al voltant del lèxic: la hibridesa i la multimodalitat com a recursos

Les situacions de cerca col·laborativa de lèxic constitueixen moments intensos de intersubjectivitat en el corpus. Aquestes situacions acaparen l'atenció de tots els participants, que uneixen forces i aporten a la interacció tot el que poden (secció 7.5). Un cop els participants han trobat la paraula que cerquen, la progressivitat en la comunicació torna a fluir. En aquest apartat esbossarem els recursos de caràcter ben divers desplegats pels participants per adaptar-se a l'asimetria lingüística. Entre aquests trobem la invenció de paraules, la mobilització de recursos híbrids, les alternances de codi i la gestualitat. El fragment que analitzem a continuació mostra com Laia mobilitza diversos recursos per definir “*fancy goods*” en fer una pluja d'idees per determinar els productes obtinguts a partir de l'adobament vegetal.

Fragment 7.37 TG1

CEM: Cem, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
45'12"- 46'06"

```
1. FAT:      yes veg- xxx/ vegetable leather for/ (.) jackets\  
2.          (1.18)  
3. LAI:      yeah/ but- però- a- in the::/  
4.          (1.01)  
5. LAI:      bueno in speci- (.) no:\  
6.          (1.74)  
7. LAI:      +foncy+/+foncy+/ això de +foncy+/  
8. FAT:      fancy\  
9. CEM:      fancy\  
10. LAI:     +foncy+ hem dit que era marroquineria no\ ((a professora))  
11. CAT:     fancy goods\  
12. LAI:     fancy goods/  
13.          (0.26)  
14. LAI:     marroquineria\  
15.          (0.53)  
16. FAT:     so: yes\ e::h  
17.          (0.12)  
18. FAT:     if we need fancy goods/  
19. LAI:     or- or ci- +cinturon+/\ ((pronunciació a l'anglesa, es toca el cinturó))  
20.          (0.28)  
21. CEM:     a:h that\  
22. FAT:     belt/  
23. CEM:     yes\  
24. CEM:     tesh (?) is good for /  
25. FAT:     for vegetable that is good\  
26. LAI:     vale\
```

A la línia 7, després de dos torns no reeixits, Laia intenta reciclar una expressió amb la qual s'ha familiaritzat durant la sessió, “*fancy goods*” (marroquineria) però que no sembla recordar prou bé (l. 7-10). Davant la repetició de “+foncy+”, Fatma opta per la heterofacilitació i ofereix “fancy”. Després d'una demanda de reparació indirecta a la professora (l. 10) l'equivalència entre “*fancy goods*” i “*marroquineria*” queda ben establerta (l. 10-16). És aleshores quan Laia introdueix a la conversa un nou producte,

“+cinturon+”, (amb síl·laba inicial tònica, pronunciat a l’anglesa) acompanyant-se de gestualitat i palpant el seu propi cinturó. Cem i Fatma manifesten comprensió immediatament: Cem dient “a:h that” i Fatma traduint a l’anglès “belt”. Fatma mostra la seva expertesa co-enunciant (l. 24-25) amb Cem que els cinturons es fan amb l’adobament vegetal. Laia finalitza amb “vale”, marcador de cloenda de seqüència que, de manera recurrent, indexa que els estudiants reprenen l’orientació a la tasca.

Un fenomen similar s’observa quan els participants es mobilitzen per trobar la paraula “guants”. Les estratègies de bastida connecten els participants, que fan avaluacions simultànies de col·laboració per determinar quins recursos han d’anar desplegant localment i de manera situada:

Fragment 7.38 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
21’40”- 22’01”

1. FAT: gloves\
2. AHM: GLOves\
3. LAI: glo- si\
4. FAT: gloves\
5. (1.1)
6. LAI: gloves/
7. AHM: [gloves* ((descriu amb mímica, fa veure que es posa els guants))]



8. FAT: [gloves ((descriu amb mímica, fa veure que es posa els guants))]
9. LAI: [(0.89) ((Laia no acaba d’entendre, mira les mans dels coparticipants))]



10. LAI: m:./ gloves\
11. AHM: for_ (0.3) hand\
12. FAT: for hand\
13. (0.5)
14. FAT: **AH VAle\ guants** *\ okay\ m:



15. (0.7) ((agafa guants de la bossa))
16. FAT: these*\ ((ensenya els guants))=



*
 17.FAT: =YES\
 18.AHM: yes\ gloves\ yeah\
 19.LAI: vale\
 20. (3.3) ((*tots s'orienten al full))



*
 21.LAI: vale\other\other question\

En aquest fragment els participants enumeren diversos productes que es manufacturen en cuir adobat al crom. Laia intenta repetir la paraula que ha pronunciat Fatma, “*gloves*” (l. 3), però l’expressió queda truncada. A la línia 6, Laia pregunta amb entonació ascendent sobre “*gloves*”, fet que esperona Ahmet i Fatma a utilitzar la gestualitat per demostrar què són els guants (l. 7-9). Les demostracions són efectives perquè Laia a la línia 14 reconeix la paraula i demostra el reconeixement; primer imitant que es posa uns guants (l. 14) i a continuació agafant uns guants de la seva bossa (l. 15-17 i fig. 1. 17). Després tots s’orienten de nou a la tasca. Aquest desplegament de recursos disponibles (la gestualitat amb les mans, el fet de treure els guants de la bossa) demostra que els participants empren la seqüencialitat de la conversa per gestionar la mobilització dels recursos locals més adequats en la negociació situada i fer bastida per trobar la paraula que cerquen.

Constatem doncs que els recursos multimodals són determinants en entorns de llengua franca. També, que els elements verbals i no-verbals s’emmotllen a la realització de la tasca (Seedhouse, 2004, 2005). De fet, els objectes i les accions portades a terme pels participants en relació amb aquests objectes (fer veure que es posa guants, treure guants...), així com la focalització dels participants en aquestes accions i en aquests objectes concrets constitueixen l’entramat multimodal encarnat que articula l’execució de la tasca (Goodwin, 2007). La indexicalitat verbal i la minimalització són elements constitutius de la multimodalitat que els participants co-construeixen per a la realització de la tasca. Aquests s’observen clarament en el fragment de definició de l’expressió “*fancy goods*” (frg. 7.37), i “*gloves*” (frg. 7.38) o en el següent fragment que

examinarem, el 7.39, en el qual els estudiants s'orienten a la recerca de la paraula “*delicado*” al diccionari.

Observem, per tant, que en situacions de parla en la interacció en ELF els participants organitzen la seva pròpia interacció a través de tres eixos absolutament interconnectats: (i) la parla híbrida en ELF, (ii) la comunicació no-verbal, i (iii) les accions dels participants. Aquest fet deixa molt de marge a la creativitat, especialment perquè la comunicació és en medi ELF, la qual cosa dóna peu a l'exploració de la hibridesa i la multimodalitat en la generació de nous recursos comunicatius. Aquesta creativitat s'articula a través de la multimodalitat (amb la indexicalitat i minimalització associades), el canvi de codi o la demanda directe. Com Goodwin (2000) suggereix, els participants s'orienten cap a l'organització dels esdeveniments i a l'acció que porten a terme en l'activitat situada en un escenari que, al seu torn, contribueix a l'organització de l'acció (2000: 150).

El següent fragment encapsula l'essència del treball col·laboratiu multimodal del grup A. En aquest sentit, s'hi observa com els participants exploten seqüencialment tots els recursos a la seva disposició per a trobar una paraula que Laia cerca per aprofundir en un raonament.

Fragment 7.39 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
25'02"- 26'39"

```

1. LAI:    more CHAracteristics\
2.        (1.3)
3. FAT:    and e: you said about [e:] MORe complicated/
4. AHM:    more complicated/
5. LAI:    [m\]
6.        (0.65)
7. FAT:    from textile/
8.        (0.3)
9. LAI:    si:\ (1.0) a:m\ (1.1) is: m:: bueno\ more +complicate+- is_
10.       (0.9)
11. LAI:    delicate\ ((+delikate+))
12.       (0.25)
13. LAI:    ((laugther)) deli- ja parlem en italià aquí:/ ((laugther))
14. LAI:    com es diu de- *((riu)) (1.1) +delikate+\ ((laugther))

```



```

15. FAT:    [delicate] (pronounces delikat) deli-[cate\] ((+delikat+))
16. AHM:    [deli-] (0.5) [bililyordum\ sözlük ver_ [sözlüğüm ver]
              sabia que tenies el meu diccionari
17. FAT:    [(+delikeit+\)]
18.        (0.4)* [((Ahmet estira tot el cos per aconseguir diccionari de l'altre taula))]

```



*
 19.AHM: xx
 20. (1.5)
 21.FAT: [okey we will use- ((rialles. Ahmet agafa diccionari)) xxx]
 22.LAI: [((laughs))]
 23. (0.2)
 24.FAT: [explain] explain okay\ +delicat+\ explain\
 25. (0.1)
 26.LAI: [((riu))]
 27.FAT: [with your hands\]



28. (0.5)
 29.FAT: is better-*



*
 30.AHM: xx we can use this (.) spanish turkish ((dóna diccionari a Laia))
 31. (1.1)
 32.LAI: *delicado*\ ((mirant diccionari))
 33. (0.5)
 34.AHM: *delicado* xxx mm_
 35. (3.5) *((Laia busca al diccionari, Fatma mira el full))



*
 36.LAI: *delicado*\
 37. (0.4) ((encara busca paraula))
 38.LAI: *DELICADO*\ *((llegeix del diccionari, el passa a Ahmet))



*
 39.AHM: narin\ ((llegeix definició del diccionari))
delicat
 40.FAT: ah_ [ok] yes\
 41.LAI: [ok/]



42. (1.0)
 43.LAI: for me is: this:_ (0.49) ((riu)) *delicado_* hm: is more *delicado_*
 44. (0.5)
 45.LAI: [hm:] process the: the the: leather_
 46.FAT: [yes\
 (2.6)
 47.LAI: o:n comparison de:: textil\
 48. (0.5)
 49.FAT: [for me too xx]
 50.AHM: [xxxx]
 51. (1.9)
 52.FAT: e:::/
 53.AHM: xxx *narin*\
delicat
 54. (2.2) ((Ahmet i Fatma es miren intentant trobar la paraula anglesa correcta))
 55.FAT: *narin*\ * sensitive/
delicat



*
 56. (5.5) ((Ahmet escriu al full))
 57.LAI: va\ m:
 58. (0.6)
 59.LAI: finished/ ((mou la mà))

Primer de tot, Fatma, exercint el seu paper de medidora (l. 3), anima Laia a desenvolupar, en una estructura retrospectiva, una idea sorgida anteriorment: que la tecnologia del cuir és més complicada que la tecnologia tèxtil. És llavors quan Laia vol matissar i argumentar que, més que complicada, la tecnologia del cuir és més delicada (l. 9-11). Laia té la percepció que li falta la paraula i opta per fer una pronunciació que ella atribueix a l'italià “+delikate+”, fet que fa que exclami “ja parlem en italià aquí” entre rialles (l. 13) possiblement per no perjudicar la seva imatge pública (evitar *face threat*) en no trobar la paraula adequada. A partir de llavors observem una mobilització de recursos creixent. Així, atès que l'opció de pronunciar la paraula en italià no sembla ser efectiva per la comunicació amb els turcs, Laia fa una alternança al català entre rialles i mirant cap a la posició en què se situa la professora demana com es diu “+delikate+” en anglès (l. 14). La professora no s'acosta als estudiants, possiblement perquè és massa lluny, o potser perquè Ahmet i Fatma generen alternatives molt ràpidament i, per tant, a la professora ja no li cal intervenir. Així, Ahmet estira tot el seu cos (fig. l. 18) per

arribar a un diccionari espanyol-turc que hi ha en una altra taula mentre diu a Fatma, en turc, que més val que consultin el diccionari (l. 16-18). Fatma aleshores “tradueix” a l’anglès que buscaran la paraula al diccionari (l. 21). Immediatament després, Fatma insta Laia que expliqui “+delikate+” amb les mans (l. 27-29) que “is better”, però els tres participants s’acaben inclinant per la recerca al diccionari. Quan Laia ha trobat la paraula (l. 38), Ahmet i ella mateixa s’orienten físicament al diccionari, i és llavors quan Ahmet pronuncia “*narin*” (l. 39), la paraula en turc. Els tres participants, entre les línies 45-50, expressen consens sobre el concepte “*delicado/narin*” i aleshores els dos estudiants turcs cerquen (l. 54-55), i troben, un equivalent en anglès, “*sensitive*”, que escriuen al full. Curiosament els estudiants afegeixen també el “*more complicated*” inicial, que constitueix el germen de tot el treball de reformulació (vegeu el full de treball a la fig. 7.5, a continuació). Podem afirmar que tots aquests recursos multimodals i plurilingües (en l’eix de la intersubjectivitat) possibiliten la resolució (en l’eix de la progressivitat) de la tasca final en mode unilingüe i la consolidació de la competència interactiva del grup, com es pot observar a la figura 7.5.

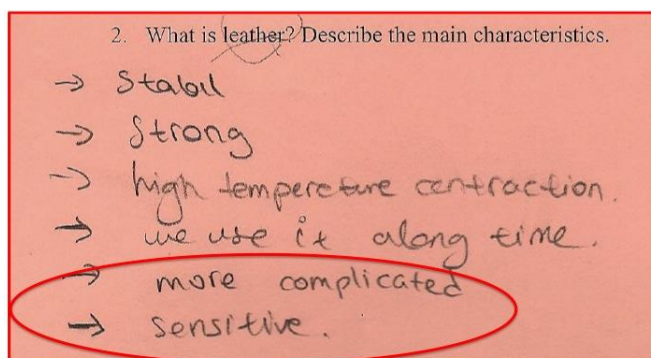


Figura 7.5

El grup ha assolit els seus objectius comunicatius en un context ELF en què els participants tenen competències lingüístiques asimètriques. Els recursos desplegats inclouen paraules “bricolades” (Alber i Py, 1986), alternances al català i al turc, gestualitat –l’ús de les mans– i la consulta al diccionari. Tot això amarat d’una competència interactiva molt significativa, que s’esdevé en tota la sessió, i que es concreta en l’orientació a l’altre a través de les mirades, els gestos, l’atenció minuciosa a les seves paraules i la facilitació (Alber i Py 1985; Py, 1986). Entre els recursos gestuals cal destacar les rialles, que mitiguen les possibles agressions a la imatge pública dels participants en un context d’asimetria lingüística, i contribueixen a la creació d’un ambient de treball amable però, alhora, orientat a la tasca.

7.8. Conclusions

Les dades ens han permès explorar la interacció en grups petits internacionals i examinar com el plurilingüisme i l'ús de ELF determinen el grau d'orientació a la intersubjectivitat i a la progressivitat d'una interacció en un context situat. L'estudi del grup de treball A demostra que és possible assolir la simetria interaccional en una situació d'asimetria lingüística. Aquesta asimetria en la competència lingüística ha donat lloc a un treball de cooperació i reparació molt notable (*joint forces*) en un disseny força sistemàtic i equilibrat en el qual els actors utilitzen tots els recursos disponibles per progressar i portar la tasca endavant (activant el principi del *let it pass*, *make it normal*) però alhora s'emmotllen a la subjectivitat dels altres participants a través de l'heteroreparació (orientant-se a les demandes de reparació o de clarificació).

És interessant d'observar fins a quin punt els tres participants del grup A no només toleren les formes híbrides, sinó que fins i tot les incorporen en la seva parla. Firth (1995) formula una pregunta oberta: *what kind of, and how much anomalous and marked usage can be tolerated by participants before intersubjective meaning is rendered impractical?* En el cas del grup que ens ocupa, clarament, els estudiants no només "toleren", sinó que construeixen el seu discurs amb un bricolatge de les formes híbrides lèxico-gramaticals i les formes plurilingües, que utilitzen tant per construir el seu discurs com per orientar-se als problemes comunicatius que puguin sorgir. En tot cas, observem un equilibri entre el principi de *let it pass* (eix de la progressivitat) i les reparacions i l'orientació a l'altre (eix de la intersubjectivitat) que aconsegueix que la comunicació rutlli.

D'això se'n dedueix que el grup poques vegades repara enunciats per qüestions lingüístiques, a no ser que vulgui esbrinar, per exemple, com es diu una paraula concreta en L2, o a no ser que es doni un error fatal. En definitiva, el grup practica el deixar-ho córrer fins a l'equilibri inestable que comportaria la no-comunicació. Així doncs, observem en les dades que, generalment, els participants mostren la seva objecció al què ha dit el parlant precedent quan hi ha un desacord en el contingut però no en la forma, a no ser que es tracti d'un error fatal que repercuteixi en el contingut. Després de l'anàlisi de les dades podem concloure que algunes circumstàncies afavoreixen l'emergència de reparacions, és a dir una orientació envers la intersubjectivitat:

- El tamany del grup: si es tracta d'un grup petit o d'un grup gran. Així, observem més treball de reparació si els estudiants estan distribuïts treballant en el grup de tres que no pas si estan parlant per al grup-classe de 12 participants. Per exemple, *corium/chromium* és reparat en el grup petit (vegeu frg. 7.34) però no en el grup gran quan s'origina la mateixa confusió cap al final de la sessió.
- El contingut per reparar: si es tracta de contingut (acadèmic) o forma lingüística. Les dades mostren que si el contingut susceptible de ser reparat és de caràcter lingüístic, hi ha una tendència a acceptar la forma híbrida o a demanar que es repeteixi. Així, poques vegades s'observen reparacions per causa de correcció lingüística i es tendeix a practicar *let it pass*. Tanmateix, si es tracta d'errors de contingut emergeix la reparació (amb més intensitat com més fatal sigui l'error). En les dades observem que existeix un incentiu per assenyalar l'error si hi ha una pregunta del primer parlant demanant feedback o bé si primer hi ha autoreparació, o bé silenci o vacil·lació, elements que els altres participants tendeixen a interpretar com a indicis de demandes d'assistència. A partir de les reparacions pot originar-se un aprofundiment del contingut entre participants, aspecte que detallarem en el capítol 8.

En definitiva, el treball interaccional sorgeix en un grup cooperatiu que resol satisfactòriament la tasca encomanada, s'orienta a qüestions de contingut, integra la vessant lingüística i la vessant de continguts i alhora demostra un alt grau de competència interactiva i intercultural. Això últim es plasma en la constant orientació a l'altre que fa que es puguin salvar els esculls comunicatius i treure'n avantatges: la integració de contingut i llengua, i l'assoliment de la cooperació intercultural.

En aquest capítol s'ha analitzat la tensió entre l'avenç en la comunicació i la tasca (l'eix de la progressivitat) i la mobilització dels recursos plurilingües i multimodals per superar els esculls que la dificulten (l'eix de la intersubjectivitat). En aquest sentit, hem explorat com els participants es troben en una situació dual, que, per una banda, els empeny cap a les necessitats de reparació i clarificació i, per l'altra, els mou cap a la represa de la tasca per avançar cap al producte final. A través de l'anàlisi minuciosa de fragments hem contribuït a determinar el paper que juguen els recursos plurilingües i multimodals en la relació d'equilibri entre els principis de la progressivitat i els de la intersubjectivitat.

CAPÍTOL 8. ELS PETITS GRUPS DE TREBALL EN L2 EN CONTEXTOS D'INTERNACIONALITZACIÓ.

PART II. L'organització de la participació i de l'expertesa en la construcció de coneixement a través de recursos plurilingües i multimodals

Entenem que la construcció de coneixement és una activitat dialògica que pren diverses formes. Els recursos lingüístics són l'eina bàsica per fer pública l'activitat cognitiva sigui dialogant amb d'altres persones, sigui interactuant amb artefactes socialment construïts. En aquest capítol examinarem si els recursos plurilingües afavoreixen l'aprofundiment dels continguts en entorns d'aprenentatge en L2 (8.1). Estudiarem també com els participants empren els recursos plurilingües i multimodals per portar a terme les tasques en mode unilingüe (8.2). A continuació intentarem esbrinar com es distribueixen els recursos lingüístics i els sabers en els petits grups de treball en contextos d'internacionalització i si la mobilització de recursos plurilingües pot afavorir la participació d'estudiants que, altrament, restarien exclosos en contextos de ELF (8.3). Finalment descriurem la relació entre l'expertesa lingüística i l'expertesa acadèmica i examinarem si la mobilització de recursos plurilingües en contextos d'anglès com a medi d'instrucció modifica la distribució d'expertesa entre els participants (8.4).

8.1. La construcció de coneixement en les matèries impartides en L2 en mode plurilingüe

En el capítol anterior advertíem que els mateixos participants estableixen diferències entre la competència lingüística i la competència acadèmica¹⁹. A l'hora d'abordar la construcció de coneixement partim d'aquesta diferenciació èmica que, per definició, emergeix dels mateixos participants. La perspectiva interaccionista que compartim entén la interacció com a origen dels processos cognitius, en els quals l'acció mobilitza la cognició i no a l'inrevés. Així, com a analistes, considerem que els marcadors d'aprenentatge en la interacció, els *epistemic stance markers* (Kasper 2008) i els *learning markers* (Markee, 2000) són evidències d'activitat cognitiva en la construcció de sabers compartits.

