

El procés d'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius en llengua catalana a la universitat

Disseny i aplicació d'una seqüència didàctica
dirigida a fomentar la reflexió metadiscursiva

Aina Obis Monné

TESI DOCTORAL UPF / 2018

DIRECTORES DE LA TESI

Dra. Carme Bach

Dra. M. Dolors Cañada

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



A l'Eudald

Agraïments

Al llarg d'aquests cinc anys les discussions sobre el tema de la tesi però també sobre la natura del que significa fer una tesi han protagonitzat una gran part de les converses amb diferents persones. Malgrat les diverses representacions o metàfores que s'hagin pogut fer sobre aquesta qüestió, una imatge que em ve al pensament per explicar aquest procés és l'acte en el qual un mag, en un número de màgia, estira incansablement de la butxaca el conjunt enllaçat de mocadors de diferents colors que no troba fi. És així com podria descriure aquest procés de descobriment i aprenentatge en el qual s'aglutinen sabers, visions, percepcions, neguits i satisfaccions que interactuen irrefrenablement i que provenen de molts actors —aprenents, docents i investigadors—, que s'esforcen per reconstruir aquest trencaclosques de diferents tonalitats que suposa el coneixement. El meu agraïment se'n va a tots ells i a tothom qui m'ha acompanyat durant aquesta etapa, sense els quals aquesta feina no hauria estat possible. A tots, als que cito i als que de ben segur em dec oblidar, milions de gràcies, per la presència, l'afecte, l'estima i el suport en tot moment.

Vull donar especialment les gràcies a les meves directores, Carme Bach i M. Dolors Cañada, per haver-se prestat a dirigir aquesta tesi. Gràcies per haver-me empès a plantejar-me aquesta meta personal i professional, per haver compartit amb mi la vostra experiència, tant en la docència com en la investigació, per haver-me mostrat la passió i tenacitat per aquesta professió com a part de la vida, per haver-me esperonat a defensar les pròpies decisions i, en definitiva, per haver-vos vessat a treballar amb mi amb totes les dificultats i els encerts que això ha comportat. Sempre us deuré la complicitat i la relació tan propera i atenta amb què m'heu obsequiat i que ha facilitat aquesta tasca titànica.

Agraïco als membres del tribunal del projecte de tesi, i també als del treball de final de màster, Josep M. Castellà, Montserrat González, Carmen López i Montserrat Vilà, que m'orientessin amb observacions tan necessàries al principi de gestació de la investigació. I, manifestament, als membres del tribunal de tesi, Joaquim Dolz, Carmen López i Silvia Murillo, per valorar-ne el resultat final i nodrir-lo amb les seves contribucions.

També als membres del grup GR@EL, gràcies per deixar-me formar part d'aquest amalgama d'inquietuds de recerca tan captivadores. En concret, al Daniel Cassany, per les aportacions que m'ha brindat, la predisposició que ha mantingut en tot moment i per haver-me donat l'oportunitat de fer el doctorat dins d'aquesta família; i a la resta de membres pels comentaris ineludibles en diversos moments de l'elaboració de la tesi: Encarna Atienza, Joan Costa, Carmen López, Cristina Aliagas, Olga Esteve, Ernesto Martín Peris i molts més. Sense el suport econòmic del grup i del Departament de

Traducció i Ciències del Llenguatge (DTCL), no hauria pogut dur a terme aquest treball. Tampoc no vull deixar-me a la resta de professors i investigadors del DTCL de la UPF i dels altres grups i instituts de recerca, amb qui he compartit docència o xerrades entre les parets de la universitat: al director, Àlex Alsina, per la confiança i comprensió, a la tutora de doctorat, Cristina Gelpí, per la facilitat i accessibilitat, i també a l'Elisenda Bernal, per posar llum en els moments més foscos. I a altres professors de qui he après molt durant aquests anys a la universitat: Lydia Fernández, Montserrat Cunillera, Eduard Bartoll, Rosa Estopà, Judit Freixa, Enric Gallén, Lisa Gilbert, Mercè Lorente, Guilhem Naro. I no em vull oblidar d'agrair a tot el personal de secretaria de la facultat i del departament per la cordialitat i les comoditats que m'han ofert en aquests anys: Susi Bolós, Yolanda Bejarano, Núria Abad, Yolanda Vicente, Nayat Chourak, Mercè Sulé, Rafa Ordoñez, i al personal d'Informàtica i suport a la recerca de la UPF.