En aquesta secció explorarem com els participants construeixen coneixement en la L2 en contextos exolingües EMI o ELF. Ens interessa estudiar com els mateixos

¹⁹ Vegeu, per exemple, el fragment 7.8, quan Fatma pregunta Laia si “*you know English vegetable tannage*”

participants s'organitzen en els contextos que ens ocupen (participants d'entorns diferents –locals i internacionals– amb diferents L1 i amb competències asimètriques en L2) i com el fenomen lingüístic exolingüe influeix en la construcció de coneixement. El primer cas que presentem (8.1.1) mostra com el grup de treball internacional B troba recursos per col·laborar i co-construir coneixement des de l'eix plurilingüe-exolingüe, específicament en la definició d'una expressió. En el segon cas (8.1.2) explorarem com en el grup A un problema de llengua en la L2 permet aprofundir en els continguts a partir del fenomen de la (re-)mediació (Gajo, 2007).

8.1.1. Treballar col·laborativament

És important focalitzar en el procés interactiu per entendre la construcció de coneixement. Com hem esmentat, en comptes d'entendre la cognició com a agent determinant de l'acció, entenem que és la interacció la que origina la cognició. Ens interessa, per tant, seguir l'articulació del desenvolupament de la tasca per analitzar en detall la naturalesa seqüencial i interactiva del procés cognitiu en un context exolingüe en el qual hi ha asimetria lingüística.

L'anàlisi del següent fragment ens ajuda a aconseguir aquest propòsit. Examinarem com els estudiants fan una cerca de paraula i construeixen coneixement mentre s'estableix una atribució d'expertesa a l'estudiant internacional. En aquest exercici de microanàlisi pararem també atenció a la gestualitat com a bastida. Els estudiants han començat a treballar en un projecte de depuració d'aigües residuals i, específicament, en aquesta tasca estudien el metabolisme microbià. La tasca global, que s'estendrà durant vuit setmanes, consisteix en dissenyar una depuradora biològica per eliminar la DQO (Demanda Química d'Oxigen) de les aigües residuals.

Els estudiants han estat distribuïts en grups i se'ls han assignat les següents tasques:

- 1 Llegir el text *Introduction to Microbial Metabolism*.
- 2 Escriure un resum del text.
- 3 Respondre tres preguntes relacionades amb el text.

Atès que els estudiants sovint fan referència al full que descriu la tasca, assenyalant-lo, escrivint-hi o llegint-lo, el reproduïm a continuació:

You will work collaborating in groups. The task is described below:

1. Each team has been assigned one part of a text. Your team must read that part of the text. (You can read together and discuss or you can split the task and later get the information together and discuss)
2. Your team needs to write a summary or an outline with the main ideas in the text.
3. Your team needs to answer three questions related to the text.

Reproduïm també les preguntes que el grup ha de respondre després d'haver llegit el text. Destaquem, encerclada en vermell, la pregunta que els estudiants estan discutint en el moment del fragment analitzat:

GROUP 1:

1. Which are the main nutritional requirements of microorganisms?
2. What does "autotroph organism" mean?
3. Com s'anomenen els microorganismes que obtenen energia de la llum i carboni de CO₂?

La transcripció del fragment ens aporta dades sobre l'impacte de la gestualitat i sobre les marques d'aprenentatge en la interacció:

Fragment 8.1 TG2

BER: Bernat, DAN: Dani (estudiants locals), LEY: Leyla (estudiant Erasmus)
28'36"- 29'31"



- 1.DAN: an <au::totroph> needs a: °carbon° <a: fo:r>\ re- reduce\ <reduce>\
- 2.LEY: reduction\(.)
- 3.DAN: REDUCTION\



4. (0.4) ((DAN riu, mira LEY, mou mans, LEY riu))
- 5.DAN: (xxxxx)\ reduction\[ah*\((DAN es cobreix cara amb les mans))]



6 (0.5) [*
 7.DAN: sorry\
 8.LEY: =ok[ay\
 9.DAN: [re]duction of carbon to: dio- to: (.)dioxid\ (0.24) >DIOXIDE<\
 10.LEY: =aha\ (0.7)
 11.DAN: in the: >autotroph<\
 12.LEY: mm\
 13.DAN: >auto<TROPHS need carbon fo:r <re- re:DUCTION>\
 14.LEY: =mm\[carbon dioxid\de\
 15.DAN: [and ca:rbon] to: dioxid and need >more energy< =
 16.LEY: =(°and that's carbon°?)\ °okay°\
 17 [* (1.2)]



[*
 18.LEY: carbon dioxid\carbon dioxide\ YES\OKAY\ mm\ ((LEYLA revisa el full))
 19.DAN: and need more energy\
 20.LEY: =MORE ENERGY\ °yes°\ ((mira full, assenteix))
 21 (0.4)
 22.DAN: and the: the >metametabolism< >METABO[LISM]> ((mou dits))
 23.LEY: ((fa gestos amb mans) [growth] growth rate\
 24 * (1.1) ** ***



25.DAN: grow rain/ (dóna copets amb la mà)



26. 0.2
 27.DAN: [very (good?)\ ((a Prof. CLARA))]



[
 28.CLA: [((Prof. CLA dona copet a la taula))]
 29.DAN: NO PUEDO\ ((a CLA,))]

30.CLA: [xxxxxxxx]
 31.DAN: [NO PUEDO\ NO PUEDO*]\ ho he intentat per veure si es veritat perquè



32 jo- =
 33.CLA: =[(saps què/ que ?)]
 34.DAN: =[pero no puedo\] no puedo\ yo ((rialles))

El fragment comença amb una reparació de llengua de Leyla (l. 1-3) després d'una vacil·lació de Dani (l. 1), que és interpretada per l'estudiant Erasmus com una demanda d'assistència. A continuació, executant el paper d'aprenent, repeteix “*reduction*” (l.4) i escenifica, submís, gestos de penediment (fig. 1. 5). De fet, Dani verbalitza aquest penediment amb la pronunciació de “*sorry*”(l. 7), que Leyla replica amb un “*okay*”. Aquesta seqüenciació evidencia una relació asimètrica entre els dos estudiants: Dani executa el paper d'aprenent i Leyla es posiciona en la interacció com a experta, que escolta, repara i encoratja el seu estudiant.

A partir d'aleshores, Dani es disposa a construir el seu discurs. És il·lustratiu que comenci (l. 9) amb la paraula que acaba d'aprendre, “*reduction*”, i que de seguida recicla (l. 13). També és significatiu que Leyla pronunciï seqüencialment diversos marcadors d'aprovació “*aha*” (l. 12) (“*mm*”), “*mm carbon dioxide*” (l. 14) i “*okay*” (l. 16) donant feedback tant de contingut com de llengua. Per exemple, en la línia 14, exerceix una petita reparació de contingut, clarificant que es tracta de diòxid de carboni, no només de carboni. Dani recull immediatament la reparació i la incorpora en el seu torn (l. 15) juntament amb un nou concepte, que ell introdueix per primera vegada “*more energy*”, pel què rep l'aprovació de Leyla (“*okay*”) en el torn successiu (l. 16). En els torns següents encara es manifesta de manera més punyent com Dani atribueix a Leyla el rol d'experta. En aquest sentit, després d'un silenci considerablement llarg (l. 17) en què Leyla i Bernat comproven la informació desglossada per Dani entre les línies 9-15, Bernat i Leyla apareixen alineats amb la mirada a les fotocòpies. Ambdós estan monitoritzant el discurs acadèmic de Dani en relació amb el text distribuït per la professora. El paral·lelisme gestual entre Bernat i Leyla s'evidencia primer, en com tenen el dit índex estès, cotejant el què Dani diu respecte el què està escrit a les fotocòpies, i segon, en com ambdós estudiants fixen la seva mirada en un determinat punt de les fotocòpies (Fig. 1. 17). De fet, si reconstruïm els antecedents del discurs de

Dani, trobem en les fotocòpies distribuïdes per la professora el següent fragment (Fig. 8.1):

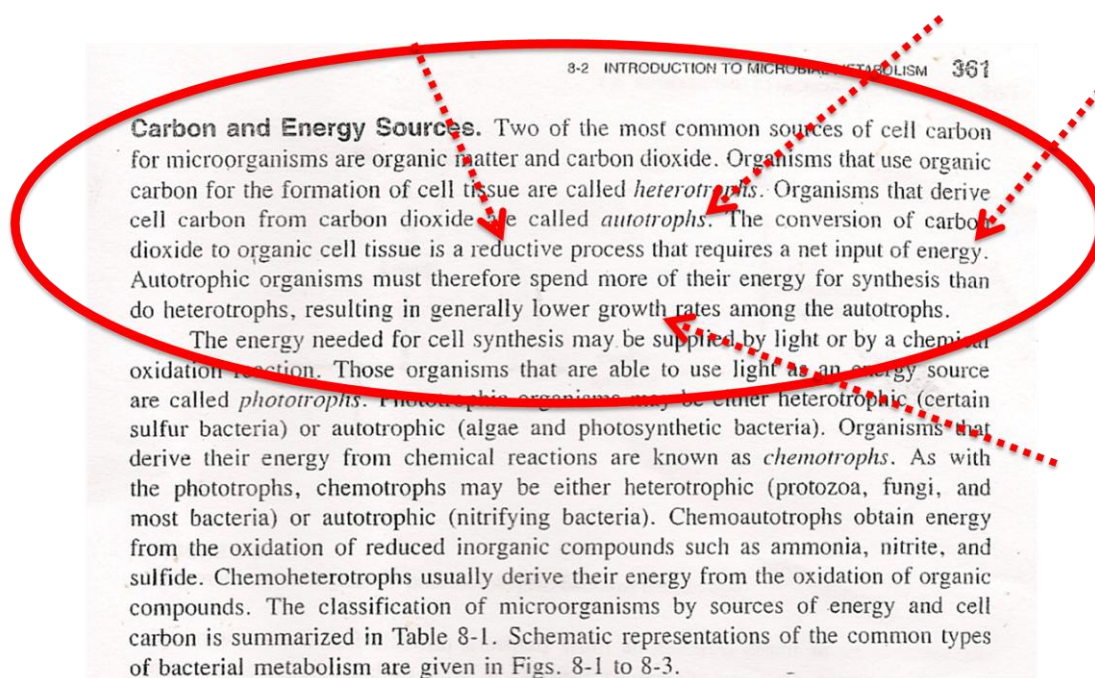


Figura 8.1 Les quatre fletxes assenyalen els quatre conceptes claus dels discurs de Dani (*autotrophs*, *reductive process*, *input of energy* i *growth rates*).

El paral·lisme gestual entre Bernat i Leyla mostra que és bàsicament Dani qui s'orienta a la categorització de Leyla com a experta. És a dir, les accions empreses per Bernat i Leyla durant la interacció són molt semblants. Ara bé, Dani sembla interpretar les accions de Leyla com a mostres d'expertesa, mentre que opta per ignorar les mateixes accions en Bernat, com es pot apreciar en la figura de la línia 17. Així, l'expertesa de Leyla es construeix en aquests torns successius (l. 18 i 20), en les quals Leyla repeteix, aprovant, les paraules de Dani, (“*carbon dioxide okay*”, l. 18) i (“*more energy yes*” l. 20), que pronuncia assentint amb el cap i comprovant el text. Així doncs, Leyla confronta la informació en la fotocòpia i en el procés de negociació de significat aprova o desaprova els continguts que es discuteixen i s'escriuen finalment al full. En el torn següent (l. 22) Dani continua amb l'elaboració del discurs científic i introdueix una nova paraula, “*metabolism*”, que repeteix dues vegades. La segona vegada que la pronuncia ho fa amb un tempo més lent però amb més volum de veu. És llavors quan Leyla fa una reparació que pot ser interpretada tant en clau de contingut com de llengua. El fet que Leyla opti per passar de la paraula “*metabolism*” a l'expressió “*growth rate*” sembla indicar que es tracta d'una reparació de contingut. Ara bé, la indecisió de Dani a l'hora de pronunciar la paraula en el torn anterior (l. 22) també ens podria fer pensar en

una reparació de llengua. Aleshores, Leyla, com a bona experta que encoratja el seu aprenent, li proporciona una paraula amb la qual pugui operar millor.

De moment hem examinat els moments de construcció de coneixement (que coincideixen amb els d'atribució d'expertesa de Leyla) en què Dani tracta d'articular un discurs científic a partir d'altres recursos que apareixen de manera simultània, i que es retroalimenten entre sí, com ara la gestualitat i la multimodalitat. En les línies 22 i 23 (vegeu les fig.) Leyla i Dani despleguen tots els seus recursos disponibles per a la comunicació, especialment la gestualitat amb les mans. També observem la dimensió multimodal del moment, plasmada en com Bernat està encara examinant, amb el dit índex assenyalant una part específica de la fotocòpia, el contingut objecte de discussió.

Els estudiants segueixen amb el treball de reparació quan l'expressió de Leyla "*growth rate*" és reformulada per Dani, que, en el següent torn (l. 25) pronuncia en to interpel·latiu "*grow rain*". Sembla, doncs, que no ha acabat d'entendre l'expressió i demana una reparació a Leyla. L'estudiant turca, tanmateix, no té ocasió de reparar perquè quan els dos estudiants comencen a negociar la utilització de l'expressió "*growth rate*" arriba la professora i, paradoxalment, es produeix una tancada en banda de Dani. Podem observar en la figura de la línia 27 que Leyla ja s'ha adonat que Clara, la professora, es dirigeix cap al grup. Dani encara està buscant la paraula adequada ("*grow rain*" o "*growth rate*") i dirigeix la mirada cap a Leyla. Quan en el següent torn (l. 27) ell també percep la presència de la professora (fig. l. 27) dirigeix la mirada cap a la mà de la docent, que està a punt de donar un cop subtil a la taula (l. 28). Dani, aleshores, immediatament fa una alternança de llengua i canvia la seva actitud respecte la tasca tot explicitant malestar verbalment ("*no puedo*" l. 29-31) i gestual (deixa caure el cap fig. l. 31). Entenem, pel context i per l'anàlisi detallat de la gestualitat, que es refereix a les seves dificultats per portar a terme l'activitat en anglès. És curiós, si més no, que fins aquest moment Dani estigui portant a terme la tasca amb efectivitat i amb una elevada densitat cognitiva. És l'arribada de la professora que fa que verbalitzi certa reticència a la realització de la tasca en anglès.

En aquest fragment hem observat com els estudiants aprenen a negociar coneixement junts en un petit grup amb característiques exolingües. Els participants porten a terme un procés col·laboratiu que construeix coneixement en tant que implica la incorporació per part dels aprenents de material lingüístic de torns previs, sovint adjacents, (com ara "*reduction*") de parlants amb més expertesa, que porten a terme ajustos conversacionals

reparant i confirmant la producció de participants menys experts. Així, el grup construeix coneixement col·laborativament a partir d'una lectura unilingüe en anglès reelaborada en discurs científic oral.

8.1.2. L'aprofundiment en els continguts en les matèries impartides en L2 en mode plurilingüe

En el següent fragment, s'aprecia com un problema de llengua en la L2 arrossega els participants del grup A cap a un aprofundiment dels continguts que s'estaven discutint originalment. Els estudiants estan negociant quin és el color del cuir obtingut en l'adobament al vegetal:

Fragment 8.2 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
07'12" - 08'02"

1. FAT a:nd\ (0.4) what's asking you is\ what colour is the: leather\ (0.2)
2. LAI [hm:\]
3. AHM [brown\] (0.4) i:n vegetable tannage/ [bro:wn]\ yellow\
4. FAT [which means *xx\
*
5. LAI yeaha:/ (.) (val)\ (0.1) yellow/ no:\ no:/
6. AHM vegetable\ (0.15)
7. LAI +vègetal+/) (.) [yellow/] no:\ (.) +màrron+/ my: tsk (0.2)



8. FAT [it's a:h changing with-]
9. AHM [sometimes sometimes\ white\ \]
10. LAI [brown/ brown\
11. FAT [brown\ brown\
12. AHM [brown\ brown\
13. FAT [yes\
14. LAI [brown] bro:wn/ not [brown]\ hm: =
15. FAT [brown\] ((mou dits*))



16. AHM =brown\
17. LAI ((a profe)) =color cre- color crema/ *com és color crema/ o color clar/



18. CAT a::h\ (0.2) on [t'és/]
19. LAI [it] depends de *extract\ (0.3) color [depend de extract\]



20. FAT it depends of the exTRACT* (0.1) on the [extract\ yes\]



21. AHM [exactly\] (0.2)
22. LAI for example i:f if the extract is +sintetik+ the colour is_ (0.6) m:ore
23. intensive\ (0.2) ((a profe))* more/ no\ [more **és més intensiu** no/]



24. FAT [bu:t for example vegetable\] if you
25 are using mimosa and if you[are u]sing chestnut they are different colours



26. [but a:l]most brown*/
27. LAI [(right\?)] (2.2) [hm hm\]
28. AHM =brown yeah\=
29. FAT =yeah\ (0.51) dark brown\ [light brown/]
30. AHM [xx] (0.4)
31. LAI a:h okey\ s-/ yes yes/ [a:nd_]

En la discussió dels paràmetres dels adobaments, Ahmet suggereix que el color resultant de l'adobament en vegetal és “brown”, però afegeix “yellow” (l. 1). Després d'un aparent consens (l. 5) això és problematitzat per Laia (l. 5 i 7) que presenta objeccions a

“yellow”. En no recordar com es diu “brown”, Laia mobilitza la paraula híbrida “+màrron+” (amb accent anglès) i es toca el jersei marró per exemplificar multimodalment a quin color es refereix. Després d’una breu negociació en què Ahmet suggereix el color blanc, es posen d’acord amb “brown” (l. 13). Tanmateix, Fatma sembla com si cerqués la manera de precisar amb més exactitud el color que els falta movent els dits (vegeu fig. 1. 15) en el que sembla ser un marcador de comportament cognitiu (Markee, 2000) que podria indicar que està cercant una descripció més exacta del color obtingut en l’adobament en vegetal. En la línia 17 el problema evoluciona des de l’aspecte dels continguts cap a un problema d’expressió en anglès i Laia demana ajuda a la professora (l. 17) per esbrinar com es tradueix “color crema”. Sense esperar la resposta de la professora, Laia es torna a endinsar en el contingut, i dirigint-se ara als dos estudiants turcs (alternant, doncs, al seu anglès híbrid), afegeix que l’extracte que ha de ser considerat una condició en la descripció del color (“color depend de extract” l. 19) . Els dos participants turcs convergeixen en les explicacions acadèmiques de Laia (l. 20 i 21) i Laia comença a construir l’expertesa lingüística a partir de l’expertesa acadèmica. Així, Laia construeix una expansió del contingut amb una explicació de proporcionalitat prou elaborada “if the extract is synthetic the color is more intensive” (l. 22 i 23). En aquell moment Laia vol demanar confirmació de “more” a la professora (l. 23) però Fatma s’avança i reelabora el contingut de nou des d’un angle igualment interessant i argumenta que la utilització de dos extractes vegetals diferents produeix colors diferents però propers “but for example vegetable if you are using mimosa if you are using chestnut they are different colors but almost brown” (l. 24-25). La interacció continua fins que s’arriba al consens que l’adobament al vegetal produeix diverses games de marró (29-31).

Malgrat les seves competències asimètriques en anglès, Laia demostra ser una participant activa en la negociació de coneixement gràcies a la solidesa de la seva expertesa acadèmica i als recursos plurilingües i multimodals mobilitzats pels participants (alternances, gestos, mirades...). Així mateix, el fet que els estudiants hagin hagut de centrar l’atenció en diversos recursos lingüístics de la L2 que els presentaven problemes ha resultat en una atenció més aprofundida del contingut acadèmic en una feina de remediació (Gajo, 2007). De la mateixa manera, els estudiants recorren al plurilanguaging quan no troben solució als seus problemes comunicatius en la L2.

Desplegar els seus recursos plurilingües contribueix a assolir la saturació (Gajo i Grobet, 2008) del contingut disciplinari.

8.2. La mobilització de recursos plurilingües i multimodals per aconseguir un producte final unilingüe

En aquest capítol i en l'anterior hem explorat com els estudiants gestionen l'acompliment de tasques en la L2. Els resultats mostren com els estudiants mobilitzen recursos plurilingües (alternances de llengua i formes híbrides) però que gradualment van incorporant més recursos de la L2 fins arribar a un producte final escrit unilingüe.

En el fragment que analitzem, Laia presenta al grup-classe les característiques de l'adobament al crom, una de les preguntes que el grup ha discutit i ha escrit en anglès al full comú, que Laia té a la seva disposició.

Aquest producte oral final (com l'escrit, que l'estudiant local utilitza també com a suport) ha estat assolit de manera col·laborativa amb els altres participants a partir de reparacions i reformulacions, així com la utilització de formes creatives de comunicació plurilingüe i multimodal. Cal destacar que els participants mostren en tot moment una competència interaccional que els fa treballar de manera col·laborativa durant tot el procés de realització de la tasca.

Fragment 8.3 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, CEM: Cem, FAT: Fatma, SEL: Selma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
50'14"- 52'41"

1.LAI mm\ (2.0) the:: hmm\ (0.4) corium tanning is a: / (0.4) chemical +prodiut+\
2. hmm::: hmm::: \ (0.3) +majoritari+ \ ((0.2) +majoritari+ for a: tanning leather \
3. (0.4) hmm::: / after \ +végetal+ a::: nd / (0.6) +sinTEtik*+ \ (0.5) +etc etc+



4. [((riu))]
5.CEM [((riu))]
6.LAI but the first is is / (0.2) chromium tanning \ (0.2)
7. a:::hmm\ (0.4) there are \ (0.3)
8. and the: temperatura contraction you [explained/] ((a Fatma))



9.FAT [no\] ((mou el cap))
10.LAI no\ (0.3) a:hmm / (0.3) temperatura de +Kontrakthion+ \ (0.5)

11. is good +temperatur+ de +kontrakthion+ / ((a Fatma))
 12.FAT yeah\
 13.CEM yeah\
 14.SEL (xxx)
 15.LAI +temperature kontrakthion+ is more\ (0.4) en +compareson+ a: (0.2) a: (0.2)
 16. +temperatura kontraktion+ de: +végetal+ \ (0.5) is mo:re* (0.3) for example / (0.4)



17. a:n chrome ta- a:hm: corium tanning\ (0.3) is* a:: / (0.2) twenty:: / no: twelve\
 *



18.CAT [((riu))]
 19.CEM [((riu))]
 20.SEL [xxx ((riu))]
 21.FAT [((riu))]
 22.AHM [((riu))]
 23.LAI [((riu))]
 24. hundr- hundred a:nd +végetal+ i:s/
 25.CEM hundred\
 26. (1.81)
 27.LAI seventy: a:nd_ (0.2) twenty\ ai twenty/ **ui ui ui**/
 28.FAT [((riu))] eighty*



29.AHM [((riu))]
 30.CAT [((riu))]
 31.CEM [((riu))]
 32.SEL [((riu))]
 33.LAI si eighty\ (1.8) a:hm: \ (1.2) and_ (0.5) the: corium tanning (0.5)
 34. no\ (0.4) corium tanning leather colour is *green and blue it's **depend del tant**



35. **per** cien de:/ chromium\ to* the lea[ther\]



36.CEM xxx (0.3)
 37.LAI a::hm: \ (1.4) a::hmm / (1.9) and the corium tanning is using for a:h retanning \
 38. (0.22) +retei[-ning+ /] ((provant de fer pronúncies diferents)) (0.2) +reteining+ /
 39.CEM [°xxx°] (0.2)
 40.LAI a:nd \ (1.6) °a veure on som° \ (0.4) ((mira full)) in the: / (.) in the world
 41 +comercio+ \ (0.2) °+comercio+° / ((mirant Fatma))

foto
 42.CEM xxx

43.FAT *comercio*



44.LAI *comer-[commer]cial**\ ((mou mans en cercles))
45.FAT *commercial\ *((fa que sí amb el cap))*



49.LAI *a::h wet-blue\ (0.3)*
50.CEM *(yes\ wet blue \)(1.2)*
51.LAI *hm hm\ (0.29)is a::/(1.2)bueno\ (0.45)is a wet-blue\ (0.5) ((riu)) (0.2)*
52.LAI *finish ja\ a::nd/ (0.4)pasopalabra*
53.FAT *[((riu))]*
54.CEM *[((riu))]*
55.LAI *for you ((a Cem, rient))*
56.CEM *[((riu)) (0.61) [xxx]*
57. *(1.2)*
58.CAT *okay\ [well/]*
59.LAI *I a:m:*
60.CAT *any/ you want to add anything else/*
61.LAI *you unders[tand] algo/ alguna cosa/ ((riu))*

En aquest fragment Laia mobilitza diversos recursos lingüístics i multimodals al seu abast. En aquest sentit, empra, amb pronunciacions híbrides, diversos cognats (“*sintètic*”, “*majoritari*”, “*vegetal*” l. 1-3) que l’ajuden a bastir el seu discurs científic. Així, anomena els principals tipus d’adobament i posa de relleu que l’adobament al crom és el majoritari (l. 1-3) tot i que mostra certa confusió entre les pronúncies de *corium-chromium* (l. 1, 17, 34). Val la pena recordar que *corium* és el terme que designa la *dermis*, mentre que *chromium* és el crom, l’element químic que estan discutint. És curiós constatar que ni la professora ni els altres membres del grup no reparen la confusió, practicant el *make it normal*, fet que evidencia que entenen que es refereix a “*chromium*”. Aquest és un terme que Laia ja ha fet servir de forma anòmala durant la discussió prèvia però que Fatma havia reparat²⁰. De fet, Laia mostra certa variació perquè s’orienta a la forma correcta en la l. 6 i en la l. 34.

En el fragment trobem altres moments en què els altres dos participants practiquen el *let it pass/make it normal*. Per exemple, els participants tendeixen a no orientar-se a les formes híbrides de Laia en actitud reparadora fins i tot quan aquesta demana

²⁰ Vegeu frg.7.34 i secció 7.8.

confirmació explícita al seu grup (“*is good temperatura de contraction?*”, l. 11). Així ni Fatma ni Cem s’orienten a la reparació de la forma híbrida i reafirmen la tria terminològica de Laia, en el què sembla una orientació clara cap al contingut enlloc de la forma lingüística (l. 12-13). D’aquesta manera Laia pot continuar elaborant el seu discurs científic. Quan Laia dubta amb els números (les dades evidencien que, probablement, degut a les seves competències asimètriques en anglès) Cem i Fatma la socorren i apunten les xifres (l. 17-28) entre rialles col·lectives per rebaixar la tensió davant les dificultats lingüístiques (*face threat*) de Laia. L’estudiant local reconeix l’aportació de Cem (“*sí eighty*” l. 33) i explica de manera híbrida que el color depèn del percentatge de crom (“*depèn del tan per cien de chromium*”).

Cal remarcar que aquest últim enunciat, científicament rellevant, pot ésser transmès gràcies als recursos plurilingües mobilitzats per Laia, que curiosament bricola (Alber i Py, 1986) en un mateix enunciat expressions en català, castellà i anglès, en un exemple de mobilització de tots els recursos plurilingües que la parlant té a la seva disposició en aquell moment. Laia, aleshores, amb certes vacil·lacions de pronúncia, explica que el crom es fa servir pel procés de “*retanning*” (l. 37-38) en el món comercial, atès que es distribueix en forma de “*wet-blue*” (l. 51), un procés pel qual el cuir resta a mig adobar. Laia sembla tenir dificultats per expressar que el “*retanning*” s’empra en el món comercial i articula un enunciat mixt mentre demana confirmació a Fatma sobre “*in the world comercio*”. Fatma confirma “*comercio*” (l. 43) tot validant una paraula en castellà que entén, com a cognat que és. Això ens sembla una altra evidència que els participants s’orienten als continguts més que no pas a la correcció lingüística, fet que afavoreix que aflorin els recursos plurilingües disponibles. En aquell moment, Laia mateix s’autorepara mobilitzant la paraula “*commercial*” (l. 44), que és confirmada per Fatma, mentre Laia mou les mans en cercles per acabar de transmetre de forma multimodal el caràcter dinàmic de les transaccions comercials (vegeu fig. 1. 43). Finalment l’estudiant local associa al readobament el terme “*wet blue*” (l. 49-50), que Cem confirma. L’estudiant clou la presentació amb l’ús d’una expressió que exemplifica la seva pràctica del *plurilanguaging* (“*you understand algo alguna cosa*” l. 61).

Durant la seva presentació, Laia utilitza com a suport el document unilingüe que han elaborat durant la sessió per ser lliurat (fig. 2). De fet, de tant en tant, Laia dona un cop d’ull al full, com s’aprecia en la figura de la línia 34 del fragment anterior. Cal destacar que les tasques orals i escrites han estat assolides de manera col·laborativa amb els

altres participants a partir de reparacions, i reformulacions en les discussions, així com gestos i expressions d'encoratjament durant la presentació.

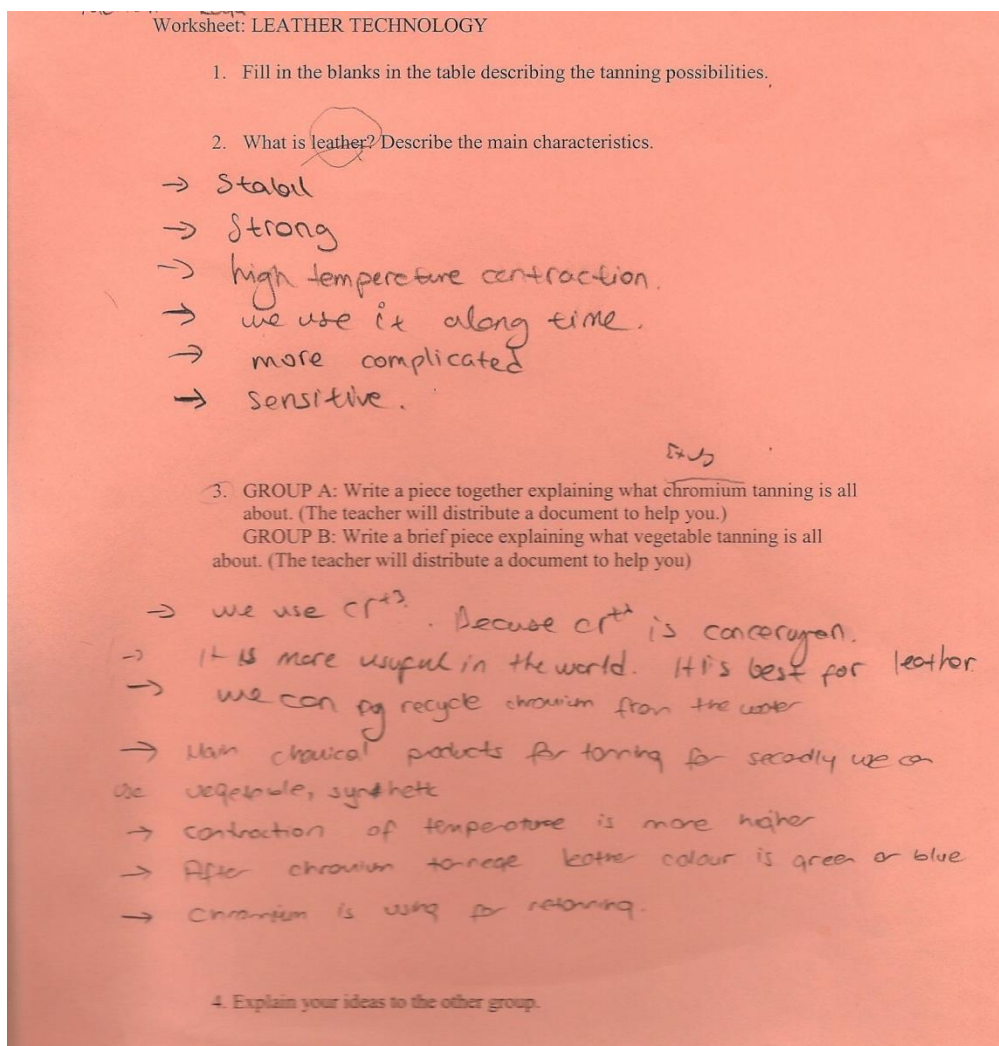


Figura 8.2. Full que lliuren a la professora.

Laia fa la seva descripció emprant l'anglès com a llengua franca amb formes híbrides, usos plurilingües i recursos multimodals, que ja s'han emprat en aquest grup durant les discussions i que s'han erigit com a recursos disponibles vàlids i efectius. De fet, Laia mostra competència comunicativa en el gènere que es demana (una descripció de les característiques de l'adobament vegetal). En aquest sentit, estructura la seva descripció fent referència als paràmetres principals, el procés químic, el color del cuir obtingut, els articles obtinguts i el seu potencial comercial. Utilitza els recursos disponibles, de caràcter plurilingüe i híbrid, i construeix un discurs científicament correcte, acomplint amb la tasca demanada.

El producte final escrit és unilingüe (vegeu fig. 8.2). Per tant, la L1 ha bastit l'acompliment de la tasca escrita en la L2. Els estudiants, a mesura que han avançat en

la realització de la tasca que els ha estat encomanada, han evolucionat des del plurilingüisme (que els permet gestionar millor la tasca, incidir en punts concrets de contingut acadèmic i participar amb més fluïdesa) cap l'unilingüisme del producte final escrit. El plurilingüisme actua com a bastida de l'expertesa comunicativa (Hall, et al., 2006) en la L2 i en la participació en tasques en mode unilingüe.

Els participants assoleixen, doncs, els seus objectius comunicatius unilingües a través de la mobilització de diversos recursos plurilingües i multimodals que contribueixen a l'èxit de la comunicació en contextos exolingües en què es mobilitza l'anglès com a llengua franca.

8.3. L'organització de la participació

En aquesta secció explorarem com el desplegament dels recursos plurilingües i multimodals repercuteix en l'organització de la participació en petits grups de treball internacionals. Entenem que els moments d'alternança de llengua en els petits grups ofereixen molts indicis per indagar sobre l'organització de la participació. Per aquesta raó, tractarem d'establir relacions entre el canvi de llengua i el canvi de marc participatiu. Els canvis de llengua s'analitzaran a nivell micro per copsar la seva naturalesa seqüencial i per explorar com la llengua triada per cada participant influeix en l'organització dels torns posteriors (Auer 1984: 5) i en la inclusió o exclusió d'alguns dels seus participants.

8.3.1. *Participant-related switch*: l'alternança com a inclusió/exclusió

El nostre objectiu és esbrinar com es resolen les situacions comunicatives en un context de classe en ELF de treball en grup en què dos membres comparteixen L1 (el turc) però la tercera participant no coneix aquesta llengua, com és el cas del grup A, o l'inrevés, el cas en què dos membres comparteixen el català però la tercera participant no coneix la llengua, com és el cas del grup B.

En aquest context volem examinar (i) com els parlants seleccionen el recursos de què disposen per incloure o excloure els seus interlocutors i (ii) quins recursos empren els parlants exclosos per participar i aconseguir saltar a la palestra (*get the floor*). Dedicarem especial atenció a recursos com la multimodalitat i el plurilingüisme en l'organització de la participació. Per fer això, focalitzarem l'atenció en situacions de seleccions del següent parlant, autoseleccions, ratificacions i no-ratificacions de les autoseleccions (quan són ignorades pels coparticipants). A més, analitzarem com les

contribucions del qui té la paraula són modificades sistemàticament pels següents parlants.

En el fragment que segueix²¹ la seqüència comença quan Fatma, Laia i Ahmet negocien les xifres corresponents als paràmetres de la graella (temps, acidesa i percentatge de producte per cadascun dels tipus d'adobament). L'acció es desenvolupa en els següents termes: Fatma selecciona Ahmet com a següent parlant, però Laia, com a parlant a qui no s'han adreçat (*non-addressed speaker*) intenta saltar a la palestra i esdevenir una parlant ratificada autoseleccionant-se dues vegades. Analitzem si les alternances de codi reorganitzen la participació:

Fragment 8.4 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
09'16"- 10'11"

1. FAT [I think] it's percent \
2. (0.2)
3. LAI o:h*/ a:h\ percent_ (0.2)a:[h\]



*
6. FAT [one] or three:/=
7. LAI =sí:\ [sí:*\]



*
8. FAT [for ex-]ample\ ((assenyalant els números de la graella))
9. LAI SI\
10. AHM [for example]
11. LAI [is mo:re]* percent



*
12. (0.3)
13. FAT yes\
14. LAI also\
15. (0.41)
16. FAT [burda]/ bir buçuk koyuyoruz burda alti koyuyoruz */ burda kaçlık koyuyoruz\
aquí / posa aquí sis i mig posa-ho / posa-ho aquí

²¹ Aquest fragment ha estat analitzat parcialment en el capítol anterior (secció 7.4.1) per mostrar els malentesos generats pel “deixar-ho córrer”.



*
 17.LAI [a::hm\
 18. (4.6)
 19.AHM bir buçuk alti alti oniki\
 sis i mig sis a dotze XXX\
 20. (1.0)
 21.LAI hm::/ *



* *
 22.* (1.2)



*
 23.FAT a: * sey⁻³ he is saying that_
 ah res\
 *



*
 24. (0.65)
 25.FAT maybe_
 26. (0.3)
 27.FAT e:: it's hour and day_
 28.AHM ((writing_))
 29. (1.7)
 30.FAT but I'm not sure it's the percent\
 31.LAI I think is the:/
 32.AHM what you think/
 33.LAI no:/ this is more\ * no: tant per cent\ (0.2) is more\ no/
 *



*
 34.AHM this is twenty\
 35.LAI twenty a:nd/
 36. (0.65)
 37.AHM xxxx means time\
 38.LAI time no\ (0.2) [no\ no\
 39.FAT time [no]
 40. (0.7)
 41.FAT co- can-
 42. (0.4)
 43.LAI twenty hours/ (0.15) no:*/ no\ [no\ no\
 *



44.FAT : [no\ no\]
 45.FAT [is impossi-[ble/ yes\
 46.LAI [yes\ is] impossible\ a::h\
 47. (1.3)
 48.LAI tant per cent \
 49. (0.7) ((rialles*))



*
 50.FAT [ten per cent\
 51.LAI tant per cent\ ((imitating English accent))(0.2) si\
 52.AHM [ten per cent\
 53. (1.8)

Primer, Laia és exclosa de la interacció per la primera alternança cap al turc (l. 16-23), Fatma re-inclou Laia per mitjà d'un nou canvi de llengua, convergint cap a ELF (l. 23). Laia, que des de la línia 16 no havia participat i mantenia una actitud retreta i expectant, s'erigeix aleshores com a participant ratificada i aconseguix establir la seva expertesa acadèmica.

Endinsem-nos en l'anàlisi del procés d'exclusió i re-inclusió de Laia. Primer, Fatma, Laia i Ahmet negocien els paràmetres de la graella i observem que Laia participa de manera activa (l. 3, 7, 9, 11, 14). En les figures de les línies 6, 8 i 11 s'observa com Fatma dirigeix la seva mirada vers Laia i que les mirades són correspostes (l. 8, 11). De sobte, però, Fatma canvia cap al turc i dirigeix el seu esguard vers Ahmet tot seleccionant-lo com a següent parlant (l. 16). Aleshores es produeix el primer intent per part de Laia de tornar a la palestra amb un lleu murmuri (l. 17), imperceptible pels participants, que després d'un llarg silenci (l. 18) segueixen parlant turc en una seqüència lateral. Laia s'autoselecciona de nou (l. 21), i ara és ratificada com a participant, ja que el seu murmuri ha estat identificat com a intent de participació en un moment en què els altres participants han deixat un TPR disponible després del seu intercanvi en turc (l. 23). En la línia 23 s'observa, per tant, una re-inclusió i Laia esdevé una participant ratificada i capaç. Cal destacar que Laia, quan resta temporalment exclosa, manté una actitud abstreta i expectant manipulant l'anell que porta (vegeu fig.

l. 21 i 23), mentre els dos participants actius estan absolutament absorts discutint els paràmetres de la graella.

De fet, Laia resta exclosa no només per llengua (els altres participants estan parlant en turc), sinó que, a més, roman fora del camp visual d'aquests participants, atès que només Fatma i Ahmet intercanvien mirades mentre examinen la graella. Per tant, es pot afirmar que Fatma utilitza no només la llengua, sinó també la mirada per seleccionar Ahmet com a proper parlant (l. 16) i indicar-li què escriure a la graella. Aquest fet podria mostrar que Fatma probablement selecciona Ahmet perquè ell és qui està exercint de secretari del grup i no per excloure Laia. De fet, Laia és re-inclosa en el grup com a *able participant* per mitjà de la intermediació (*brokering*, en termes de Skårup, 2004) de la mateixa Fatma i per aquesta raó es produeix una nova alternança a l'anglès. La situació es resol arribant a l'acord que han d'escriure “*ten per cent*” a la graella (l. 50-52). L'alternança possibilita, doncs, una reestructuració de la participació que resulta en la inclusió de Laia en l'activitat.

Hem constatat que els participants, amb l'objectiu de construir acció en la interacció cara a cara, fixen la seva atenció en diversos camps visuals simultàniament, des d'objectes als quals s'orienten fins als cossos dels altres participants. En aquest sentit, Fatma s'orienta tant a l'expressió facial d'Ahmet com a la graella dels paràmetres que han d'omplir, compartint dos focus d'atenció visual i cognitiva (Goodwin, 2007). L'alternança de codi permet als estudiants orientar-se cap a un coparticipant en concret i a partir d'aquí aprofundir en la construcció de coneixement. De fet, els canvis de codi redistribueixen l'expertesa.

En el següent fragment²² els participants discuteixen quin és el percentatge de producte que es necessita per a cada adobament, per poder-lo escriure a la graella. A diferència del fragment anterior, observem com Fatma no accepta el torn d'Ahmet quan aquest se li adreça en turc i, per tant, la conversa en turc no s'arriba a materialitzar.