Agraeixo profundament als companys del grup de recerca, alguns ara ja doctors, la companyonia, perquè formeu part del dia a dia d'aquesta feina i n'enteneu tots els entrebancs i els guanys: la M. José Valero, la Marta García, el Paco Martínez, la Laura Acosta, la Marina Pérez, el Boris Vázquez i molts altres. Moltes gràcies a tots pel *coaching* imprescindible i per l'energia que despreneu, que han fet molt més afables totes les estones al despatx i m'han donat forces per seguir endavant. Així com a moltes persones d'altres grups que m'he anat trobant i retrobant en aquest camí: l'Olga Kushch, l'Alfonso Igualada, el Santi González, l'Alexandra Navarrette; a les noies de l'IULA, que donen més que no pas reben, l'Alba Milà, l'Elisabet Llopart i la Blanca Arias. I a aquells amb qui he compartit moments en alguna de les etapes del procés: l'Amor Montané, l'Elisenda Campmany, la Blanca Mendoza, l'Eva García, el Joan-Josep Mussarra, el Cristian Zanotti, l'Anna Arnall, la Lucía Azpeitia, l'Ana Mata, l'Iris Hübscher, el Toni Bassaganyas, la Maria Sanz i la Rebecca Walter i un llarg etcètera.

A tota la gent de la Université de Paris X i Paris III, que em van acollir durant l'estada de doctorat i que van destacar pel rigor i la meticulositat en la tasca de recerca, gràcies sobretot a Frédérique Sitri i Julie Lefebvre, així com a Eric Beaumatin, Sarah de Vögue i Anne Trévisse pels comentaris. També als companys del laboratori Modyco: Veronica i Myriam. I a molts altres investigadors d'altres universitats que he tingut l'oportunitat i el plaer de conèixer, llegir i aprendre'n; en particular, a Eduardo Negueruela.

Agraeixo sincerament als estudiants del Grau de Traducció i Interpretació de la UPF que em deixessin endinsar-me en els seus pensaments i les seves dinàmiques i sense els quals aquesta tesi no hauria estat materialment possible. Però també a tots els estudiants que han anat passant pel Grau i amb qui he compartit aquests anys la docència de diferents assignatures i dels quals he après molt. I gràcies, també, a qualsevol lector que pugui gaudir llegint aquest treball i que en pugui trobar millores.

Un etern agraïment al grupet inicial de la Pompeu, per les converses tan apassionants i engrescadores, el suport assidu i incomptable, i les rialles exhalants: l'Aina Labèrnia, la Maria Moreno, la Vanessa Palomo, la Maria Dasca, l'Alba Tomàs, la Laura Fòlica, l'Eugenio Martín, el Juanma Garrido... Gràcies per albergar-me al vostre nucli i cobrir-me d'experiències enriquidores.

També als companys de la primera promoció del Grau en Traducció i Interpretació que conformarien una llista inacabable, però que en suposen una part especial els Titis i les Traductores, per la paciència i el suport imperible, i també a l'Elena, l'Ainara, l'Esther. Perdoneu-me si he estat més fora que dins de les vostres vides i m'he perdut grans moments. I a d'altres molt importants, com la Sílvia o el Marc, que m'han escoltat sempre que ho he necessitat. També vull donar les gràcies a tota la gent de la ciutat comtal i de les terres de Lleida, i, particularment, d'Alcanó i d'Alfés, per haver-me aguantat estoicament en els moments més durs i haver-me acompanyat en els més bons. Gràcies, moltes gràcies, a tota la família d'amics i a la política.

I als més fidels. Al David i el Jorge, per escoltar els meus deliris, i per encomanar-me el gaudi de la vida i de totes les instantànies possibles. A l'Aina, el Jordi i la Jenn, pels consells tan valuosos, i per ensenyar-me a afrontar els obstacles i a reconduir-los amb tanta força. A l'Eva i la Cristina, per permetre'm desfogar-me, per contagiar-me l'entusiasme que mostren en tot i per l'amor incondicional que m'han ofert sempre.

Gràcies de tot cor a la padrina i al padrí, a l'avi i a l'àvia, als meus pares, les meves germanes i cosines, tieta i tiet, tots els cunyats, nebots i nebodes, la mixi... i als que vindran. A tota aquesta família, única i valuosa, que s'ha esforçat per animar-me en els instants més difícils i que m'ha ensenyat valors com la coherència, l'honestat, la fermesa i la bondat.

A l'Eudald, per ser i ser-hi sempre; per la humanitat, la sensatesa, la determinació i l'expertesa. Per ser el meu punt de fuga.

Resum

En el marc de la teoria sociocultural, aquesta tesi investiga el procés d'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius en llengua catalana com a primera llengua (L1) dins l'àmbit acadèmic universitari mitjançant el disseny i l'aplicació d'una seqüència didàctica orientada a promoure la reflexió metalingüística i metadiscursiva sobre aquest concepte. La seqüència didàctica focalitza el treball sobre els marcadors en un gènere discursiu acadèmic, al qual hem anomenat *informe de recerca*. Per dur a terme l'estudi, hem efectuat una anàlisi qualitativa-interpretativa dels processos d'aprenentatge que manifesten nou grups d'estudiants del Grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona durant la realització de les activitats que conformen la seqüència. En concret, hem explorat el treball cooperatiu, el bastiment col·lectiu i la reflexió metalingüística en interacció entre iguals que desenvolupen aquests alumnes. Els resultats demostren una forta influència dels instruments de mediació en l'activitat reflexiva dels aprenents que condueix a la presa de consciència sobre el coneixement i l'ús dels marcadors discursius. Així mateix, aquests resultats evidencien com els alumnes coconstrueixen significats sobre aquest concepte i sobre les relacions que manté aquest concepte amb altres conceptes discursius que es deriven de les característiques socioculturals del gènere.