Fragment 8.5 TG1 AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local) 10'07"- 10'46"
--

1. LAI **tant per cent** \ ((rialles))

²² Analitzat a la secció 7.4.2 del capítol anterior (fig. 7.20) per mostrar com el “deixar-ho córrer” genera malentesos.

2. (0.7)
 3. FAT ten per cent\ ((ponderant l'expressió))
 4. LAI TANT per cent\ ((pronunciat en accent anglès))
 5. (0.2)
 6. LAI **si**
 7. AHM: ten per cent\((pensatiu))
 8. (2.0)
 9. LAI: a::/
 10. (1.25)
 11. LAI: ten/
 12. (1.1)
 13. LAI: this/_ (0.3) m: po- am::/
 14. (1.2)
 15. FAT: twen[ty per] cent/
 16. AHM: [twenty]
 17. (0.2)
 18. LAI: twe-
 19. AHM: twenty/(0.8) twenty/ for_
 20. (0.6)
 21. LAI: this alone_ (0.3) ten\ and this (.) twenty a- a:::_
 22. (1.2)
 23. LAI: mm/ fifty/ (0.5) is more\ no/ in comparison with this/
 24. (1.0)
 25. AHM: °vegetable°/
 26. (0.8)
 27. AHM: xxxx xxx/((en turc, inaudible))
 28. (0.5)
 29. FAT: what/ ((a Ahmet, somrient))
 30. (0.9)
 31. AHM: this is (.) ten per cent for vegetable_
 32. FAT: =yes
 33. AHM: and twenty per cent something/
 34. LAI: xxx/
 35. (0.3)
 36. LAI: there
 37. AHM: is normal/

A les línies 1-25 els estudiants negocien els valors dels percentatges en ELF. Després d'un TPR (l. 26) Ahmet intenta establir una seqüència lateral amb Fatma fent una alternança cap al turc. Fatma, però, no accepta el torn d'Ahmet quan aquest se li adreça en aquesta llengua (l. 27) i, per tant, la seqüència lateral no arriba a prosperar. De fet, Fatma reconeix el torn d'Ahmet (l. 29), però amb el seu “*what*” acompanyat d'un somriure en la línia 29 li indica la conveniència d'un canvi de codi, implícitament i de manera empàtica vers Laia, simulant que no entén turc. El *brokering* de Fatma força l'alternança a ELF per part d'Ahmet i, a partir de la línia 31, es reprèn la negociació de valors en ELF amb la reincorporació de Laia.

8.3.2. Com se seleccionen els participants?

De l'observació de les dades es deriva que el canvi de llengua indica sovint la selecció d'un nou participant. Per tant, la qüestió de com els participants se seleccionen entre ells ens sembla crucial per entendre l'organització dels petits grups de treball i la construcció de coneixement interaccional. De fet, excepte les negociacions de llengua explícites i tematitzades (vegeu 7.1.2) la majoria dels canvis de codi observats en el corpus, siguin relacionats amb el discurs o amb els participants (Auer, 1984), es manifesten de manera implícita, ja que la (re)negociació planeja durant tota la sessió de treball. Els estudiants turcs, sobretot Ahmet, tendeixen a iniciar en turc els *by-play*

referits a la gestió de la tasca (del tipus: “què poses aquí”, “aquesta lletra no l’entendrem”, “no hem de discutir això ara”...). Fatma, no obstant, tendeix a convergir ràpidament a ELF (vegeu fig. 8.1), possiblement per incloure Laia en les interaccions, sobretot si són de discussió acadèmica. Per la seva banda, ja hem observat en l’anterior capítol (fig. 7.3, per exemple) que Laia es dirigeix a la professora molt sovint en català tot i que la professora només molt ocasionalment convergeix cap al català, adherint-se a les polítiques internacionalitzadores de la universitat. Observem, tanmateix, que la llengua franca entre els tres estudiants (i també quan intervé la professora) tendeix a ser l’anglès ELF amb estira-i-arronses ocasionals cap a les pròpies L1 dels estudiants. Hem de puntualitzar, també, que les negociacions de llengua no s’acaben amb la convergència o divergència de l’anglès, com veurem en la secció següent.

Com ja s’ha dit, en general, l’ATS consisteix a llegir la pregunta, fer una pluja d’idees seguida d’una construcció col·lectiva de coneixement, i, per últim, rememorar allò que s’ha dit i escriure-ho. En el fragment que segueix volem examinar com es produeixen les autoseleccions, un aspecte clau per investigar la participació en els petits grups. Constatem que, al contrari que en el fragment 8.1 (corresponent a l’inici de la sessió), el fet que Ahmet i Fatma mantinguin una seqüència lateral en turc cap al final de la sessió no presenta cap impediment perquè Laia intenti fer-se amb un torn. Ans al contrari, atès que l’alternança al turc (l. 11) sembla ser el detonant per a la participació activa de Laia. A continuació analitzem aquest fragment, en què els participants negocien el color resultant dels diversos tipus d’adobament. En l’anàlisi ens fixarem també en com l’alternança reorganitza l’espai discursiu i la participació:

Fragment 8.6 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
35’05”- 35’19”

```

1. AHM:      a: after the (.) chrome tannage_
2.           (1.3)
3. AHM:      the leather colour_
4.           (4.5)
5. AHM:      leather colour_ ((dictant))
6.           (3.0)
7. AHM:      are: green or blue\
8.           (6.0)
9. FAT:      and wet blue/ ((només mirant Ahmet))
10.          (1.8)
11.AHM:      xxx\ ((inaudible, en turc))
12.          (0.5)
13.FAT:      [xxx(?) e-]
14.LAI:      [the chrome is using-]
15.          (0.75)
16.LAI:      for: (.) +recurtient+\
17.AHM:      +recurtient+ yes\
18.LAI:      in the process\
19.          (1.0)
20.LAI:      no on::_(.) +curtision+\ +curtision+/

```

21.AHM: yes e- tannage\ retan tannage\
 22.FAT: +curts+ tannage\
 23.LAI: tann- tann\ si\
 24.FAT: retan\
 25.AHM: no retanning\ retannage\
 26. (3.4)
 27.FAT: is using_ for_(.) the tanning +curteint+
 28.LAI: reca- retanning\
 29.AHM: [ret-]
 30.FAT: [ret-] anning\
 31. ((Fatma acaba d'escriure la frase i la revisa))

Inicialment Laia roman exclosa de la conversa entre Ahmet i Fatma tot i que s'està desenvolupant en ELF (l. 1-13). Això sembla indicar que el fet que la conversa sigui en ELF no garanteix que tots els estudiants participin amb contribucions verbals. De fet, paradoxalment, Laia salta a la palestra (l. 14) just després que els estudiants Erasmus hagin parlat en turc durant un torn (l. 11-13). A més, la contribució de Laia inicia una nova línia de discussió, ja que de la línia 1 a la 13 es discuteix el color i Laia, abruptament, amb el canvi de codi, introdueix la idea que el crom serveix també com a “*recurtient*” (paraula de creació pròpia, que Laia pronuncia amb accent anglès, a la qual Laia atribueix el sentit de “readobar”, “*recurtir*” en castellà) a les línies 14, 16, 18. Els altres participants semblen entendre la paraula, tot i la seva naturalesa híbrida, perquè el suggeriment de Laia és molt ben rebut (l. 17 i 21). S'inicia aleshores un ajustament i una negociació de la paraula “*recurtient*” (l. 20-29) fins a l'acord conjunt de “*retanning*”, la paraula estandarditzada i normativa, que és la que Fatma dona per bona (l. 30) i acaben apuntant al full que hauran de lliurar (l. 31).

Cal emfatitzar que els participants mobilitzen la ELF de les línies 1 a la 9. En aquells moments Fatma s'adreça especialment a Ahmet perquè és a ell a qui mira. Laia és, aleshores, una participant ratificada que prefereix romandre en silenci. Tanmateix, és justament quan Ahmet fa l'alternança al turc i manté la mirada només en Fatma (com ja li tenia) que Laia, possiblement per mitigar la seva exclusió, decideix saltar a la palestra. Així, quan Fatma agafa el proper torn per respondre a Ahmet, també en turc, Laia l'interromp en ELF i Fatma deixa de parlar, abruptament. La interrupció de Laia en ELF ens indica que els torns de Laia (l. 14, 16, 18, 20) més que aportacions acadèmiques són demandes d'inclusió. De fet, Laia introdueix un nou tema, totalment diferent d'allò que s'estava discutint fins ara. Per això Ahmet accepta la seva contribució però sembla lleugerament desconcertat pel canvi de tema (l. 21). Així, observem que l'alternança dels altres participants cap a una llengua poc coneguda (el turc) fa que Laia surti a la palestra enunciant nous continguts i, a més a més, que activi una nova alternança de llengua (a ELF) que, com a efecte col·lateral, resulta en un canvi temàtic.

8.3.3. Ponts d'interculturalitat: l'alternança com a *crossing*

El següent fragment s'inicia quan els participants discuteixen l'efecte de l'absorció de producte adober en la pell. Laia es troba, altra vegada, que els dos coparticipants inicien una seqüència lateral en turc. Ahmet selecciona Fatma com a següent parlant dirigint-li la mirada i canviant al turc i Laia queda temporalment exclosa de la interacció. Aleshores l'estudiant local desplega un nou recurs: la utilització d'una paraula en turc, que interpretem com una mena de *crossing* (Rampton, 1995). Amb aquesta alternança Laia aconsegueix, no només saltar a la palestra i l'admiració i el reconeixement públic de Fatma, sinó també forçar una alternança de llengua cap a l'ELF.

Fragment 8.7 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)

13'57"- 14'26"

1. LAI: okay\
2. (1.1)
3. AHM: xxxxxxx\ ((molt ràpid, inaudible, en turc))
4. FAT: =xxxx/ ((el mateix, en turc))
5. (0.2)
6. LAI: **va**/ other\ ((s'orienta a la graella))
7. (0.5)
8. AHM: what is [the effect] ((llegint la pregunta als altres))
9. LAI: [what is the] effect ((llegint))
10. (7.1) ((tots els participants orientats llegint el full))
11. AHM: uptake means increase\
12. (1.2) ((Ahmet aixeca el braç *, exemplificant))



13. FAT: =what / ((distreta)) up-/
14. AHM: =uptake ((pointing at grid))/ increase xxxx ((inaudible, en turc))
15. (0.5)
16. FAT: tsk ((fa soroll amb la boca))



17. (1.0)



18. FAT: (xxxx xxx\)
- ((en turc, fa una ganyota indicant dubte))



19. ((LAI canvia posició*, s'orienta a Fatma i la mira)) (1.8)

20.LAI: ne demek/ *[is]
què vol dir/



*

21. (0.4) [((Fatma somriu, gratament sorpresa))]

22.FAT: oh::*((rient))



*

23.LAI: ne demek is/(.) [((rialles))]
què vol dir/]

24.FAT: [what does it mean\] [how did you learn it/]

25.LAI: [((riu)) oi que és] similar a-

26.LAI: I don't understand o (.) what\ no/

26.LAI: ne de-mek is what/] a:\

què vol dir

27.AHM: [ne demek yeah\]

què vol dir\

28.FAT: yes\

30.LAI: =that ((rialles))

31.FAT: =wow: goo:d*((fa signe aprovació amb polze))



*

32 (0.7)

33.FAT: e:: Caterina/ uptake means/

34. (0.33)

35.CAT: ABsorption\

36.FAT: =absorption\

37.LAI: up-

38.CAT: yeah/(0.4) what is absorbed\ in percentage_

39.AHM: increase/ ((assenyala graella))

40. (0.46) *



*

42.LAI: in-[crease/]

43.CAT: [that is ab-] sorved\ [increase means_]

44.LAI: ne de-mek/*((mira Ahmet, riu))]
què vol dir/



45.AHM: increase xxxx[xx ((mira Fatma, riu))
 46.FAT: increase/ is meaning UP *((AHM i FAT fan gestos expansius amb les mans))



47.LAI: +=augment+ ((pronunciació anglesa))/ **val**\ okay\
 48.FAT: [is going up\
 49. (0.8)
 50.FAT: is higher_
 51. (0.2)
 52.FAT: growth\
 53. (1.1)
 54.LAI: **vale**\

Aquest fragment exemplifica com Laia passa d'una participació perifèrica i residual a una posició de centralitat en la participació a través de l'alternança de llengua. En aquest fragment, els participants estan discutint l'efecte del grau d'absorció (“*uptake*”, “*absorption*”) del producte en la pell (l. 6-10). Ahmet s'orienta a la definició de les paraules “*uptake*” i “*increase*” (aquesta última també apareixerà més avall en el fragment) i llença una hipòtesi sobre el significat de “*uptake*” (l. 11-12), que, de fet, és errònia. En aquell moment Fatma està distreta i contesta amb un “*what*” (l. 13); Ahmet, en anglès, insisteix que “*uptake*” és “*increase*” (l. 14). L'intercanvi segueix en turc fins la línia 18. Mentrestant, Laia està confinada a un espai isolat, amb actitud compungida i replegada sobre el full, sense establir contacte visual amb els altres participants (fig. 1. 12, 17, 18).

La seqüència lateral entre els estudiants turcs es trenca abruptament quan Laia decideix intervenir i utilitza, paradoxalment i inesperada, una expressió en turc, “*ne demek*” (que equivaldria a “què vol dir?”) per a entrar en la interacció. Aquest fenomen és molt interessant perquè la tria de llengua determina la inclusió o l'exclusió de Laia. De fet, és Laia qui fa manifesta la seva exclusió per mitjà del cop d'efecte de mobilitzar precisament el turc, la llengua que no coneix. Evidentment el més lògic hagués estat que Laia hagués emprat l'anglès. Ara bé, utilitzant el turc, irònicament, reivindica la seva inclusió. És a partir de la mobilització d'una paraula del repertori de l’“altre” que es

produeix aquest cop d'efecte, que és reconegut públicament de manera notòria per Fatma. Així, la reacció de Fatma és primer de sorpresa i admiració (“*oh*” l. 22) i, a continuació, de reconeixement a partir de la formulació de preguntes mostrant interès (“*where did you learn it*” l. 24). Les rialles (l. 25-31) actuen com a element cohesionador i Fatma escenifica la seva aprovació amb un gest amb el polze (fig. l. 31).

Immediatament després que Laia utilitzi el turc per indexar una demanda d'inclusió, es dona l'alternança a ELF.

Laia, uns moments després, recicla (i rendibilitza) aquesta paraula i l'empra de nou (l. 44) per assenyalar, amb ironia, (i) que la professora no li fa cas, (ii) que no entén què diu la professora. La utilització de “*ne demek*” amb la professora és molt significativa perquè Laia s'hi adreça durant tota la sessió preferentment en català i en algunes ocasions en anglès, però en cap cas en turc, excepte en aquest fragment. Parlem, per tant, d'un ús significatiu perquè ni Laia ni la professora parlen turc. En realitat es tracta d'un ús que indexa ironia, amb una picada d'ull a Ahmet i Fatma, que són qui realment coneixen la paraula. De fet, a la figura de la línia 44 Laia fa una llambregada a Ahmet quan articula “*ne demek*”, rient.

Cal destacar la dimensió gestual del fragment, en què la dinàmica de canvis de llengua troba un eco paral·lel en la configuració de l'espai físic dels participants. Així, l'alternança de llengua determina clarament un moment de canvi, i de relació intrínseca, entre la configuració de l'espai participatiu i la posició corporal de Laia tot assenyalant la transició des d'una posició perifèrica i residual dins el grup fins esdevenir un element central en la interacció. L'estudiant local passa de tenir el cos encongit sobre el full, amb la mirada fixada en el paper, a orientar tot el seu tors vers Fatma amb un canvi de centre de gravitació del cos quan abaixa el braç, que actuava de barrera i li sostenia el cap. L'evolució de la postura corporal de Laia s'observa en les figures que hem reproduït. Així, a les figures de les línies 12, 17 i 18 Laia manté aquesta postura compungida, mentre que la figura de la línia 19 capta el moment de transició, que s'esdevé just abans d'articular l'expressió “*ne demek*”. Les figures de les línies 20 i 22 recullen ja una Laia relaxada i riallera que estableix contacte visual amb Fatma. A nivell multimodal la seqüència culmina quan Fatma fa el senyal d'aprovació amb el polze (l. 31) mentre diu “*good*”, després d'haver mostrat el seu reconeixement. En definitiva, passem doncs d'una Laia inhibida a una Laia que esdevé el centre de l'acció i que aconsegueix canviar la llengua de la discussió utilitzant la llengua que no comprèn i que

acaba fent alternar. Recordem que Laia bricola (Alber i Py, 1986) aquesta paraula a la línia 44 i, després, la torna a reciclar quan discuteixen els valors del pH:

Fragment 8.8 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora), AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
15'32"- 16'04"

1. FAT less acidity yes\ because ph has to be:(0.4) FIVE\
2. (0.52) *((obre la mà, amb els cinc dits ben oberts)



- *
3. CAT n: na::
4. FAT then less acidity
5. (0.34)
6. LAI less/*



- *
7. (0.56)
8. FAT yes
9. LAI less/
10. (0.81)
11.FAT in chrome tannage pH has [to be five * xx-]((mostra el cinc dits a CAT))



- *
12.CAT you don't want [a lot of acidity] in chromium tannage/ right/
13.FAT [not so much\
14.CAT Laia/
15. (0.59)
16.LAI ne demek/ *((a professora, riu))
què vol dir/



- *
17.FAT ne demek it means in turkish what does it mean\ [ne demek] ((a professora))
què vol dir
18.LAI què vol dir
[((rialles)) *]



- 19.CAT ne demek/((riu)) I love that [xxx\
20.FAT yeah [it's- she's] learning turkish\ she's good\((riu))
21.LAI ((riu))
22.CAT ne demek/

23. què vol dir/
 (1.6)
 24.LAI ((laughs))
 25.FAT ((laughs))
 26.CAT so expl- can you explain her/ Fatma/

Aquesta altra mobilització de l'expressió “*ne demek*” s'esdevé quan els participants estan discutint quin és el grau d'acidesa necessari per a l'adobament al crom. Laia s'orienta a la paraula “*less*” (l. 6 i 9) ignorem si per incomprensió de la paraula o per desacord amb l'argument acadèmic; és a dir, per expressar que convé que el grau d'acidesa sigui inferior, “*less*”. Caterina aprofita el torn per oferir un aclariment acadèmic (l. 12), com ha estat fent Fatma fins aleshores, però Laia no l'entén. És en aquest moment que Laia opta per tornar a reproduir “*ne demek*”, proferint sorolloses riallades (l. 16). Immediatament, Fatma, continuant amb el seu paper de mediatadora, produeix una explicació per Caterina: “*ne demek it means in Turkish what does it mean*” (l. 17). El fet de fer revelar el significat a la professora indica que Caterina és ara inclosa dins el *we-group* (Rampton, 1995). Les rialles i el *crossing* de Laia, a partir d'una enunciació plurilingüe, tenen una funció de distensió i d'aprofundiment en la competència interactiva dels participants (l. 16-25).

8.3.4. L'alternança com a reorganitzadora de l'espai discursiu: fer servir la llengua que “no toca”

Tot i que habitualment Laia s'adreça als coparticipants en ELF, les dades mostren que l'estudiant local s'adreça als estudiants Erasmus en turc en diverses ocasions (com hem vist en frg. 8.4 i 8.5). Fent aquesta tria de llengua Laia opta per la llengua “que no toca”, la “no-esperada”, la “marcada”. En el següent fragment que analitzarem, després que la professora demani a Fatma i Laia que expliquin les conclusions per tot el grup-classe, Laia no segueix la “norma” i en les negociacions sobre qui s'encarrega de fer de portaveu s'adreça als turcs en català. Això té diverses conseqüències que fan que els estudiants es plantegin qui està inclòs i qui està exclòs en la conversa i sorgeixi una altra transgressió lingüística:

Fragment 8.9 TG1
 CEM: Cem, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
 47'44"- 48'13"

1. CAT: a:: maybe/ you can explain to everybody\ okay/
 2. (0.3)
 3. CAT: yeah/
 4. FAT: okay\
 5. (0.5)

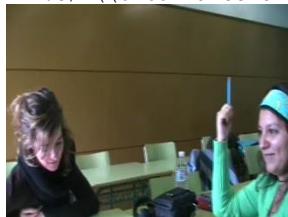
6. CAT: you two/ can you explain to everybody/ okay\
 7. (0.2)
 8. CAT: so: Laia_and Fatma\
 (0.7)
 9. LAI: **QUE**/((riu))
 10. (0.5) ((Laia encara riu))
 11. LAI: **es que ara estava a les parres**\
 12. (1.0)
 13. LAI: **que tinc que explicar-ho a vosaltres***/ ((mira Fatma, somriu))



*
 14. (0.4)
 15. FAT: [((riu))]
 16. LAI: [((riu))]
 17. FAT: **vosaltres**/ ((dibuixa cercle amb la ma i hi inclou Cem, Fatma i ella mateixa))



18. (0.6)
 19. FAT: **vosaltres*** i:s/ ((dibuixa cercle amb la mà i hi inclou tothom; a Cem))



*
 20. CAT: everybody\ ((*Cem fa gest circular)) a tothom\



*
 21. LAI: **però si es que-(.)nosaltres anavem per la pregunta dos encara**((a Cat))
 22. (0.3)
 23. LAI: **bueno encara no\ esta:vem- e: que la dos- estavem a la u**



24. 0.4((escoltant Cem amb atenció))
 25. CEM: **vale**\
 26. LAI: **vale**/ [((rialles*))]



*
 27. FAT: [((riu))]

En aquest fragment observem diversos fenòmens destacables. Primer, la professora demana a Laia i Fatma que expliquin els resultats a tota la classe (“*you two can you explain to everybody okay*”, l. 6). Això fa que Laia addueixi que estava despistada (“*a les parres*”, l. 11) i demani instruccions addicionals, però enlloc de fer-ho a la professora, selecciona Fatma amb la mirada –no amb una alternança de llengua– i pregunta si ho ha d’explicar “a vosaltres” (l. 13). Potser per influència de la llengua del darrer torn, en què Laia emprava català amb la professora, Laia continua en català tot i estar seleccionant Fatma. Una altra explicació de l’ús situat del català amb Fatma en aquest moment podria ser que en realitat la pregunta no estigués adreçada als turcs, que no comprenen el català, sinó que, el *footing* indiqués una demanda indirecta a la professora (Goffman 1981) reclamant l’ús de la seva llengua de preferència. És curiós que Laia estableixi la divisió “vosaltres”, que immediatament remet al seu complement binari “nosaltres”, en aquest moment de forma latent. Fatma demana confirmació de què es “vosaltres” amb una seqüència en què escenifica multimodalment “vosaltres” en oposició a “*everybody*” (l. 17-20) dibuixant cercles amb les mans incloent o no tothom, a mode de metàfora gràfica de la participació (fig. l. 18 i 19). La multimodalitat expressa, en aquest cas, la interpretació que Fatma fa de la paraula “vosaltres” per oposició al “nosaltres”. Laia ha estat, tanmateix, inclusiva utilitzant el català. De fet, l’estudiant local aquesta vegada no utilitza el català només per a la professora, sinó que en fa tothom partícip. A continuació, Laia es queixa en català a la professora que no han tingut temps de preparar-se (l. 21). El fet que aquesta queixa també estigui formulada en català fa prendre cos a la hipòtesi que la pregunta de si ho havia d’explicar “a vosaltres” (l. 13) en què selecciona a Fatma fos, com hem apuntat, també, una queixa indirecta adreçada a la docent. De fet, la llengua indexa que la pregunta (tot i ser dirigida gestualment a Fatma amb la mirada) té un doble destinatari, Fatma i la professora.

Cem, després d’escoltar amb atenció, contesta amb un “*vale*” (l. 24). Aquest “*vale*” té un valor simbòlic equivalent al de “*ne demek*” analitzat a la secció 8.1.3. Aquesta mena de *crossing*, que apel·la a una demanda d’inclusió, descol·loca l’interlocutor i provoca gran hilaritat, especialment en Fatma (vegeu fig. l). De fet, Cem mobilitza “*vale*” en el moment en què Laia està fent les demandes en català (l. 21) a Caterina, i ell en resta exclòs, situació paral·lela a la d’abans amb “*ne demek*”, quan Laia quedava exclosa de les seqüències laterals dels turcs. Així, amb “*vale*” Cem aconsegueix transgredir el codi català Caterina-Laia i es pot entendre alhora com un reclam d’atenció o com una

demanda de passar a ELF, a més de tenir una connotació irònica. Constatem, doncs, que l'ús del codi de l'"altre" pot ser emprat per a finalitats metafòriques (connotacions iròniques, humorístiques, queixes...), per a seleccionar indirectament un destinatari, per a indexar demandes d'atenció o per reivindicar canvis de llengua.

Així, tan el "*vale*" (l. 24), com el "*vosaltres*" (l. 13 i 19), com el "*ne demek*" en altres ocasions, subverteixen l'ordre preestablert i reorganitzen l'espai identitari. Les llengües pertanyen a qui les utilitza i estan lligades a l'actuació, *performance* (Butler, 1990). Ara bé, el fet d'utilitzar-les en contextos en què "no correspon" pot generar connotacions que són explorades pels participants per indexar efectes com l'absurd, la hilaritat o la ironia. Són, en definitiva, alternances relacionades amb el discurs (Auer, 1984). Cal destacar, a més, la gestualitat que porta a terme Fatma quan es vol assegurar que "*vosaltres*" també involucra els dos estudiants turcs dibuixant cercles amb les mans en els quals ells estarien inclosos (fig. 17 i 19). Aquesta activitat gestual és molt interessant perquè relaciona canvi de codi amb inclusió (ésser dins el cercle) o exclusió (ésser fora del cercle).

8.4. De "no-experta" a "experta": la redistribució de l'expertesa a partir de la construcció compartida de coneixement

En aquesta secció explorarem la relació entre l'expertesa lingüística i l'expertesa acadèmica i examinarem si la mobilització de recursos plurilingües en contextos d'anglès com a medi d'instrucció modifica l'organització de l'acció i la distribució d'expertesa dels participants. Els dispositius de categorització dels participants (MCA, segons Sacks, 1972, 1992) permeten explicar les pràctiques de categorització en la interacció en la mesura que contribueixen a establir com i en quines condicions els mateixos participants subratllen una categorització determinada i no un altra en el decurs d'una interacció.

Com hem assenyalat (secció 7.2), tot i que les autocategoritzacions de poca competència en anglès emergeixen principalment en els moments de (re)negociació explícita de recursos lingüístics que es donen al llarg de la sessió, les autocategoritzacions inicials contribueixen a crear un marc en què Laia s'atribueix una identitat d'aprenent des de bon principi. En contraposició, Fatma emergeix com a experta des de l'inici de la interacció. Hem constatat, doncs, que hi ha certa tendència que l'expertesa lingüística acabi influint en la percepció que els coparticipants tenen de l'expertesa acadèmica d'un participant en concret. Així, les dades mostren que la

relativament bona competència en anglès de Fatma contribueix a la construcció de la narrativa de la seva expertesa. Ara focalitzarem la nostra atenció en com Laia, paral·lelament, desplega la seva expertesa acadèmica de manera que això li permet de renegociar l'estatus inicial de no-experta, derivat de la seva competència asimètrica en anglès. Aquest estatus es reflecteix, per exemple, en les categoritzacions dels estudiants turcs com a experts per part de la professora quan delega en Fatma l'explicació d'un concepte a Laia (frg. 7.7).

En el següent fragment observem com Laia reconstrueix la seva identitat inicial de no-experta (vegeu frg. 7.2) a partir de la interacció. Així, quan els tres participants estan omplint els espais buits de la graella i decidint quins paràmetres corresponen a cada tipus d'adobament, Laia crida la professora per demanar-li assistència quan ho estima necessari (l. 1) utilitzant els recursos plurilingües al seu abast, el català en aquest cas. Després, és capaç de construir un argument sòlid sobre els paràmetres i, encara més fonamental pel nostre estudi de les categoritzacions, rep el reconeixement de Caterina, que li dona la raó i li atorga tàcitament la categoria d'experta. Laia refuta així les categoritzacions d'inexpertesa, principalment instigades per les seves pròpies autocategoritzacions, i “actua” (Butler, 1990) com a experta aprovant o desaprovant continguts formulats pels seus companys a través dels recursos plurilingües i multimodals, com s'aprecia en les dades interactives, a les quals incorporem els artefactes corresponents a la tasca en curs.

Fragment 8.10 TG1

CAT: Caterina Vallès (professora) AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
11'12"- 12'30"

1. LAI: Caterina tu saps quin es aquest d'aquí*/



2. (1.6) ((assenyala a buit en els paràmetres de la graella, reproduïda torn 48))
3. LAI: aquest d'aquí_ >està bé/< que es això/ °aquest d'aquí°/
4. CAT:: synthetic tannage\
5. (1.0)
6. CAT: synthetic\
7. (0.3)
8. LAI: sintètic/ ((mira CAT)) *



9. CAT: yes\
 10. LAI: amb producte si- m: sintètic/ vols dir:_ (0.3) es refereix a:_
 11. (2.2)
 12. LAI: ai\
 13. (0.5)
 14. CAT: synthe*tic\ (0.4) synthetic chemicals\(.) productes químics sintètics\



15. (0.4)
 16. LAI: sí\
 17. (0.6)
 18. CAT: yeah/
 19. (0.55)
 20. LAI: m:-
 21. CAT: and this is for specialized\ is to get_ (1.0) white leathers\
 22. (0.3)
 23. LAI: =ja\
 24. CAT: usually\(.) very specialized\
 25. LAI: =ja\
 26. (0.4)
 27. CAT: okay/
 28. LAI: a- m- but I don't understand the-(0.7) mm:_
 29. (2.0)
 30. LAI: m:_ (0.4) PER-QUÈ/ why* ((mira FAT))/ (.) [these] [are twenty (.) a:~]
 31. FAT: [why] [((Fatma assenteix))]



32. (1.5)
 33. CAT: from twenty to forty\
 34. (0.25)
 35. LAI: is MORE PERCENT\ ((mirant FAT))
 36. FAT: =yes is more *((mou la mà))



37. CAT: this is a percentage/_
 38. (0.6)
 39. FAT: [a- we thought that but] we ca- we couldn't be sure of that\ (a CAT)
 40. AHM: [I think it's (.) time/]
 41. (1.1)
 42. CAT: okay\ this is the percentage/_ (0.6) of/
 43. LAI: =és que- considero que (.) hi ha- aquí* hi ha un tant per cent molt elevat
 44. de- [de pro-]ducte xxx-
 45. CAT: [product\] yeah_
 46. LAI: en canvi_
 47. (0.3)
 48. LAI: saps i que amb deu*/ jo el que els hi vull dir és que jo aquí amb un deu*_

	Vegetable tannage	Synthetic tannage	Chrome tannage	Oil tannage	Aldehyde tannage
Where does the material come from?	Extracts from bark, wood and plants	Synthetic chemicals	Chromium	Cod liver oil	Formaldehyde and glutaraldehyde
How much is added to the leather as a percentage?	10	20-40	6-12	40-50	1-3
What's the effect of the acidity of the skins on the uptake of the tanning material?	More acidity increases uptake	More acidity increases uptake	Less acidity increases uptake	Little effect	Less acidity increases uptake
What kind of leather does it produce?	Dense structure	Similar to vegetable leathers	Soft, resilient	Soft, stretchy	more soft
What colour is the leather?	brown	Pale vegetable tanned, white	Blue/green	Yellow	whiter a little yellow
What's the leather used for?	Shoes, fancy goods	Specialised	Shoes, clothing	cleaning glass and cars	Washable gloves, clothing

*

49. (0.4)

50.LAI: per cent_

51. (0.6)

52.LAI: que ho considero poc* en comparació amb aquest



*

53.LAI: perquè en principi [el vegetal sempre]

54.CAT: [it's not possible] let me check from the original*/_

	Vegetable tannage	Synthetic tannage	Chrome tannage	Oil tannage	Aldehyde tannage
Where does the material come from?	Extracts from bark, wood and plants	Synthetic chemicals	Basic chromium sulphate	Cod liver oil	Formaldehyde and glutaraldehyde
How much is added to the leather as a percentage?	20-50	20-40	6-12	40-50	1-3
What's the effect of the acidity of the skins on the uptake of the tanning material?	More acidity increases uptake	More acidity increases uptake	Less acidity increases uptake	Little effect	Less acidity increases uptake
What kind of leather does it produce?	Dense structure	Similar to vegetable leathers	Soft, resilient	Soft, stretchy	Soft
What colour is the leather?	Pale to dark yellow/red/brown	Pale vegetable tanned, white	Blue/green	Yellow	White
What's the leather used for?	Soles and fancy goods	Specialised	Shoes, clothing	Wash leathers, gloves	Washable gloves, clothing

*

55.FAT: [yes not so much]

56. (2.5) ((CAT agafa el document))

57.CAT: okay* yes\ this is



*

58. (0.4)

59.CAT: what/ what were you saying that this was/ ((to Laia))

60. (0.15)

61.LAI: ah/ more\ more\-

62.CAT: you think this is MORE/

63. (0.3)

((s'orienta a graella))

((s'orienta a graella))

64.CAT: you are right*\



66.LAI: °sí°\

67.CAT: yeah: this should be more-

Laia s'adreça a la professora en català per confirmar si han completat correctament un espai buit de la graella (l. 1-3; vegeu graella reproduïda en l. 48). Ahmet ha apuntat “*synthetic tannage*” després d’una negociació en la seqüència anterior a aquest fragment i la professora corrobora que, efectivament, es tracta d’adobament sintètic (l. 6). Aleshores, Laia demana una definició de “*synthetic tannage*” (l. 10-12), que la professora produeix (l. 14). L’estudiant local presenta, tanmateix, una objecció a la coherència interna de la graella i argumenta que no entén que el valor de l’adobament en vegetal (que ells han acordat prèviament) sigui comparativament molt baix respecte al valor de l’adobament sintètic, ja establert prèviament a la graella. Laia, que en tot moment ha estat utilitzant el català mentre la professora conversava amb ella en anglès, canvia ara de llengua i continua la seva objecció en anglès ELF amb elements híbrids: “*but I don’t understand the mm m: PER-QUÈ why these are twenty a::*” (l. 30 i 31). És interessant destacar que aquesta objecció es formula en format plurilingüe. És en el moment en què Laia mira Fatma (fig. l. 31) quan s’esdevé immediatament altra vegada una alternança a l’anglès, a través del “*why*”. L’argument de Laia és que no pot ser que l’adobament vegetal sigui només de 10% (vegeu fig. l. 48), i que el valor hauria de ser superior (l. 35). A la línia 3 Fatma s’afilia amb aquest posicionament, fet que suposa una primera modificació del grau d’expertesa atribuït a Laia, la qual esdevé més experta a mesura que desplega amb eficiència un discurs científic que argumenta que els valors de l’adobament vegetal de la graella són excessivament baixos en comparació amb els de l’adobament sintètic (l. 43-53). L’alternança de Laia al català (l. 43) connota el començament de l’argumentació científica talment dita: “*considero que hi ha aquí hi ha un tant per cent molt elevat de producte*”. Continua en català amb la mirada fixa en la professora “*saps i que amb deu jo el que els hi vull dir és que jo aquí amb un deu per cent que ho considero poc en comparació amb aquest.*” (fig. l. 48 i 52).

Ara examinarem en detall les alternances de llengua que es produeixen en el fragment que ens ocupa. Com ja hem explicat, després que Laia hagi seleccionat Caterina (l. 1) per mitjà de llengua i llenguatge gestual (mirada, torsió del cos), la professora no s'acomoda al català i respon en anglès. Laia insisteix a mantenir el català traduïnt a aquesta llengua el que diu Caterina (l. 6-8) i reformulant-ho (l. 10-12). Com que ni Laia ni Caterina afluïxen i mantenen el seu codi de preferència (la professora, la L2, l'estudiant local, la L1), de les línies 1 a la 35 s'estableix una estructura d'interacció en mode bilingüe paral·lel en el qual cadascú parla la llengua que prefereix en aquell moment donat (ALAST, *all languages at the same time*). Així, la professora Caterina contesta en anglès (l. 16-18 i 25-27), mentre Laia va administrant els marcadors de comprensió en català (“sí”, l. 20; “ja”, l. 29 i 33). Curiosament, quan Caterina clou la primera part de la interacció pronunciant un “okay”, Laia canvia a l'anglès, possiblement per re-incloure Fatma i Ahmet. De fet, és en aquest moment quan es dona un canvi d'eix d'atenció i, juntament amb el canvi de llengua, Laia selecciona Fatma amb la mirada (l. 37). L'alternança coincideix aleshores amb el canvi de disseny de destinatari, atès que en aquests moments Laia s'adreça a Fatma i l'alternança de llengua indexa simultàniament aquesta transició i la nova destinatària (l. 36). És interessant de constatar que Laia, tot i que s'està adreçant a Fatma en ELF, utilitza paraules del català: “*I don't know perquè why these are twenty*”, recurrent a tot el seu repertori lingüístic disponible. El canvi de codi i la gestualitat emprada faciliten que Laia salti a la palestra i participi amb intervencions que afecten el contingut de la discussió (l. 47-50).

En aquest treball argumentem que l'alternança de llengua possibilita un tractament més profund de la matèria, fet que permet arribar a un punt de saturació (Gajo, 2007) del contingut acadèmic. Hi hauria doncs una correlació entre la possibilitat de tractament plurilingüe del contingut acadèmic i una percepció de més expertesa en continguts de l'estudiant que opta per desplegar els seus recursos plurilingües en contextos exolingües d'aprenentatge de L2. De fet, aquestes dades mostren que la correlació no només s'estableix entre la utilització de recursos plurilingües i una més alta percepció d'expertesa, sinó també entre la utilització de recursos plurilingües i un aprofundiment en el tractament dels continguts acadèmics (com hem vist en la secció 8.1). Al final del fragment que ens ocupa es torna a posar de manifest la transició de l'estatus d'expertesa de Laia. Així, com a conseqüència del canvi de llengua Laia s'esgrimeix com a experta davant del grup amb el reconeixement explícit d'expertesa de la professora: “*you are*

right yeah this should be more” (l. 64 i 67 i fig. 1. 64). Aquesta categorització de Laia com a experta es reforça després de sortir airosa d’una pregunta directa de la professora, en un efecte de tensió in crescendo (l. 59-64). El fet de respondre-la encertadament, en línia amb el què Laia ja havia argumentat, representa la consagració de Laia com a experta, evidenciant una transició de la categorització de “no-experta” a “experta”.

Laia ha renegociat així la seva categoria d’experta i durant la resta de la sessió va alimentant aquesta categorització per mitjà de la interacció amb el grup. En el medi L2 això ha estat possible gràcies al desplegament dels recursos plurilingües i multimodals de què disposa. Aquest fragment ha posat de manifest que la possibilitat d’emprar la L1 dels participants repercuteix no només en l’augment de les possibilitats de participació i en un aprofundiment dels continguts acadèmics, sinó també en la distribució d’expertesa entre els participants.

El següent fragment evidencia que la mobilització de recursos multimodals contribueix a la construcció de coneixement compartit i a les atribucions d’expertesa de l’estudiant local. Laia, que s’havia autocategoritzat des del principi com a no competent (frg. 7.1), va establint la seva expertesa per mitjà del desplegament del seu coneixement del contingut (frg. 7.7). A continuació pararem atenció en el següent fragment, en què argumenta que el color resultant depèn de l’aldehid i això desemboca en una reelaboració del seu discurs científic.

Fragment 8.11 TG1

AHM: Ahmet, FAT: Fatma, (estudiants Erasmus), LAI: Laia (estudiant local)
18’48”- 19’24”

1. LAI: what color is-/ vale\ color
2. (0.1)
3. LAI: and this- yellow and:
4. (0.4)
5. FAT: dark_ [white/]
6. LAI: [but it] depend de- (.) **aldehid**
7. FAT: is depend on a- [aldehyde but] normally white*/
8. LAI: [aldehid *]



9. (1.7)
10. LAI: for example **gluteraldehid** is: m::: *((toca el full i fa com si escrigués))



11. while looking at Fatma))
 12.FAT: white\
 13. (0.3)
 14.LAI: white no/ white\ white*\\((Fatma toca el full*))



15.FAT: I remember white
 16.AHM: yes
 17.LAI: **gluteraldehid** is white\
 18. (1.0)
 19.LAI: an[d:]
 20.FAT: [for]mal-
 21.LAI: for examp- all of- alde::
 22. (0.4)
 23.LAI: **aldehid** is_(.) a little yellow\
 24. (0.6)
 25.FAT: okay\ so white [and: xx\]
 26.AHM: a [little yellow\
 27.LAI: SI:
 28. (1.4)
 29.LAI: in the middle de yellow and: white*\\ ((fa gestos amb les mans))



Laia fa una puntualització a Fatma argumentant que el color final del cuir depèn de l'aldehid (l. 6). Després que això sigui rebutat per Fatma (l. 7), Laia reelabora el seu argument (l. 10 i 17) gràcies al desplegament de recursos multimodals i a la cooperació de Fatma i Ahmet. Així, en la línia 23, quan ella repeteix l'argument que l'aldehid “*is a little yellow*”, Fatma i Ahmet s'hi avenen i convergeixen cap a la seva postura (l. 25 i 26). Tot i les dificultats lingüístiques de Laia, la seva expertesa acadèmica, juntament amb la seva competència interactiva i plurilingüe, li restitueixen la categoria d'experta.