Resumen

En el marco de la teoría sociocultural, la presente tesis investiga el proceso de enseñanza y aprendizaje de los marcadores discursivos en lengua catalana como primera lengua (L1) en el ámbito académico universitario mediante el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica orientada a promover la reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre este concepto. La secuencia didáctica focaliza el trabajo sobre los marcadores en un género discursivo académico, al que hemos llamado *informe de investigación*. Para llevar a cabo el estudio, hemos desarrollado un análisis cualitativo-interpretativo de los procesos de aprendizaje de nueve grupos de estudiantes durante el desarrollo de las actividades que conforman la secuencia y hemos explorado el trabajo cooperativo, el andamiaje colectivo y la reflexión metalingüística en interacción entre iguales que desarrollan estos alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Los resultados demuestran una fuerte influencia de los instrumentos de mediación en la actividad reflexiva de los aprendices que los conduce a la toma de conciencia sobre el conocimiento y el uso de los marcadores discursivos. Asimismo, estos resultados evidencian cómo los alumnos coconstruyen significados sobre este concepto y cómo lo relacionan con otros conceptos discursivos que se derivan de las características socioculturales del género.

Abstract

In the frame of the sociocultural theory, this PhD dissertation investigates the process of teaching and learning of discourse markers in Catalan as L1 through the design and application of a didactic sequence in order to foster metalinguistic and metadiscursive reflection among university students. The didactic sequence focuses on the properties of discourse markers within an academic discourse genre, which has been called the *research report*. For this study, we carried out a qualitative-interpretative analysis of learning processes of nine groups of students from the Bachelor's degree in Translation and Interpreting at Pompeu Fabra University in Barcelona when performing the activities composing the didactic sequence. We have specifically explored the cooperative work, collective scaffolding and metalinguistic reflections that emerged on peer interactions. Results show that the mediation tools have a notable influence on the reflective activity of learners that leads to raised awareness of their knowledge and uses of discourse markers. They also reveal learners' co-construction of meanings of this concept and its relationship with other concepts of discourse stemmed from the sociocultural features of the genre.

Résumé

Dans le cadre de la théorie socioculturelle, cette thèse de doctorat porte sur le processus d'enseignement / apprentissage des marqueurs discursifs en catalan comme première langue (L1), dans un contexte académique universitaire. Ces processus s'articulent autour d'une séquence didactique destinée à encourager la réflexion métalinguistique et métadiscursive sur ledit concept. La séquence didactique se centre sur l'étude des marqueurs dans un genre discursif académique, appelé *rapport de recherche*. L'analyse, qui aborde une approche méthodologique qualitative et interprétative, met en évidence les processus d'apprentissage mis en œuvre par neuf groupes d'étudiants de la Licence en Traduction et Interprétation de l'Université Pompeu Fabra de Barcelone, au cours de la réalisation des activités constituant la séquence. Nous avons exploré, en particulier, le travail coopératif, le processus d'étayage collectif et la réflexion métalinguistique qui se mettent en place lors des interactions entre paires d'apprenants. Les résultats démontrent l'influence notable des instruments de médiation dans l'activité réflexive des apprenants, ce qui conduit à la prise de conscience des savoirs sur les marqueurs discursifs et de leur emploi. Les résultats révèlent également la manière dont les étudiants co-construisent le sens autour de ce concept ainsi que les relations entre celui-ci et d'autres concepts discursifs dérivés des caractéristiques socioculturelles du genre.

Índex

Agraïments	v
Resum	ix
Resumen	ix
Abstract.....	xi
Résumé	xi
Llista de figures	xix
Llista de gràfics	xxi
Llista de taules	xxiii
Relació de sigles i acrònims	xxv
PART I. PRESENTACIÓ.....	1
1. INTRODUCCIÓ.....	1
1.1 Justificació	2
1.2 Estat de la qüestió sobre l'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius des d'una perspectiva sociocultural	5
1.3 Objectius i preguntes de recerca	10
1.4 Supòsits de partida	11
1.4.1 Supòsits relacionats amb el coneixement i ús dels marcadors discursius.....	12
1.4.2 Supòsits relacionats amb el procés d'aprenentatge.....	12
1.4.3 Supòsits relacionats amb la seqüència didàctica.....	12
1.5 Estructura de la tesi.....	14
PART II. MARC TEÒRIC	17
2. LA TEORIA SOCIOCULTURAL APLICADA A L'ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE CONCEPTES LINGÜÍSTICS	17
2.1 Els orígens de la teoria sociocultural	17
2.2 El llenguatge i la interacció social	18
2.3 La interiorització i la zona de desenvolupament proper	19
2.4 La mediació i el bastiment col·lectiu	20
2.5 La coconstrucció del coneixement i el discurs exploratori.....	22
2.6 La reflexió metalingüística i metacognitiva	25
2.7 El procés d'autoregulació	26
2.7.1 La consciència lingüística	27
2.7.2 El desenvolupament de l'autonomia	28
2.8 L'aprenentatge basat en conceptes	29
2.9 Els instruments culturals de mediació	32
2.10 Síntesi	33

3. APROXIMACIONS TEÒRIQUES AL CONCEPTE DE MARCADOR DISCURSIU	35
3.1 Consideracions prèvies	35
3.2 Enfocament textual	36
3.2.1 La lingüística sistemicofuncional.....	36
3.2.2 La lingüística textual.....	38
3.3 Enfocament pragmàtic i cognitiu.....	39
3.3.1 La teoria de l'argumentació i la pragmàtica integrada.....	39
3.3.2 La teoria de la rellevància	42
3.3.3 Els integracionistes i la pragmàtica inferencial.....	44
3.3.4 La lingüística cognitiva.....	48
3.4 Síntesi	53
4. DELIMITACIÓ DEL CONCEPTE DE MARCADOR DISCURSIU	55
4.1 Definicions del concepte de marcador discursiu	55
4.2 La complexitat del concepte de marcador discursiu.....	58
4.2.1 Dues aproximacions al concepte de marcador discursiu	59
4.2.2 El concepte de marcador discursiu: categoria o funció?.....	66
4.2.3 Propietats formals i funcionals.....	69
4.2.3.1 Propietats prosòdiques	69
4.2.3.2 Propietats morfològiques	70
4.2.3.3 Propietats sintàctiques.....	71
4.2.3.4 Propietats semàntiques.....	72
4.2.3.5 Propietats pragmàtiques	73
4.2.4 Resum de les propietats formals i funcionals	74
4.2.5 Els marcadors lèxics	75
4.3 Síntesi	76
5. EL GÈNERE DISCURSIU.....	79
5.1 El concepte de gènere discursiu.....	79
5.2 Característiques del gènere discursiu acadèmic <i>informe de recerca</i>	82
5.2.1 Característiques pragmàtiques	82
5.2.2 Característiques discursives	84
5.2.3 Característiques lingüístiques	85
5.3 Síntesi	86

PART III. METODOLOGIA	87
6. METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ	87
6.1 La recerca qualitativa i interpretativa	87
6.1.1 L'aproximació etnogràfica a l'aula i l'observació participant	89
6.1.2 La perspectiva ecològica de la investigació a l'aula	90
6.1.2.1 El model bioecològic	92
6.1.2.2 La investigació formativa i l'aprenentatge expansiu	93
6.1.3 La triangulació metodològica	94
6.2 Síntesi	95
7. OPCIONS METODOLÒGIQUES	97
7.1 El context educatiu de l'estudi.....	97
7.2 L'àmbit acadèmic	98
7.2.1 L'organització de l'assignatura.....	99
7.2.2 Els objectius i continguts de l'assignatura	99
7.3 Els participants i la temporització.....	101
7.4 La recollida de dades	103
7.4.1 Descripció i fases de la seqüència didàctica	103
7.4.1.1 Fase d'instrucció i elaboració (fase A)	106
7.4.1.2 Fase de revisió del gènere (fase B)	109
7.4.1.3 Fase d'exploració dels MD i reelaboració (fase C)	111
7.4.1.4 Fase de consolidació (fase D)	115
7.4.2 Mètodes de recollida de dades	118
7.4.3 Constitució del corpus d'anàlisi.....	119
7.5 Síntesi	120
8. METODOLOGIA D'ANÀLISI	121
8.1 L'anàlisi del discurs sociocultural	121
8.1.1 El mètode microgenètic	122
8.2 El procés d'anàlisi de les dades	123
8.3 La triangulació de dades	130
8.4 Síntesi	132