L'anàlisi seqüencial de l'organització de la interacció en les dades que hem estudiat revela que les categories establertes en un moment determinat de la interacció poden ser subjectes a una modificació posterior, fet que ens indica que les categories no són estàtiques i essencialistes, sinó que són susceptibles a canvis en funció de la interacció

entre els coparticipants i la mobilització de recursos plurilingües. En aquest sentit, com a conseqüència de canvis en la participació per la mobilització dels usos plurilingües pot haver-hi una alteració de l'expertesa distribuïda inicialment. Així, hem vist (secció 7.2) com el discurs atribueix als estudiants categoritzacions com a “experts” o “no-experts”. Les dades mostren que l'alternança de llengua canalitza la categorització de l'expertesa i les identitats dels participants es fan rellevants en la interacció (experta, no-experta, traductora, medidora, estudiant local, estudiant internacional...), és a dir, emergeixen en les accions i són acomplertes en la interacció. Així, hem analitzat com els mateixos participants (re-)organitzen la interacció i les distribucions d'expertesa a través de l'acció. Això posa de manifest l'evolució de les categoritzacions “estudiant local no-expert” a “estudiant local expert” en un context d'ensenyament/aprenentatge en ELF. Entenem que un factor decisiu en la modificació de la categorització de l'expertesa rau en la capacitat dels participants de mostrar l'expertesa acadèmica en les interaccions amb els altres participants. Les dades indiquen que la possibilitat d'emprar recursos multimodals i plurilingües en la interacció faciliten la redistribució de l'expertesa, i per tant, la modificació de categoritzacions inicials de poca expertesa.

8.5. Conclusions

En aquest capítol hem estudiat com la mobilització de recursos en la L1 en contextos EMI pot significar un aprofundiment dels continguts acadèmics i com el tractament plurilingüe de les tasques resulta en tasques finals unilingües. Hem analitzat com l'ús dels recursos plurilingües reorganitza la participació i l'accés a la construcció de coneixement i també com l'alternança reorganitza l'espai discursiu. Els participants poden autoseleccionar-se per gestionar la seva pròpia participació i això sovint s'esdevé amb una tria de llengua que resulta en la inclusió o l'exclusió d'un o de més participants. Hem examinat el fet que les categoritzacions emergeixen, i són modificades, en la interacció. En aquest sentit, hem vist com els participants locals, que, sobretot a l'inici de la sessió, s'autocategoritzaven com a no-experts (lingüístics) emergien com a experts exhibint expertesa acadèmica a partir dels recursos plurilingües i de la seva competència interactiva. Així, ens ha interessat explorar com les dinàmiques d'internacionalització (amb els canvis de llengua que comporten) modifiquen l'organització de l'expertesa: si els estudiants han de parlar en anglès, la distribució de l'expertesa pot diferir respecte si han de parlar català o castellà, com fins fa pocs anys.

Podem afirmar, doncs, que en un context CLIL o EMI, el plurilingüisme pot obrir vies per canalitzar l'expertesa dels estudiants o per abordar amb més complexitat acadèmica els continguts en contextos CLIL. Així formats plurilingües (tipus ALAST) semblen més desitjables que formats unilingües (tipus OLON o OLAT) per mantenir un determinat nivell acadèmic i per a una distribució de l'expertesa equitativa. Així, veiem com Laia, del grup A, modifica la categorització de “no-experta” a “experta” a partir del desplegament de diversos recursos que contribueixen a la renegociació de la seva expertesa. Entre aquests recursos, que fan que la comunicació exolingüe funcioni, hem analitzat el canvi de codi, el *plurilanguaging*, la multimodalitat i la gestualitat, i la orientació a l'altre en forma de reparació.

CAPÍTOL 9. CONCLUSIONS

En aquest treball hem analitzat l'impacte de la introducció de l'anglès en la docència a l'Escola d'Enginyeria B com a conseqüència de les polítiques d'internacionalització de la Universitat B. El nostre estudi ha estat un procés de recerca qualitatiu orientat a partir de l'anàlisi de les pràctiques comunicatives. Per aquesta raó ens hem centrat en les dades de classes magistrals i petits grups interculturals de treball en matèries d'enginyeria i ciència en contextos EMI i ELF. En el capítol 4 hem descrit les polítiques lingüístiques que promouen la internacionalització a l'educació superior a partir de l'anàlisi dels documents de la Universitat B i hem aprofundit en les tensions i les sinergies que apareixen entre allò que és global i allò que és local. En els capítols 5 i 6 hem analitzat la mobilització dels recursos plurilingües i multimodals en la gestió de la classe magistral, explorant els formats interactius desplegats per professors i estudiants. Específicament, hem estudiat com els recursos multimodals i plurilingües emprats pels participants en les classes magistrals influeixen en la distribució de la participació. Igualment, hem aprofundit en els usos que els actors fan del seu repertori comunicatiu. En l'estudi de les interaccions en grups de treball interculturals reduïts (capítols 7 i 8) hem explorat els recursos emprats per a l'assoliment de l'ordre interaccional en un context en què les competències lingüístiques tendeixen a ser asimètriques.

En aquest darrer capítol, presentarem les conclusions del treball en detall (9.1) i finalitzarem aquest estudi esbossant les perspectives de futur (9.2).

9.1. Resultats de la recerca

En aquesta secció, ens proposem de respondre les preguntes formulades en la introducció a partir dels cinc grans objectius d'aquest treball.

9.1.1. Objectiu 1

Amb aquest primer objectiu, ens formulàvem explícitament d'esbrinar com resol la universitat la tensió entre la internacionalització i la promoció del català, i com aquesta tensió es reflecteix en els documents oficials de la Universitat B.

Les universitats participen dels processos de globalització a través de la generalització dels plans d'internacionalització de les seves institucions durant la primera dècada del segle XXI. Amb la globalització, les llengües esdevenen béns que obren les portes de mercats acadèmics i professionals (Altbach i Knight, 2007; Grimshaw, 2007; Mondada

i Nussbaum, 2012). En aquest context, les universitats catalanes es troben en una situació dialèctica entre les polítiques de promoció de l'anglès i les polítiques que protegeixen el català, fet que dóna lloc a una situació de tensió entre allò que és local i allò que és global.

El concepte d'internacionalització des de casa (Nilsson, 2003) reflecteix la síntesi entre aquests termes oposats, representada pel terme *glocal* (Robertson, 1995), és a dir, la creació de productes o serveis pel mercat global però adaptats per ajustar-se a les cultures/demandes locals. En aquest sentit, les classes universitàries s'imparteixen en anglès a la universitat local per assolir el doble objectiu d'atraure talent estranger (i poder-lo atendre en una llengua franca) i d'internacionalitzar els estudiants locals evitant, així, costoses estades a l'estranger. La internacionalització des de casa esdevé d'aquesta manera una eina per atraure els estudiants locals que es troben amb la "paradoxa" (o amb l'"oportunitat") que un professor local imparteix classes de les matèries del currículum en anglès en mode unilingüe.

Els documents de política lingüística de les universitats construeixen un discurs que canalitza i busca sinergies entre les forces d'àmbit local i les d'àmbit global. Així, els documents de la Universitat B intenten reconciliar la tensió entre la internacionalització i la promoció del català, els dos eixos programàtics aparentment contradictoris en les polítiques, a través del paraigües inclúsiu del plurilingüisme. El document estratègic per la internacionalització de la Universitat B basteix la internacionalització com l'oportunitat per relançar el posicionament, el prestigi i la imatge de la Universitat B. Aquesta aposta internacionalitzadora s'associa amb l'excel·lència i és categoritzada amb un seguit d'atributs positius com ara "propera" però "oberta al món", "de les persones" i "innovadora". Així, la internacionalització ha de permetre d'atraure el millor talent i concretar l'obertura de la universitat a l'exterior.

Ara bé, en les polítiques, la dimensió plurilingüe és promoguda de forma ambigua. Per exemple, tot i que la universitat és categoritzada com a multilingüe en les polítiques, en aquests mateixos documents notem l'expressió "llengua d'impartició de les classes", en singular. Això ens indueix a interrogar-nos sobre quina mena de multilingüisme s'està promovent des de les polítiques. D'aquesta manera, s'infereix que les polítiques tendeixen a impulsar un multilingüisme paral·lel a partir de la suma de diverses llengües que operen en activitats separades en mode unilingüe (L1+L2+L3...).

L'acció política concreta que més impacte ha tingut en els canvis estudiats és la incentivació als professors locals que abans impartien classes en català per fer-les en anglès. D'aquesta manera, la universitat disposa de prou professors per implementar les polítiques. En aquest treball hem intentat esbrinar com els actors (aquests professors i estudiants) encaixen en les pràctiques l'impacte entre allò que és local i allò que és global, promogut per les polítiques. De fet, les observacions assenyalen que les pràctiques plurilingües són la clau que possibilita l'encaix de l'àmbit local i l'àmbit global. La relació entre les pràctiques i les polítiques es reprendrà quan abordem l'objectiu 5.

9.1.2. Objectiu 2

Amb el segon objectiu ens proposàvem d'analitzar la mobilització de recursos plurilingües i multimodals en la gestió de la classe magistral en les classes en anglès EMI o ELF. Específicament, ens preguntàvem pels formats interactius observats entre estudiants i professors i pels usos del repertori lingüístic i comunicatiu per part dels actors. Així mateix, volíem esbrinar la relació entre el desplegament de recursos multimodals i plurilingües i la participació en aquests contextos EMI/ELF. Per últim, ens qüestionàvem si era possible modelitzar el plurilingüisme per comprendre la mobilització de recursos i la gestió de la participació i així poder optimitzar l'aprenentatge /ensenyament de llengua i contingut.

Les dades mostren les classes magistrals com a espais interactius en què els estudiants participen activament de diverses maneres. Així, els estudiants prenen la paraula després de ser seleccionats pels professors en seqüències IRF, i o bé s'autoseleccionen per intervenir públicament en la construcció de coneixement (demanant aclariments, fent observacions sobre les explicacions o els diagrames de la pissarra...), o bé participen com a oients actius manipulant artefactes (Goodwin, 2000) com la calculadora (mentre segueixen les comprovacions matemàtiques del professor, prenen apunts, o assenteixen mentre esgarden el professor). En definitiva, mostren multimodalment (Greiffenhagen, 2008) que segueixen la classe articulada majoritàriament en la L2.

Els resultats assenyalen que els estudiants participen més activament en termes de qualitat i quantitat del contingut acadèmic quan adopten el català per intervenir públicament (o el castellà en el cas de la classe de química tècnica). En aquest mateix sentit, els episodis dialògics en els quals el professor adopta un mode plurilingüe

desencadenen en una més alta participació dels estudiants. Aquest és el cas, especialment, de les seqüències IRF.

Les autoseleccions dels estudiants han constituït un focus molt important d'anàlisi, atès que han proporcionat informació sobre el grau de participació pública explícita dels estudiants. Els resultats demostren que la majoria d'autoseleccions es porten a terme en la llengua de preferència dels estudiants (el català i, en menor mesura, el castellà). Això és especialment així en les autoseleccions que requereixen més complexitat lingüística o de continguts. Tot i això, alguns estudiants opten per adherir-se a la política lingüística "oficial" i s'autoseleccionen en anglès. Aquests tipus de casuística també han estat estudiats a partir de la teoria de jocs i ens han ajudat a entendre cap a quines llengües convergeix la interacció.

Els professors de les classes magistrals recorren a l'alternança de llengua per organitzar diversos aspectes discursius i interaccionals. Així, mobilitzen els recursos plurilingües per gestionar el discurs acadèmic (per dirigir l'atenció dels participants vers un concepte problemàtic, per assegurar que els participants han entès la complexitat conceptual d'una explicació), per marcar canvis en l'orientació del discurs (resumint, focalitzant l'atenció dels estudiants en un aspecte concret), per proporcionar les traduccions de paraules tècniques en la L1 i, sobretot, com ja hem esmentat, per incrementar la participació dels estudiants. Específicament, en les classes en ELF, en què hi ha estudiants internacionals, el professor utilitza l'alternança per especificar si s'adreça als estudiants locals o als Erasmus (Moore, Borràs i Nussbaum, 2012; Borràs, Moore i Nussbaum, 2012). Interpretem, doncs, el plurilingüisme dels professors a la classe magistral com una orientació cap a la intersubjectivitat amb l'estudiant donant suport a les pràctiques dialògiques.

A part de l'anàlisi de la conversa com a eina principal d'anàlisi, i en el nostre afany d'informar les polítiques des de diversos angles, en aquest treball també hem fet una incursió en la utilització de la teoria de jocs per a la modelització del plurilingüisme (en forma d'alternança de llengües) en les classes magistrals. Com hem vist, l'èmfasi en aquesta línia metodològica no és tant l'estudi de l'alternança per se, sinó quin és el resultat d'equilibri, entès com la tria de llengües que cal esperar a priori per part de cadascun dels parlants, donades les seves preferències i les possibles tries dels altres parlants. Si el model utilitzat reflectís perfectament la realitat, aleshores les observacions respondrien al resultat d'equilibri. En general, però, els models són

simplificacions de la realitat, limitant per exemple el nombre d'interaccions o la possibilitat de malentesos. Aquesta diferència entre el model i la realitat fa que no sempre s'observi el resultat d'equilibri. Tanmateix, si el model reflecteix prou bé la realitat, el resultat d'equilibri serà l'observat més sovint, i només s'observaran altres resultats (altres tries de llengües) quan es produeixin situacions no incloses en el model.

Adoptar de manera complementària la teoria de jocs ens ha permès de triangular millor els resultats, en tenir un altre punt de referència. Cal tenir en compte però que els models que hem treballat són simples i no exploren la seqüencialitat. Tot i això, les conclusions amb aquest model simple de teoria de jocs concorren amb les investigacions realitzades amb l'anàlisi conversacional, indicant-nos que, si no hi ha problemes d'asimetria (o hi ha estudiants estrangers, perquè l'anglès és utilitzat com a llengua franca i no hi ha llengua comuna), el resultat d'equilibri és la utilització de l'anglès (tot i que amb formes híbrides). Aquest resultat es manifesta en algunes de les observacions en les classes magistrals, de forma que, tot i ésser models simples, recullen prou bé el que passa la major part del temps.

Tanmateix, fins i tot en aquests contextos ELF (i en els EMI amb simetria entre els participants) quan apareixen elements no recollits en el model, com per exemple malentesos o dificultats per entendre algun contingut, la tria de llengües canvia (utilització de la L1), amb un resultat diferent del d'equilibri, que ve a esmenar un problema en la comunicació. Precisament aquests casos ens mostren com el plurilingüisme fa la funció de regulador de la intersubjectivitat, si continuem aplicant el principi de la intersubjectivitat-progressivitat. Així parlar en anglès en les classes magistrals equival a aplicar el principi de la progressivitat (els parlants progressen en la tasca en curs ràpidament i accepten un cert grau d'opacitat) i les incursions a la L1 o a formes híbrides donen lloc a la intersubjectivitat (els parlants s'asseguren que s'entenen mútuament a partir de moviments retroactius en forma de reparacions i traduccions). En els contextos asimètrics en EMI, com hem vist en les observacions, l'equilibri tendirà a ser que els professors utilitzen la L2, la política oficial. Els estudiants, en canvi, se senten més còmodes amb la llengua de preferència, la L1, i, a més, probablement no combreguen prou amb la política com per adoptar la L2.

9.1.3. Objectiu 3

Amb aquest objectiu ens varem plantejar l'anàlisi de la gestió del plurilingüisme en les interaccions en grups de treball interculturals reduïts. Específicament, volíem explorar

(i) quins recursos empen els participants per a l'assoliment de l'ordre interaccional en un context en què les competències lingüístiques tendeixen a ser asimètriques, (ii) com es negocia la llengua franca en les interaccions en petits grups, i (iii) com els actors mostren la seva expertesa acadèmica tot i les seves competències asimètriques en la L2 i (iv) com els recursos multimodals i plurilingües contribueixen a la distribució de l'expertesa en el grup.

Les dades indiquen que la hibridesa de les formes emprades pels participants no sembla ser un obstacle (i) ni per a la resolució de la tasca, (ii) ni per a la construcció de coneixement, (iii) ni per a l'establiment d'un bon ambient de treball i d'ajuda mútua, ans al contrari. En el corpus s'observa una tensió entre el principi de la progressivitat, els esforços per portar la tasca endavant concretat en estratègies de *let it pass* i *make it normal*, i el principi de la intersubjectivitat, el conjunt d'accions que els participants emprenen per orientar-se cap a les dificultats de comunicació dels coparticipants en forma de procediments de reparació i d'heterofacilitació.

Pel principi de la progressivitat, les dades mostren que els estudiants tendeixen a deixar córrer les anomalies o els petits malentesos mentre no esdevinguin situacions crítiques que puguin amenaçar la comunicació. Ara bé, quan entendre el contingut és crític per la comunicació o quan hi ha una demanda de reparació, aleshores els estudiants s'atansen al pol de la intersubjectivitat. De fet, observem que els participants s'orienten als altres estudiants amb atenció per desxifrar els recursos, no sempre transparents, que aquests mobilitzen. La naturalesa dinàmica i seqüencial de la interacció fa que siguin necessaris ajustaments constants entre els coparticipants, que fan servir recursos com ara l'alternança de llengües o la gestualitat, sovint en forma de rialles que mitiguen l'agressió a la imatge pública (*face threat*) dels coparticipants. Aquests recursos comunicatius són organitzats seqüencialment de manera que requereixen atenció plena per part dels coparticipants. És, de fet, aquesta dinàmica intersubjectiva la que gestiona, i retroalimenta, l'organització de torns i les intervencions dels participants.

Les dades mostren que els recursos plurilingües apareixen associats amb d'altres. Així, si la gestualitat emergeix en una situació determinada, és molt possible que altres recursos com l'alternança de llengües, la hibridesa sintàctica i lèxica, o la recerca de recursos externs (com diccionaris, preguntes a la professora etc.) es facin també presents.

En definitiva, els participants, pel principi d'unió de forces, aporten a la interacció recursos d'ordre divers (Smit, 2010). En les intervencions en grup sobresurten dues característiques significatives: l'orientació vers les pràctiques híbrides dels participants i el caràcter no problemàtic de la interacció amb els participants que tenen competències lingüístiques asimètriques i heterogènies, que són tractades com a transparents per la resta del grup. Així, els participants s'orienten mútuament cap a l'elaboració local i situada d'un discurs compartit en la llengua franca utilitzada (Jordan i Fuller, 1975). Les dades han mostrat, doncs, com els participants tracten en les seves (re)formulacions, en les seves reparacions i en les seves conductes (gestualitat, canvis de codi, orientacions...) els problemes de comunicació que emergeixen de manera situada i local en un context ELF.

Un altre resultat significatiu és la correlació entre el desplegament de recursos plurilingües i un increment de la participació de tots els membres en els grups de treball en ELF. De fet, la (re)distribució de l'expertesa està relacionada amb la possibilitat de desplegar tot el repertori plurilingüe dels participants. També hem observat que els estudiants utilitzen les alternances de llengua per incloure o excloure els coparticipants.

Així, en el corpus observem que el desplegament de tot el repertori plurilingüe per part dels estudiants maximitza les seves possibilitats de participar amb èxit en les negociacions de construcció de coneixement i així poder mostrar expertesa en els continguts. Això fa que es revoquin les autocategoritzacions inicials de poca expertesa que manifesten sistemàticament els participants locals, sobretot al principi de la interacció, en les negociacions implícites i explícites de llengua franca. La possibilitat d'emprar tot el repertori plurilingüe reajusta, així, la distribució d'expertesa entre els participants locals i internacionals i també les categoritzacions dels estudiants Erasmus com a experts (en contingut i llengua) que fa d'entrada el professorat.

9.1.4. Objectiu 4

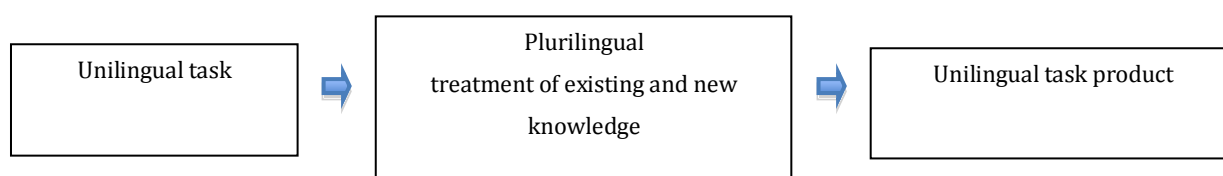
Amb aquest objectiu ens vam proposar d'examinar els usos plurilingües en la construcció del coneixement acadèmic i lingüístic. Ens vam formular la pregunta específica de si l'ús de la L2 pot contribuir a l'aprenentatge de la llengua meta i alhora contribuir a l'aprofundiment de continguts disciplinaris.

Les dades mostren que quan els estudiants fan intervencions públiques complexes en la L1 en les classes magistrals, les intervencions tendeixen a ser ampliades pels professors,

normalment en la L2, fet que afavoreix l'aprofundiment de continguts en la L2 i contribueix a la saturació de continguts (Gajo, 2007). Així, professor i estudiants co-construeixen coneixement dialògicament gràcies a la possibilitat de l'alternança de llengües. En altres ocasions, observem com es mobilitza el mode plurilingüe en la resolució conjunta de problemes matemàtics que el professor va apuntant a la pissarra.

En les classes magistrals les alternances no són tematitzades pel professor sinó que són certs marcadors metadiscursius, com ara les pauses i recursos multimodals diversos (canvis de posició, mirades..), els que indiquen l'adveniment d'una alternança. Entre aquests, trobem els recursos multimodals, les pauses, els canvis de posició corporal o de direcció de l'esguard. La no-tematització de la llengua en el corpus ens indica que els professors no mostren massa interès per la reflexió sobre l'ús o l'aprenentatge de la L2, sinó que tendeixen a centrar-se en el desenvolupament dels continguts. Així, el *plurilanguaging* constitueix un recurs de facto per facilitar l'accés al coneixement quan la seva construcció en L2 esdevé problemàtica. Les alternances de llengua tenen caràcter local i emergeixen ad-hoc, en el sentit que són desplegades com un recurs més a disposició de l'estudiant o del professor.

En alguns casos la focalització en un problema de llengua dóna lloc a seqüències de remediació (Gajo, 2007) en què hi ha un aprofundiment dels continguts (Barwell, 2005). En altres casos, els participants mobilitzen recursos plurilingües quan un problema conceptual o lingüístic sorgeix en la L2. D'aquesta manera s'aconsegueix assolir la saturació (Gajo i Grobet, 2008) en els continguts disciplinaris, especialment quan hi ha una gran densitat de continguts. Igualment, els estudiants que treballen en grup tendeixen a emprar recursos plurilingües per portar a terme una tasca dissenyada en mode unilingüe i que ha de ser lliurada en mode unilingüe. Aquest procés s'aprecia en el següent diagrama (Borràs et al., 2010):



Els resultats mostren com els estudiants mobilitzen recursos plurilingües (alternances de llengua i formes híbrides) principalment per a la gestió de l'organització de la tasca i gradualment van incorporant més recursos de la L2 fins arribar a un producte unilingüe.

El plurilingüisme actua com a bastida de l'expertesa comunicativa (Hall et al., 2006) en la L2 i en la participació en tasques en mode unilingüe. Així, tal com argumenten Nussbaum (2009); Moore (2011); Moore i Nussbaum, (2011), per aprendre i ensenyar continguts d'una disciplina en una segona llengua cal esperonar el manteniment i el desenvolupament de competències plurilingües, més que no pas competències unilingües.

9.1.5. Objectiu 5

Amb aquest últim objectiu ens vam proposar d'establir connexions entre les pràctiques lingüístiques observades i les polítiques lingüístiques. Així, ens vàrem plantejar de trobar propostes de millora en les polítiques lingüístiques a partir de l'anàlisi de les pràctiques a les classes magistrals i als grups de treball reduïts. També ens vam preguntar (i) si el plurilingüisme podia ésser la clau per integrar allò que és d'ordre local i allò que és d'ordre global i (ii) si el plurilingüisme podia possibilitar el manteniment actiu del català i l'obertura cap a la internacionalització.

En les classes magistrals i els petits grups de treball internacionals els resultats de la nostra anàlisi convergeixen amb d'altres exposats en recerques recents sobre la rellevància de l'ús de recursos plurilingües en la construcció de competències lingüístiques i de continguts acadèmics (Garcia, 2007; Duff i Kobayashi, 2010; Moore, 2011; Moore i Nussbaum, 2011; Moore, Borràs i Nussbaum, 2013; Nussbaum, Moore i Borràs, en premsa).

En unes universitats amb pocs recursos econòmics les classes magistrals són cada vegada més predominants. Com maximitzar la participació en les aules magistrals en un context econòmic advers ens sembla una qüestió important. La pregunta que ens formulàvem dins l'objectiu 2, tanmateix, és si la classe magistral, pel seu format participatiu, típicament monològic, pot ser un medi en el qual puguem obtenir participació dels estudiants. Les nostres observacions assenyalen que les classes magistrals en L2 poden ser escenaris interactius i que el mode plurilingüe contribueix a incrementar la participació dels estudiants.

De fet, un dels resultats més significatius de les anàlisis, com hem esmentat, és l'augment de la participació dels estudiants en les classes magistrals EMI en mode plurilingüe. Professors i estudiants, en les anàlisis en contextos EMI, semblen mobilitzar tots els recursos multimodals i plurilingües disponibles per construir

coneixement a les classes. Aleshores, l'altra pregunta que ens formulem és per què les polítiques no promouen que el professor desplegui totes les eines disponibles per transmetre/per construir coneixement. De la mateixa manera, si els estudiants, en el context universitari EMI, a més de poder intervenir en la L2, la llengua "oficial" de la classe, tenen l'opció intervenir en la L1 (la llengua, en principi, preferida per la majoria), tendeixen a participar en més ocasions i amb intervencions més complexes des del punt de vista del contingut. De fet, hem de tenir en compte que els estudiants no han escollit les classes EMI sinó que hi han estat assignats per les polítiques del centre. Les intervencions dels estudiants fetes en la L1 permeten a més que el professor reelabori continguts, ja en la L2, i es pugui assolir un nivell més alt de saturació disciplinària (Gajo, 2007). Igualment, en els petits grups internacionals els participants també empen l'alternança per redistribuir expertesa i per tant, a través del plurilingüisme s'aconsegueix més participació dels estudiants que intervenen només si el règim és ALAST i en canvi tendeixen a restar en silenci si és OLON o OLAT.

Creiem que és indispensable que els actors puguin utilitzar tot el repertori plurilingüe per gestionar les tasques comunicatives que sorgeixin ad-hoc de manera local i situada. Definim aquest repertori com el conjunt de recursos verbals i no verbals, incloent la gestualitat, mobilitzats pels actors a l'hora de trobar solucions locals a problemes pràctics. Així, el desplegament de tots els recursos disponibles en les classes magistrals EMI i ELF aconsegueix diversos objectius alhora: obtenir més participació dels estudiants, que els estudiants aprenguin anglès per mitjà de la internacionalització des de casa, que el català (al cap i a la fi la llengua pròpia de la universitat) es pugui fer servir a la classe, i en el cas de les classes ELF, que els estudiants internacionals coneguin un context plurilingüe.

La intersubjectivitat, com hem vist en l'anàlisi del corpus de les classes magistrals i dels petits grups de treball, es porta a terme a través del mode plurilingüe (amb reparacions i traduccions) que permeten l'orientació a l'altre. L'activitat retrospectiva de la intersubjectivitat (tornar sobre allò que ja hem fet) és essencial en les activitats d'ensenyament/aprenentatge. Les dades semblen indicar que la promoció del plurilingüisme a l'aula per part de les polítiques resultaria en un augment, no només de la participació, sinó també de la intersubjectivitat i l'aprofundiment de continguts, especialment en contextos EMI.

Per totes aquestes raons creiem que el *plurilanguaging* emergeix, de manera natural, des de les pràctiques, com a “tercera via” en les polítiques lingüístiques. Així, l’observació de les pràctiques ha mostrat que existeix ara mateix una dislocació entre les pràctiques i les polítiques: les pràctiques es mostren molt més plurilingües del que manifesten les polítiques. Aleshores, la diagnosi després de portar a terme l’anàlisi és que la realitat plurilingüe de les classes és parcialment ignorada en les polítiques.

En aquest estudi argumentem que el mode plurilingüe pot ser la resposta a la paradoxa a la qual s’enfronten les universitats catalanes avui en dia: la internacionalització les empeny a utilitzar l’anglès, però el seu arrelament local les empeny cap a la promoció de la/es llengua/ies locals. D’aquesta manera, creiem que la resposta a la pregunta que ens fem sobre com encaixar la dicotomia d’allò que és global i allò que és local (*the global vs. the local*) és el plurilingüisme ALAST. La promoció del mode plurilingüe ens permetria resoldre la paradoxa de les universitats que volen internacionalitzar-se però volen continuar operant en la llengua local. En aquest sentit, el plurilingüisme esdevé una síntesi entre el *language for communication* i el *language for identification* (House, 2003) i entre la ideologia de l’anonimat i la ideologia de l’autenticitat (Gal i Woolard, 2001).

Pensem, doncs, que en les polítiques cal fer visible la diversitat lingüística i admetre el plurilanguaging com a recurs per gestionar aspectes interaccionals, discursius o de contingut. Així, el plurilingüisme, a part de tenir un impacte positiu en la participació i la construcció del coneixement, podria proporcionar una dimensió pública a les llengües locals en un context internacionalitzador.

Un altre aspecte positiu de la generalització de l’acceptació de les pràctiques plurilingües podria ser la contribució a desmitificar la idealització del parlant nadiu i així millorar l’autoestima dels professors que imparteixen classes en L2 i dels estudiants que “no s’atreveixen a parlar” en una classe universitària en EMI. En el nostre punt de vista el focus no recau en la perfecció en la utilització de les llengües sinó en la utilització de tot el repertori plurilingüe.

En definitiva, les dades suggereixen que el mode plurilingüe crea un marc favorable i noves eines per gestionar les activitats de mediació i remediació, per integrar la segona llengua i el contingut acadèmic i per assolir la saturació de coneixements.

9.2. Perspectives de futur

El programa DYLAN es fonamentava en la relació entre quatre eixos: les pràctiques lingüístiques, les representacions del plurilingüisme i de la diversitat lingüística, les polítiques lingüístiques i el context en què es mouen els actors. El nostre treball ha analitzat principalment les pràctiques i, de manera més tangencial, les polítiques. El fet que les pràctiques hagin estat analitzades minuciosament implica que altres camps relacionats han quedat per explorar en profunditat i d'altres gairebé només s'han pogut mencionar. Algunes perspectives de futur que esmentem a continuació no han pogut ésser considerades en el present estudi. Revisem totes aquestes qüestions a continuació:

- El present treball s'enriquiria amb un estudi més profund de les representacions del plurilingüisme i de la diversitat a la Universitat B i l'Escola d'Enginyeria B. S'han recollit i tractat parcialment les dades d'entrevistes a representants del govern universitari, professors, i estudiants locals i Erasmus. Es tracta de dades que hem mencionat de passada però que des dels inicis del treball vam descartar d'analitzar a fons per qüestions d'abast de l'estudi. Explorar les representacions ens proporcionaria, probablement, informació rellevant sobre certes idealitzacions sobre el parlant nadiu així com sobre l'encaix entre el català i l'anglès.
- Tampoc hem examinat l'actiu constituït per les llengües de la immigració ni les llengües dels estudiants Erasmus, tot i que en el present estudi hem abordat, de passada, la mobilització del turc a l'aula per part de l'estudiant catalana, tot explorant el concepte de *crossing* (Rampton, 1995). De la mateixa manera, els estudiants turcs empren les paraules que han après a classe de català en un impromptu en el petit grup. Seria interessant d'explorar les percepcions que tenen els estudiants Erasmus i locals sobre els usos lingüístics en contextos de mobilitat internacional.
- Queda per explorar en deteniment l'eix de les polítiques en la seva projecció pública a través de les pàgines web de la Universitat B. Aquest és un camí que ens vam plantejar en un principi però que vam desestimar en voler-nos centrar en les pràctiques plurilingües a l'aula. Les diferents versions de la pàgina web (en anglès, català, castellà, anglès i xinès) ofereixen l'oportunitat d'explorar com canvien els continguts en funció de la versió i si les diferents versions mostren només un multilingüisme additiu o si mostren la realitat multilingüe de la universitat. Aquesta línia de treball podria enllaçar amb l'aprofundiment de l'eix de les polítiques. De

fet, en el treball ens hem circumscrit a les polítiques explícites però no hem arribat a explorar les polítiques implícites.

- La utilització de la teoria de jocs ha estat interessant com a eina d'anàlisi complementària, tot i que ha quedat manifesta la limitació de l'enfocament per les dificultats que implica modelitzar la conversa en la interacció. Si es volgués continuar la línia de la teoria de jocs es podria intentar seqüencialitzar més. Un aspecte interessant hagués estat aplicar la teoria de jocs als petits grups internacionals i comparar els resultats amb els obtinguts en les classes magistrals. En principi, pel què s'ha observat en l'aproximació amb l'anàlisi de la conversa el resultat d'equilibri seria, tenint en compte la situació asimètrica, la utilització d'ELF com a L2 amb formes híbrides.

Des del punt de vista de la didàctica de la llengua segona i estrangera, la docència a la universitat ha estat poc explorada. Tot i així, sembla que els contextos d'internacionalització i, en particular, les situacions d'aula EMI o ELF reclamarien projectes de treball que, a partir de l'estudi de les pràctiques a les aules universitàries, com el que s'ha dut a terme en aquesta tesi, experimentessin propostes de millora en processos de recerca-acció. De fet, el present treball suggereix ja un conjunt de línies d'actuació que podrien ser d'utilitat per als docents, molt específicament pel que fa als materials emprats a l'aula i a la gestió dels recursos lingüístics i de la participació, tant en classes magistrals com en les activitats de petit grup.

En definitiva, aquest estudi ha abordat el plurilingüisme en l'àmbit universitari des d'un punt de vista innovador dins de la sociolingüística interaccional i l'estudi de la construcció de coneixement en contextos en ELF o L2. Com hem esmentat, existeixen diverses possibles línies de recerca de molt diversa naturalesa i enfocament per les perspectives futures d'aquest treball.

SIGLES EMPRADES

AC: Anàlisi de la Conversa

AICLE: Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua

ALAST: All Languages At the Same Time (totes les llengües alhora)

ATS: Academic Task Structure (estructura de la tasca acadèmica)

CA for SLA: Conversation Analysis for Second language Acquisition (AC per a l'adquisició de segones llengües)

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CS: Codeswitch (alternança)

DYLAN: Language Dynamics and Management of Diversity

ECTS: European Credit Transfer System (sistema europeu de transferència de crèdits)

EEES: Espai Europeu de l'Educació Superior

ELF: English as a Lingua Franca (anglès com a llengua franca)

EM: Etnometodologia

EMI: English as a Medium of Instruction (anglès com a medi d'instrucció)

ESP: English for Specific Purposes (anglès amb finalitats específiques)

L1: Llengua o llengües de la primera socialització

L2: Segona llengua²³

MCA: Membership Categorization Analysis (anàlisi de la categorització de membresia)

IRF: Initiation-Response-Feedback (iniciació-resposta-avaluació)

RC: Rational Choice (tria racional)

OLAT: One Language At a Time (una llengua cada vegada)

OLON: One Language Only (només una llengua)

SLA: Second Language Acquisition (adquisició de segones llengües)

SPS: Social Participation Structure (estructura de la participació social)

TBLT: Task Based Learning and Teaching (aprenentatge i ensenyament basat en projectes)

TFC: Treball Final de Carrera

TRP: Transition Relevant Place (lloc rellevant per a la transició)

ZPD: Zona de Desenvolupament Pròxim

²³ En el nostre cas el terme es refereix a tercera llengua o successives. Pot ser sinònim de llengua estrangera.

BIBLIOGRAFIA

- Alber, J.-L., i Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Departement des Langues et des Sciences du Langage*, 1. Lausanne: Université de Lausanne.
- Alber, J.-L., i Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.
- Altbach, P., i Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motives and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Antaki, C., i Widdicombe, S. (eds.). (1998). *Identities in talk*. London: Sage Publications.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture and Society*, 7, 295-310.
- Arthur, J., i Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42, 177-202.
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: A critical review. *Annual Review of Sociology*, 14, 441-465.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. Dins M. Heller (ed.), *Code-Switching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (p. 187-214). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. Dins L. Milroy i P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (p. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). Bilingual conversation revisited. Dins P. Auer (ed.), *Code-Switching in conversation: Language, interaction and identity*. P. 1-24. London: Routledge.
- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. Dins M. Martin-Jones, A. Blackledge i A. Creese (eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 499-507). London: Routledge. Recuperat el 12 de novembre de 2012 a http://works.bepress.com/benjamin_bailey/74
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Barwell, R. (2005). Integrating language and content: Issues from the mathematics classroom. *Linguistics and Education*, 16, 205-218.
- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Berthoud, A. C., Gradoux, X., i Steffen, G. (eds). (2011). *Plurilinguisme et construction des savoirs. Cahiers de l'ILSL*, 30.
- Berthoud, A. C., Grin, F., i Lüdi, G. (2012). *The DYLAN Project booklet*. Dylan Project.
- Binmore, K. (2007) *Game theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Biosca C., Castellanos C., i Estella, M. (2006). Entrevista a S. Cardús. Cercle XXI. Butlletí Virtual 4. Recuperat 13 de setembre 2013 a http://www.cercle21.cat/butlleti/04/part1_cardus.html
- Björkman, B. (2011). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43(4), 950-964.
- Block, D. (2005). *Multilingual identities in a global city*. London: Palgrave.
- Block, D., i Cameron, D. (eds.). (2001). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Blom, J. P., i Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. Dins J. J. Gumperz, i Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics* (p. 407-434). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blommaert, J. (2005). In and out of class, codes and control: Globalisation, discourse and mobility. Dins M. Baynham i A. De Fina (eds.), *Dislocations/relocations: Narratives of displacement*. Manchester: St. Jerome.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J., i Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197-216.
- Borràs, E., Canals, L., Dooly, M., Moore, E., i Nussbaum, L. (2010). *Deliverable 4.3: Working Paper 4* (p. 9-21). DYLAN Project.
- Borràs, E., Moore, E., i Nussbaum, L. (2010). Exploring plurilingual and multimodal resources for participation in higher education CLIL contexts. *Deliverable 5.3: Working Paper 5*. DYLAN Project.
- Borràs, E., Moore, E., Nussbaum, L., i Patiño, A. (2012). Emergence de modes plurilingues dans des cours universitaires en L2. Dins L. Mondada i L. Nussbaum

(eds.), *Interactions cosmopolites: L'Organisation de la participation plurilingue*. Editions Lambert Lucas: Limoges.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. Dins R. K. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, P., i Levinson S. (1987). *Politeness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1997). How applied linguistics is the same as any other science. *International Journal of Applied Linguistics* 7, 1, 86-94.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York; London: Routledge.
- Byrne, R. W., i Whiten A. (1988). *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. London: Blackwell.
- Cicourel, A. (1973). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Cogo, A., i Dewey, M. (2006). Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies*, no 5/2, 59-93. Recuperat 20 octubre 2006 a <http://hdl.handle.net/2077/3148>
- Collins, J., Slembrouck, S., i Baynham M. (2009). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*. London: Continuum.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Stroudsborg: Conseil de l'Europe.
- Coulhard, M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.
- Coupland, N. (2003). Sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 465-493.
- Creese, A., i Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94: 103-115.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585-592.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

- Davis, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory* (2n ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davison, C., i Williams, A. (2001). Integrating language and content: Unresolved issues. Dins B. Mohan, C. Leung C., i C. Davison (eds.) *English as a second language in the mainstream*. Harlow: Pearson Education Limited.
- De Rosselló, C. i Boix, E. (2004). El català, el castellà i l'anglès: tres llengües en joc: les ideologies lingüístiques dels estudiants de la Universitat de Barcelona. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 18, 189-208.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Decret 128/2010, de 14 de setembre, sobre l'acreditació del coneixement lingüístic del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya. DOGC núm 5716 (2010).
- Deppermann, A., Schmitt, R., i Mondada, L. (2010). Agenda and emergence: Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42, 1700-1718.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dins J. P. Lantolf, i Appel, G. (eds.), *Vygotskian approaches to second language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dooly, M. i Moore, E. (2009). Plurilingual talk-in-interaction in an initial teacher training CLIL class. A: Veronesi, D. i Nickenig, C. (eds.), *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*. Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 181-189.
- Drew, P. (2002). Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: a sketch. Dins C.L.B. Glenn, i P. Glenn (eds.), *Excavating the taken-for-granted: Essays in language and social Interaction* (p. 293-308). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Drew, P., i Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. Dins P. Drew i J. Heritage (eds.), *Talk at work* (p. 3-65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Drew, P., i Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P., i Kobayashi, M. (2010). The Intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: a second language socialization approach. Dins R. Batstone (ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28. Recuperat 12 juliol 2013 a <http://trema.revues.org/302>
- DYLAN. (2012). *Language Dynamics and Management of Diversity*. Recuperat el 18 setembre 2013 http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy, *Language Teaching Research*, 4 (3), 139-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic tasks and structure and social participation structure in lessons. Dins L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom* (p. 153-181) New York, NY: Academic Press.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2002). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mosaico*, 8, 23-30.
- Escobar Urmeneta, C. (2009). Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar. Monográfico aprender en inglés. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 46-51.
- Escobar Urmeneta, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: Tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE. Dins C. Escobar Urmeneta, i L. Nussbaum (eds.) *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua* (203-320). Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- European Commission of the European Communities. (2004) *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.
- Firth, A., i Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue), 800-819.
- Fishman, J. A. ([1965] 2007). Who speaks what language to whom and when? Dins Li Wei (ed.), *The bilingualism reader* (p. 48-70). London i New York: Routledge.
- Fishman, J. A. (1972). *Language in sociocultural change: Essays by J.A. Fishman, selected by A.S. Dil*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Framis, Q., i Salellas, L. (2007). De la Universitat catalana a la universitat S.A. *Escola Catalana*, 444, 14-15.
- Frawley W., i Lantolf, J. P. (1985). Second-language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gafaranga, J. (2000). Medium repair vs. other-language repair: Telling the medium of a bilingual conversation. *International Journal of Bilingualism*, 4 (3), 327-350.
- Gafaranga, J. (2005). Demythologising language alternation studies: conversational structure vs. social structure in bilingual interaction. *Journal of Pragmatics*, 37, 281-300.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 563-581.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. Dins C. Escobar i L. Nussbaum (eds.), *Aprender en Otra Lengua / Apprendre en una Altra Llengua* (pp. 53-70). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Gajo, L., i Berthoud, A. C. (2008). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. *Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56*.
- Gajo, L., i Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. Dins L. Filliettaz i M.-L. Schubauer-Leoni (eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 113-136). Brussels: De Boeck.
- Gal, S. i Woolard, K. A. (2001). Constructing languages and publics: Authority and representation. Dins S. Gal, i K. A. Woolard (eds.), *Languages and publics: the making of authority* (p. 1-12). Manchester, UK: St. Jerome.
- García, O. (2007). Foreword: Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. Dins S. Makoni, i A. Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (p. XI-XV). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, R., i Wagner, J. (eds.) (2004). *Second language conversations*. London: Continuum.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gazzola, M. (2010). La valutazione della ricerca e l'internazionalizzazione dell'università: quali effetti sulla diversità linguistica? *Plurilinguismo, contatti de lingue e culture*, 15, 55-70.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giles, H., i Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Keynes: Open University Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Micro-studies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation". Dins G. Psathas (ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (p. 97-121). New York: Irvington.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organisation of participation. Dins J. M. Atkinson, i J. Heritage (eds.), *Structures of social action* (p. 223-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1986). Audience diversity, participation and interpretation. *Text* 6(3), 283-316.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18, 53-73.
- Goodwin, C., i Goodwin, M. H. (2004). Participation. Dins A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 222-244). Maldan, MA: Blackwell.
- Goodwin, M.H. (1997). By-play: Negotiating evaluation in story-telling. Dins G. R. Guy, C. Feagin, D. Schrifin, i J. Baugh (eds.), *Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov 2: Social interaction and discourse structures* (p. 77-102). Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin, M.H., i Goodwin, C. (1986). Gestures and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62, 51-75.
- Greco L., Renaud P., i Taquechel R. (2012). Travail interactif sur les formes plurilingues dans deux formats de participation. Dins L. Mondada, i L. Nussbaum, (eds.) *Interactions cosmopolites: L'organisation de la participation plurilingue*. Editions Lambert Lucas: Limoges.