PART IV. ANÀLISI	133
9. ANÀLISI DE L'ACTIVITAT 4. REVISIÓ DEL GÈNERE.....	133
9.1 Anàlisi de les respostes dels grups a la Guia de revisió del gènere	134
9.2 Resum de l'anàlisi de les respostes dels grups a la Guia de revisió del gènere	154
9.3 Anàlisi general dels procediments que realitzen els grups d'alumnes durant l'activitat de revisió del gènere	157
9.4 Anàlisi de la relació entre els procediments que realitzen els grups d'alumnes i el desenvolupament de la consciència	158
9.5 Conclusions sobre l'activitat de revisió del gènere	162
10. ANÀLISI DE L'ACTIVITAT 7. EXPLORACIÓ DELS MD ALS TEXTOS	165
10.1 Anàlisi de les respostes a la TMD	165
10.1.1 Anàlisi quantitativa.....	168
10.1.1.1 Anàlisi quantitativa general del coneixement de MD	168
10.1.1.2 Anàlisi quantitativa del coneixement actiu i passiu de MD	169
10.1.2 Anàlisi qualitativa.....	170
10.1.2.1 Anàlisi qualitativa del coneixement actiu de MD	171
10.1.2.2 Anàlisi qualitativa del coneixement passiu de MD	174
10.1.2.3 Anàlisi qualitativa de la relació entre el coneixement actiu i passiu..	175
10.1.2.4 Anàlisi qualitativa del desconeixement de MD	178
10.1.3 Conclusions sobre l'anàlisi quantitativa i qualitativa del coneixement i desconeixement de MD de la TMD	178
10.1.4 Anàlisi contrastada entre les respostes dels 7 grups d'estudiants a la TMD i les reflexions a les interaccions	180
10.1.4.1 Entorn del coneixement actiu i passiu de MD de la TMD	180
10.1.4.2 Resum de l'anàlisi de les interaccions entorn del coneixement actiu i passiu de MD de la TMD	192
10.1.4.3 Entorn del desconeixement de MD de la TMD.....	194
10.1.4.4 Resum de l'anàlisi de les interaccions entorn del desconeixement de MD de la TMD	196
10.1.5 Conclusions sobre l'anàlisi de les respostes a la TMD i les reflexions dels estudiants a les interaccions.....	198
10.2 Anàlisi dels MD als textos.....	200
10.2.1 Anàlisi quantitativa dels MD als textos	201
10.2.2 Anàlisi qualitativa dels MD als textos	204
10.2.3 Anàlisi contrastada dels usos dels MD als textos amb les respostes dels alumnes a la TMD	206
10.2.4 Anàlisi contrastada dels usos dels MD als textos amb la interacció.....	208
10.2.5 Conclusions sobre l'anàlisi dels MD als textos	211

ÍNDIX

10.3	Anàlisi de les interaccions	212
10.3.1	Anàlisi de les categories temàtiques de les interaccions	213
10.3.1.1	Qüestions sobre el gènere i les seqüències discursives	214
10.3.1.2	Qüestions sobre l'estructura i el contingut	217
10.3.1.3	Qüestions sobre el registre.....	222
10.3.1.4	Qüestions sobre la delimitació del concepte de MD: els marcadors metadiscursius endofòrics	226
10.3.1.5	Qüestions sobre la funció dels MD.....	232
10.3.1.6	Conclusions sobre la funció dels MD.....	245
10.3.2	Conclusions sobre l'anàlisi de les interaccions	249
10.4	Conclusions sobre l'activitat d'exploració dels MD als textos	250
11.	DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	253
11.1	La transferència de coneixements entre activitats.....	253
11.2	La presa de consciència sobre els coneixements i els usos dels MD	255
11.3	La reflexió metadiscursiva i la construcció del coneixement.....	263
11.4	El treball cooperatiu	267
	PART V. CONSIDERACIONS FINALS	271
12.	CONCLUSIONS	271
12.1	Conclusions de la recerca	271
12.2	Contribucions a l'ensenyament i aprenentatge de conceptes des de la teoria sociocultural	278
12.3	Limitacions i propostes de millora	280
12.4	Línies futures de recerca.....	283
13.	CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)	287
13.1	Research conclusions	287
13.2	Contributions to teaching and learning concepts from a sociocultural perspective.....	293
13.3	Limitations and suggested improvements	296
13.4	Future research	298
	BIBLIOGRAFIA	301
	ANNEXOS.....	332