- Greere, A., i Räsänen, A. (2008). Report on the LANQUA Subproject on content and language integrated learning. Redefining CLIL – Towards multilingual competence. Setembre 2008. Recuperat 16 de març 2011 a: http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf
- Greiffenhagen, C. (2008). "Video analysis on mathematical practice?", *Forum Qualitative Social Research*, 9(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-0803323>.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Dins P. Cole i J. L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics, vol. 3: Speech acts* (p. 41-58). New York City: Academic Press.
- Grimshaw, T. (2007). Critical perspectives on language in international higher education. Dins M. Hayden, J. Levy, i J. Thompson (eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (p. 365-378). London: Sage.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1962). Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics*, 4 (1), 28-40.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6), 137-153.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14(2), 145-167.
- Hall, J. K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 607-612.
- Hall, J. K., Cheng, A., i Carlson, M. T. (2006). Reconceptualising multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2), 220-240.
- Heller, M. (1988). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities in Late Modernity*. London: Longman.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy and commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 473-492.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dins M. Heller (ed.) *Bilingualism: A social approach*. (p. 1-24). Basingstoke: Palgrave.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic

interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91.

Heritage, J. (1984a). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. Dins N. J. Enfield and S. Levinson (eds.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural, and social Perspectives* (p. 255-280). Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (2008). Conversation analysis as social theory. Dins Bryan Turner (ed.) *The New Blackwell Companion to Social Theory* (p. 300-320). Oxford: Blackwell.

House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. Dins C. Gnutzmann (ed.), *Teaching and learning English as a global language* (p. 73-89). Tübingen: Stauffenburg.

House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578.

Hutchby, I., i Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis*, Cambridge, UK: Polity Press.

Hymes, D. (1972). Models of interaction of language and social life. Dins J. J. Gumperz, i D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (p. 35-71). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français: approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne: Peter Lang.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dins G.H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (p.13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

Jordan, B., i Fuller N. (1975). On the non fatal nature of trouble: Sense making and trouble-making in lingua franca talk. *Semiotica* 13: 11-31.

Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., i Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities Journal*, Fall 2011, 32-54.

Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.

Kasper, G. (2008). Discourse and socially shared cognition. Dins Cenoz, J., i Hornberger, N. H (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2 (6). New York: Springer, p. 59-78.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales, II*. Paris: Armand Colin.

- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kurhila, S. (2004). Clients or second language learners – being a second language speaker in institutional interaction. Dins R. Gardner, i J. Wagner, (2005), *Second Language Conversations* (p. 58-74). London: Continuum.
- Labov, W. (1971). The notion of ‘system’ in Creole languages. Dins D. Hymes (ed.), *Pidginization and creolization of languages* (p. 447-472). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavric, E. (2007). Code choice and face. *Lodz Papers in Pragmatics*, 3, 23-35.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32, 177–201.
- Leung, C., Harris R., i Rampton B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*. 31/3: 543-560.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. Dins P. Drew, i J. Heritage (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (p. 66-100). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li Wei (2005a). “How can you tell?” Towards a common sense explanation of conversational code-switching. *Journal of Pragmatics*, 27, 375-389.
- Li Wei (2005b) Starting from the right place: Introduction to the special issue on Conversational Code-Switching: *Journal of Pragmatics* 37, 275-279.
- Li Wei (2007). Dimensions of bilingualism. Dins Li Wei (ed.) *The bilingualism reader* (p. 3-22) London i New York: Routledge
- Li Wei (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 45(5), 1222-1235.
- Livingston, E. (1987). *Making sense of ethnomethodology*. London: Routledge i Kegan Paul.
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, d’universitats de Catalunya. DOGC núm. 3626 (2003).
- Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística. DOGC núm. 223 (1998).
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language Acquisition. Dins W. Ritchie i T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language*

Acquisition (p.413-68). San Diego: Academic Press.

- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., i Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24(4), 401-421.
- Lüdi, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue. Dins K. Dieter (ed.), *Actes du xviiiè Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes 1986. Université de Trèves* (p. 405-424). Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 2006, 173-189.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilingüisme. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 53, 47-64.
- Lüdi, G., Höchle, K., i Yanaprasart, P. (2010). Plurilingual practices at multilingual workplaces. Dins B. Apfelbaum, i B. Meyer (eds.), *Multilingualism at Work* (p. 211-234). Amsterdam, John Benjamins.
- Lüdi, G., Höchle, K., Kohler, F.S., i Yanaprasart P. (2012). Stratégies d'inclusion et formes d'exclusion dans des interactions exolingues au travail. Dins L. Mondada i L. Nussbaum (eds.), *Interactions cosmopolites: L'organisation de la participation plurilingue*. Editions Lambert Lucas: Limoges.
- Lüdi, G., i Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G., i Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 154-167.
- Luijten-Lub, A., Van der Wende, M., i Huisman, J. (2005). On cooperation and competition: A comparative analysis of national policies for internationalisation of higher education in seven Western European countries. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 9 No. 2. 147-163
- Liotard, J.-F. (1984). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- Makoni, S., i Makoni, B. (2010). Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for 'vague linguistique'. Dins J. Maybin, i J. Swann (eds.), *The Routledge companion to English language studies* (p. 258-270). London: Routledge.
- Markaki, V., Merlino, S., Mondada, L., i Oloff, F. (2010). Laughter in professional meetings: the organization of an emergent ethnic joke. *Journal of Pragmatics*, 42, 1526-1542.
- Markaki, V., Merlino, S., Mondada, L., Oloff, F., I Traverso, V. (2012). Choix de langues et gestion de la participation dans des réunions internationales. Dins L. Mondada i L. Nussbaum (eds.), *Interactions cosmopolites: L'Organisation de la participation plurilingue*. Editions Lambert Lucas: Limoges.

- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, D., i Langé, G. (eds.). (1997). *Implementing content and language integrated learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä i TIE-CLIL.
- Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. *EUROSLA Yearbook*, 7, 121-147.
- Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A., i Unamuno, V. (2000). Entre simetría y complementariedad: La coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas. Dins M. D. Muñoz Núñez et al. (eds.), *IV Congreso de Lingüística General* (p. 1763-1774). Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Mauranen, A. (2006). Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177, 123-150.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mondada, L. (2004). Ways of 'Doing being plurilingual' in international work meetings. Dins R. Gardner i, J. Wagner (eds.), *Second Language Conversations* (p. 27-60). London: Continuum.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Mondada, L. (2006). Participants' online analysis and multimodal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8, 117-129.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact - THEMA*, 1, 168-197.
- Mondada, L. (2008). Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (3).
- Mondada, L. (2009). Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41, 1977-1997.
- Mondada, L., i Nussbaum, L. (eds.) (2012). *Interactions cosmopolites: L'organisation de la participation plurilingue*. Editions Lambert Lucas: Limoges.
- Mondada, L., i Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.

- Moore, D., i Gajo, L. (Eds.). (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, Vol. 6, No. 2.
- Moore, E. (2011). *Plurilingual practices at a Catalan university doing internationalisation: Context and learning*. Tesi inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moore, E. i Nussbaum, L. (2011). Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE. A: Escobar, C., Nussbaum, L. (eds.), *Aprender en Otra Lengua / Apprendre en una Altra Llengua* (p. 93-117). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Moore, E., Borràs, E., i Nussbaum, L. (2013). Plurilingual resources in lingua franca: An interactionist perspective. Dins H. Haberland, D. Lønsmann i B. Preisler (eds.) *Language alternation, language choice and language encounter in international university education*. Dordrecht: Springer.
- Moore, E., i Nussbaum, L. (en premsa). Building a multilingual university in institutional policies and everyday practices. Dins J. W. Unger, M. Krzyżanowski, i R. Wodak (eds.), *Multilingual encounters in Europe's institutional spaces*. London: Continuum.
- Moore, E., Nussbaum, L., i Borràs, E. (2012). Plurilingual teaching and learning practices in 'internationalised' university lectures. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: A select study of small group activity in a Japanese classroom. *Applied Linguistics* 23, 323-347.
- Mori, J. (2007). Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. *Modern Language Journal*, 91 (5), 847-860.
- Moring, T.; Godenhjelm, S.; Haapamäki S; Lindström J., Östman J.O., Saari, M; Sylvén. (en premsa). J. Language policies in universities and their outcomes. The University of Helsinki in a Northern European context. Dins A. C. Berthoud, F. Grin i, G. Lüdi, (eds.) *Dylan Book*. Amsterdam: Benjamins.
- Moschkovich, J. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning*, 4 (2&3), 189-212.
- Müller, G., i Pantet, J. (2008). Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. *TRANEL*, 48, 105-124.
- Muñoz J., i Font J. (2004). El futur del català en una universitat globalitzada. *CEPC*. Recuperat el 20 de juny 2013 a www.cercle21.cat/mm/File/annex_II_JMunoz_JFont.rtf

- Myers-Scotton, C. ([1988]/2007). Code-switching as indexical of social negotiations. Dins Li Wei (ed.), *The bilingualism reader* (p. 97-122). London i New York: Routledge.
- Myers-Scotton, C. (1992). Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 19-39.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code-switching*. Oxford: Oxford University Press.
- Navés, T., i Muñoz, C. (1999). Experiencias de AICLE en España. Dins D. Marsh i G. Langé (eds.), *Implementing content and language integrated learning. A research-driven TIE-CLIL foundation course reader* (p. 131-144). Continuing Education Center. University of Jyväskylä.
- Negueruela, E., Lantolf, J., Jordan S. R., i Gelabert, J. (2004). The 'private function' of gesture in second language speaking activity: a study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 2004, 113-147.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective. *Journal of Studies in International Education*, 7, 27-40
- Noyau, C. i Porquier, R. (eds.) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris. Presses Universitaires de Vincennes.
- Nussbaum, L. (2007). Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar. *EMIGRA Working Papers*, 108.
- Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 56-58.
- Nussbaum, L. (2013). Post-scriptum: De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. Dins V. Unamuno i A. Maldonado A. (eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L., i Cots J. M. (2011). Doing learning languages in a multilingual context: Pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia. Dins L. Payrató i J.M. Cots (eds.), *The pragmatics of Catalan* (p. 331-360). London: De Gruyter.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 27-49.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. Dins V. Castelloti (ed.), *D'une langue à autre: Pratiques et représentations* (p. 59-80). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65.

- Nussbaum, L., Moore, E., i Borràs, E. (en premsa). Accomplishing multilingualism through plurilingual activities. Dins A. C. Berthoud, F. Grin i, G. Lüdi, (eds.) *Dylan Book*. Amsterdam: Benjamins.
- O'Hare, M. (1989) A typology of governmental action. *Journal of Policy Analysis and Management*. Vol 8. No 4. 670-672.
- Otsuji, E., i Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3) 240-254.
- Pekarek Doehler, S. (2009). Mediation revisited: The interactive organization of mediation in learning environments, *Mind, Culture, and Activity*, 9 (1) 22-42.
- Pennycook, A. (2003). Global Englishes, rip slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 513-533.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*, London, Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pérez C. (2008). Política lingüística universitària catalana dins l'EEES a la Universitat Pompeu Fabra: El pla d'acció pel multilingüisme. Dins Martí i Castell J., i Mestres Serra, J. M. *El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació superior. Actes del Seminari del CUIMPB-CEL 2007* (p. 115-140). Institut d'Estudis Catalans, 2008.
- Pérez Vidal C. (2007) Les estades a l'estranger i l'adquisició de la llengua i la cultura. *Llengua, Societat i Comunicació*, 5, 20-26.
- Peyrot, M. (1982). Understanding ethnomethodology: A remedy for some common misconceptions. *Human Studiess*, 5(4), 261-288.
- Philips S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. Dins C. Cazden, V.P. John, i D. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom* (p. 370-394). New York, NY: Columbia Teachers College Press.
- Pochon-Berger, E., i Steinbach Kohler, F. (2007). Lecture collective d'une carte: une perspective ultimodale. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 86, 71-95. (imprès el 2009).
- Pollner, M. (1991). Left of ethnomethodology. The rise and decline of radical reflexivity. *American Sociological Review*, 56, 370-380.
- Pomerantz, A. M. (1984). Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. Dins J. M. Atkinson, i Heritage, J. (eds.), *Structure of social action: Studies in conversation analysis* (p. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pool, J. (1986). Optimal strategies in linguistic games. Dins J. A. Fishman, et al. (eds.), *The Fergussonian impact: In honor of Charles Fergusson*. Vol. 2. Sociolinguistics and the sociology of language (p. 157-171). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dins Py, B. (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée et Paris (p.17-47). Presses Universitaires de Vincennes.
- Poulisse, N. (1997). Compensatory Strategies and the Principles of Clarity and Economy. Dins Kasper, G., i Eric K. (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. (p. 49-64). Edinburgh: Longman.
- Pujolar, J. (2008). *Els joves, les llengües i les identitats*. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. Hivern 2008, 1-11
- Py, B. (1986). Making sense: Interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 8 (3), 343-353.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: role de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-162.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. (1998). Language crossing and the definition of reality. Dins Auer, P. (ed.) (1998), *Code-Switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge. 290-317.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2011). From 'multiethnic adolescent heteroglossia' to 'contemporary urban vernaculars'. *Language & Communication*. Recuperat 12 novembre 2012 a <http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/61.pdf>
- Rasmussen, G., i Wagner J. (2002). Language choice in international telephone conversations. Dins K.K. Luke i T.S. Pavlidou (eds.), *Telephone Call: Unity and diversity in Conversational Structure across Languages and Cultures* (p.111-131). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Robertson, R. (1995), Glocalization: Time.space and homogeneity-heterogeneity. Dins M. Featherstone et al. (eds.), *Global Modernities* (p. 25-44). London: Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. Dins D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction* (p. 31-74). New York: Free Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Editat per G. Jefferson. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a conversational practice: formulating place. Dins Sudnow, D.N. (ed.), *Studies in Social Interaction* (p. 75-119). New York: MacMillan, The Free Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. Dins J. Alexander, B. Giesen, R. Munch, i N. Smelser (eds.), *The micro-macro link* (p. 207-234). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1992). In another context. Dins C. Goodwin, i A. Duranti (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (p.191-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language and the arena in which culture is enacted. Dins N. J. Enfield and S. C. Levinson (eds.), *The roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*. New York: Berg.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., i Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361-382.
- Schiffman H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. New York: Routledge.
- Scotton, C. M. (1983). The negotiation of identities in conversation: a theory of markedness and code choice. *International Journal of the Sociology of Language*, 44, 115-36
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 1-23.
- Seedhouse, P., i Almutairi S. (2009) A holistic approach to task-based interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 311-338.

- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133-158.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59 (4), 339-341.
- Seidlhofer, B., Böhringer, H. i Hülbauer, C. (2008). Emergent varieties. *Deliverable 4.2: Working Paper 2*. DYLAN Project, 21-40.
- Seidlhofer, B., i Widdowson J. (2010). Conferència inaugural APAC. Recuperada 13 de juny 2013 a <http://www.apac.es/publications/media/index.html#widdowson>
- Sinclair, J, i Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skårup, T. (2004). Brokering and membership in a multilingual community of practice. Dins R. Gardner, i J. Wagner (eds.), *Second Language Conversations* (p. 40-57). London: Continuum.
- Smit, U. (2010). *English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Steffen, G. (2011). *Travail bilingue et intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques: Apprentissage dans l'enseignement bilingue au secondaire II*. Thèse de doctorat de l'Université de Lausanne.
- Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. Dins M. Clarke, i J. Handscombe (eds.), *TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (p. 35-46). Washington, DC: TESOL.
- Swain, M., i Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4 (3) 251-274.
- ten Have, P. (2002). The notion of member is the heart of the matter: On the role of membership knowledge in ethnomethodological inquiry. *Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3). Recuperat 19 juliol 2013 a <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/834/1813>
- Ulijn, J.M., i Li, X. (1995). Is interrupting impolite? Some temporal aspects of turn-taking in Chinese-Western and other intercultural business encounters. *Text*, 15(4), 589-627.
- van Lier, L., i Matsuo, N. (2000). Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities. *Applied Language Learning*, 11, 265-287.
- Vandermeeren, S. (1998). *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachen-politik und Sprachunterricht*. Waldsteinberg: Heindrun Popp.

- Veronesi, D. (2007). Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali: un'analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 85, 107-130.
- Veronesi, D. (2009). La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria. Dins D. Veronesi, C. Nickenig (eds.), *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond* (p. 205-228). Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Vygotsky, L. ([1934]/1986). *Thought and language*. Editat per A. Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, R. (1994). Catégories, séquentialité et ordre social: un nouveau regard sur l'oeuvre de Sacks. Dins B. Fradin, L. Quéré, i J. Widmer (eds.), *L'enquête sur les catégories*. [Raisons pratiques: Épistémologie, sociologie, théorie sociale/5] (p. 151-84) Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Weinreich, U., Labov, W., i Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. Dins W. Lehmann (Ed.), *Directions in historical linguistics* (p. 97-195). Austin: University of Texas Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-102.
- Woolard, K. A. (2008). Les ideologies lingüístiques: Una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199.
- Young, L. (1994). University lectures –macro-structure and micro-features. Dins J. Flowerdew (ed.), *Academic listening: Research perspectives* (p. 159-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. F., i Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Negotiating discourse roles in the ESL writing conference. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.
- Zemel, K.T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43, 475-548.

APÈNDIX

i. Convencions de la transcripció

1. Locutor: ABC:
2. Entonació :
 - a. Ascendent: \
 - b. Descendent /
 - c. Mantinguda _
3. Pauses:
 - a. Curta: (.)
 - b. Llarga: (..)
 - c. Mesurada: (num. segons)
4. Encavalcament: [text]
5. Encadenament: =
6. Interrupció: text-
7. Allargament: text:
8. ÈMFASI
9. °Suaument°
10. <lentament>
11. >ràpidament<
12. Comentaris: ((text))
13. Transcripció dubtosa:
14. Transcripció fonètica aproximada: +text+
15. Llengua (quan s'hi orienten els parlants):
 - a. **Català**
 - b. Anglès
 - c. *Castellà*
 - d. **Turc**
16. Fragment incomprensible: xxxx
17. Continuació del torn precedent: ABC>
18. Traducció: línia inferior
19. Transcripció simbòlica i fotogràfica de la multimodalitat:
 - a. Participant: *abc*:
 - b. Instant aproximatiu del començament de l'acció: *
 - c. L'acció descrita continua en les línies següents: *-->
 - d. L'acció descrita continua més enllà del fragment: *-->>
 - e. Descripció de l'acció: abc: *-*descripció*->

Els següents apèndix només estan disponibles en versió digital en el CD adjunt.

ii. Transcripcions de dades²⁴

Carpeta que inclou documents de transcripció. Vegeu la taula de dades primàries del capítol 3 per a la descripció d'aquestes dades.

ii.1 Transcripció de CM1

ii.2 Transcripció de CM2

ii.3 Transcripció de CM3

ii.4 Transcripció de CM4

ii.5 Transcripció de CM5/TG2

ii.6 Transcripció de CM6

ii.7 Transcripció de CM11

ii.8 Transcripció de TG1

ii.9 Transcripció de TG3

²⁴ No es referencien els documents de la Universitat B per preservar l'anonimitat de la institució. No es referencien les transcripcions de les entrevistes per preservar l'anonimitat dels informants.