Llista de figures

Figura 1. El procés d'aprenentatge en el marc de la teoria sociocultural	21
Figura 2. El procés d'autoregulació representat per Arumí (2006: 606).....	28
Figura 3. El desenvolupament de l'autonomia (figura de Winnips, 2001: 39, extreta de van Lier, 2004: 151).....	29
Figura 4. Representació del procés de canvi sintàctic (Givón, 1979: 209)	50
Figura 5. Fases del procés de gramaticalització de tres adverbis (<i>indeed, in fact i besides</i>) (Traugott, 1995)	51
Figura 6. Adaptació de les relacions entre la connexió i els connectors (Cuenca, 2006: 204).....	59
Figura 7. Classificació dels connectors textuais per Cuenca (2002b: 3188-3199; 2006: 151-165).....	62
Figura 8. Classificació dels marcadors textuais per Cassany (1993: 128-131).....	64
Figura 9. Aproximacions als marcadors discursius que adoptem en aquesta tesi	65
Figura 10. La investigació formativa i l'aprenentatge expansiu d'Engeström (1999b: 384).....	93
Figura 11. Esquema de la seqüència didàctica	105
Figura 12. Captura de pantalla de la codificació amb ATLAS.ti	127
Figura 13. Triangulació de dades de la nostra investigació.....	131
Figura 14. Cicle general dels procediments i els graus de consciència.....	160
Figura 15. Cicle amb els procediments desenvolupats pels grups d'estudiants en l'activitat de revisió.....	161
Figura 16. Cicle amb els procediments i els graus de consciència no consecutius desenvolupats pels grups d'estudiants en l'activitat de revisió	163
Figura 17. Causalitat en els raonaments a les interaccions sobre MD coneguts i desconeguts	193
Figura 18. Funcions dels MD focalitzades en l'escriptor, el lector o el text.....	248

Llista de gràfics

Gràfic 1. Coneixement i desconeixement de MD declarat a la TMD	169
Gràfic 2. Distribució del tipus de coneixement i usos declarats de MD per categories de la TMD.....	177

Llista de taules

Taula 1. Resum de les propietats principals dels marcadors discursius	75
Taula 2. El model bioecològic de Bronfrenbrenner (1993) adaptat a la nostra recerca .	98
Taula 3. Organització de l'assignatura de Llengua Catalana	99
Taula 4. Programació de la seqüència didàctica en els S del 2n trimestre	100
Taula 5. Activitats de la seqüència didàctica programades en els S del 2n trimestre ..	100
Taula 6. Divisió per parelles i tríos dels 9 grups d'alumnes	101
Taula 7. Divisió per seminaris (A o B) dels 9 grups d'alumnes	101
Taula 8. Fases de la seqüència didàctica	104
Taula 9. Descripció i objectius de les preguntes de la PTMD.....	113
Taula 10. Obtenció de les tres versions del text (TP, TI i TF)	115
Taula 11. Corpus general recollit	119
Taula 12. Corpus principal desglossat.....	120
Taula 13. Criteris de transcripció del corpus de les interaccions	125
Taula 14. Temes inicials de les interaccions	128
Taula 15. Categories temàtiques finals de les interaccions	129
Taula 16. Grups d'estudiants analitzats a l'Activitat 4	134
Taula 17. Modificació del TP al TI del G2 en relació amb el punt 2.2.1 de la GR.....	137
Taula 18. Modificació del TP al TI del G2 (lligam entre idees)	139
Taula 19. Modificació del TP al TI del G2 (persona del discurs)	139
Taula 20. Modificació del TP al TI del G2 (precisió)	140
Taula 21. Modificació del TP al TI del G2 (concreció d'idees i introducció de MD)..	140
Taula 22. Modificació del TP al TI del G2 (MD <i>pel que fa a</i> i <i>anacolut</i>).....	141
Taula 23. Modificació del TP al TI del G2 (ús abundant de MD <i>pel que fa a</i>).....	142
Taula 24. Modificació del TP al TI del G2 (MD de tematització <i>respecte a</i>).....	142
Taula 25. Modificació del TP al TI del G2 (introducció MME <i>com ja s'ha comentat</i>)	143
Taula 26. Modificació del TP al TI del G2 (introducció MME <i>com ja hem expressat</i>)	143
Taula 27. Esquema del procés de revisió efectuat pel G2	144
Taula 28. Esquema del procés de revisió efectuat pel G3	145
Taula 29. Esquema del procés de revisió efectuat pel G4	146
Taula 30. Esquema del procés de revisió efectuat pel G5	146
Taula 31. Esquema del procés de revisió efectuat pel G6	148
Taula 32. Esquema del procés de revisió efectuat pel G7	149
Taula 33. Modificació del TP al TI del G8 (precisió)	150
Taula 34. Esquema del procés de revisió efectuat pel G8	151
Taula 35. Modificació del TP al TI del G9 en relació amb els objectius de la GR.....	152
Taula 36. Modificació del TP al TI del G9 en relació amb el punt 2.2.4 de la GR.....	153
Taula 37. Esquema del procés de revisió efectuat pel G9	153

Taula 38. Resum de les respostes marcades com a no tractades o tractades parcialment dels 8 grups a l'apartat de Continguts de la GR	154
Taula 39. Resum dels procediments de revisió realitzats pels grups.....	157
Taula 40. Grups d'estudiants analitzats al corpus de les respostes a la TMD de l'Activitat 7.....	166
Taula 41. Freqüències amb nombre de grups	167
Taula 42. Freqüències de coneixement i desconeixement de MD a la TMD per 7 grups.....	168
Taula 43. Freqüències de coneixement actiu i passiu de MD a la TMD per 7 grups...	170
Taula 44. Coneixement actiu de MD de la TMD declarat per 7 grups.....	171
Taula 45. Coneixement passiu de MD de la TMD declarat per 7 grups	175
Taula 46. Categories de la TMD en les quals els alumnes declaren conèixer més MD dels que s'usen	176
Taula 47. Categories de la TMD de les quals els alumnes declaren usar força MD	176
Taula 48. Categories de la TMD de les quals els alumnes declaren usar molts MD ...	176
Taula 49. MD desconeguts per 7 grups	178
Taula 50. Presa de consciència a les interaccions del coneixement actiu i passiu, i del desconeixement de MD de la TMD	192
Taula 51. Actituds i percepcions a les interaccions envers el desconeixement de MD de la TMD	197
Taula 52. Grups d'estudiants analitzats al corpus dels TI i TF de l'Activitat 7	200
Taula 53. Unitats i ocurrencies de MD identificades pels 9 grups d'estudiants al TI i al TF	202
Taula 54. Unitats i ocurrencies de MD al TI i al TF (28).....	205
Taula 55. Grups d'estudiants analitzats al corpus de les interaccions de l'Activitat 7..	212
Taula 56. Categories temàtiques de les interaccions	213
Taula 57. Categories temàtiques de gènere i seqüències discursives	214
Taula 58. Categories temàtiques d'estructura i contingut.....	218
Taula 59. Categoria temàtica de registre	223
Taula 60. Categoria temàtica de delimitació del concepte de MD (MME).....	227
Taula 61. Categoria temàtica de la funció dels MD	232
Taula 62. Preferències de MD dels grups G2, G5 i G6.....	260

Relació de sigles i acrònims

EA	ensenyament i aprenentatge
MD	marcador discursiu
MME	marcador metadiscursiu endofòric
TMD	taula de marcadors discursius
PTMD	pauta de treball sobre els marcadors discursius
P1, P2...	preguntes de la pauta de treball sobre els marcadors discursius (PTMD)
GR	guia de revisió
GD	gènere discursiu acadèmic: <i>informe de recerca</i>
TP	text previ
TI	text inicial
TF	text final
QM	qüestionari metacognitiu
SD	seqüència didàctica
UPF	Universitat Pompeu Fabra
GTI	Grau en Traducció i Interpretació
FACTII	Facultat de Traducció i Interpretació (ara inclosa en la Unitat de Coordinació Acadèmica de Traducció i Ciències del Llenguatge)
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits)
LC	Llengua Catalana
GG	Grup Gran
S	Seminari
P	Aina Obis Monné, autora de la tesi; professora i investigadora en formació
G1	HG-AT
G2	SG-AS
G3	BM-CS
G4	AG-FG
G5	IC-MS
G6	VP-MS-JT
G7	DP-CV
G8	NP-AS
G9	CG-AH-RS

PART I. PRESENTACIÓ

Defensa el teu dret a pensar perquè fins i tot pensar erradament és millor que no fer-ho.

Hipàtia d'Alexandria (*circa* 370-415 dC)

1. INTRODUCCIÓ

Quan ens endinsem al món de l'ensenyament i aprenentatge, ens adonem que, com passa en altres camps de coneixement, convergeixen diverses aproximacions teòriques que tenen la finalitat de descriure exhaustivament el context i els processos que hi ocorren. Si hi acostem la mirada, constatem la gran quantitat de disciplines que hi conflueixen i els aspectes que cal tenir en compte per descriure'ls. Si per afegitó el camp particular d'ensenyament i aprenentatge és el de les llengües, el caràcter interdisciplinari i la complexitat que això suposa es fa encara més palès, no només pel fet d'emprar el codi mateix com a objecte d'anàlisi, sinó també pels factors que intervenen en aquest procés d'ensenyament i aprenentatge.

La salut de ferro en què es troba el camp de la recerca sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües s'evidencia en la immensa quantitat d'estudis que analitzen les pràctiques educatives des d'etapes primerenques fins a l'educació secundària i superior. Aquests estudis, a més, es fonamenten en un ventall molt ampli de mètodes i perspectives teòriques que permeten examinar amb detall els continguts gramaticals i discursius que s'ensenyen, i els dispositius didàctics emprats. Actualment, aquests preceptes teòrics i metodològics procedeixen majoritàriament dels paradigmes sociocultural i constructivista. Això ens fa convenir que aquest és el marc conceptual que gaudeix de més consens entre els acadèmics per investigar la didàctica de llengües, atès que trasllada al terreny de discussió la importància d'entrellaçar estructures socials, cognitives i interaccionals per tal de fomentar l'aprenentatge.

Seguint aquests plantejaments, la perspectiva de la psicologia sociocultural es caracteritza per deixar enrere les concepcions didàctiques tradicionals i suposa el traspàs del control del procés d'aprenentatge del docent a l'alumne. Així, el docent deixa de ser

l'especialista i coneixedor de la matèria que té l'objectiu de transmetre uns continguts a un receptor passiu i adopta un paper de mediador per tal que l'alumne s'apodori de les situacions didàctiques a través de la participació activa i reflexiva del propi procés d'aprenentatge. Aquest control sobre el propi aprenentatge es produeix gràcies a l'activitat mediada (Vygotsky, 1978), que suposa la construcció del pensament dels aprenents a partir de la interacció amb la societat i els signes socioculturals, i no mitjançant una activitat mental individualitzada. Així doncs, entenem que l'acció indiscernible d'ensenyar i aprendre no es conjuga amb la finalitat de tractar un determinat concepte lingüístic, sinó que és la mateixa reflexió sobre aquest concepte la que promou el desenvolupament del pensament dels alumnes i, en conseqüència, l'aprenentatge.

La recerca que duem a terme s'inscriu plenament en aquest panorama perquè té com a objectiu estudiar el concepte de marcador discursiu en el marc d'una seqüència didàctica dirigida a promoure la consciència i la reflexió conjunta entre aprenents universitaris. Aquesta seqüència, que s'estructura entorn de l'anàlisi i exploració dels marcadors discursius dins un gènere acadèmic, esdevé en si mateixa una eina sociocultural de mediació. Des del punt de vista de la investigació, observar què saben els alumnes universitaris sobre aquests concepte discursiu i quins processos d'aprenentatge desenvolupen per mitjà d'aquesta mediació explícita i sistemàtica pot contribuir a ampliar el camp d'estudi sobre com progressen els aprenents (Dolz, 2016: 63). A banda de descriure aquests processos d'aprenentatge, l'interès científic de l'estudi també té la voluntat d'evidenciar la complexitat del concepte per obrir noves vies de reconsideració de l'ensenyament que se'n fa tant en primera llengua com en llengües addicionals.

1.1 Justificació

Bona part de la investigació que s'ha realitzat sobre els marcadors discursius ha buscat la descripció i categorització teòrica d'aquestes unitats, així com l'estudi de diferents mètodes per ensenyar-los. En canvi, aquesta investigació posa el focus en el procés d'aprenentatge del concepte per part d'estudiants universitaris i la reflexió sobre el coneixement que tenen i els usos que en fan amb l'objectiu essencial de comprendre i interpretar el desenvolupament d'aquests aprenents. Això implica prendre un seguit de decisions els motius de les quals explicarem tot seguit: en primer lloc, l'elecció del marc més idoni per realitzar la investigació, el de la teoria sociocultural; en segon lloc, la decisió de fer la recerca en primera llengua i en estudiants adults, i, finalment, la tria del concepte de marcador discursiu.

- *Una recerca sobre els processos d'aprenentatge emmarcada en la teoria sociocultural*

La teoria sociocultural de Vygotsky (1978), com veurem al marc teòric, tracta essencialment del desenvolupament mental de les persones. Aquest desenvolupament es produeix mitjançant la mediació amb instruments culturals que formen part de la societat, com l'ús del llenguatge en la interacció amb les persones. La participació activa dels individus en diferents contextos socials i la discussió i manipulació dels significats els permet modular el pensament i crear representacions de categories conceptuals.

Aquesta tesi que investiga el procés d'aprenentatge dels marcadors discursius sorgeix de la necessitat de conèixer detalladament com treballen cooperativament els estudiants universitaris catalans per tal de construir el significat sobre aquest concepte. Aquest treball cooperatiu desenvolupat durant la interacció entre iguals i gràcies a la mediació amb determinats instruments, com la seqüència didàctica i el gènere discursiu, permet que els alumnes s'apropiïn de les eines que tenen al seu abast i assoleixin gradualment l'autonomia necessària per afrontar situacions diverses. Des d'aquesta teoria, es considera, doncs, que el procés d'aprenentatge és un procés d'interiorització de conceptes i d'autoregulació del propi aprenentatge.

L'adopció d'aquest marc ens permet definir minuciosament la situació d'aprenentatge des d'una perspectiva holística. Això també suposa no restringir la reflexió sobre els marcadors discursius als corrents teòrics preceptius sinó promoure la intersecció de les percepcions dels alumnes per estudiar la repercussió que tenen en la construcció del significat sobre el concepte que es treballa. Només d'aquesta manera podrem observar el procés de construcció de representacions conceptuals que desenvolupen els alumnes a partir de les pròpies experiències (Negueruela et al., 2015).

- *Una recerca en primera llengua i en aprenents adults*

Les persones, en créixer, aprenem la llengua i els significats a mesura que els experimentem, i donem sentit a categories conceptuals sense adonar-nos-en, de manera inconscient i espontània, tal com expressa Negueruela-Azarola et al. (2015: 242), “[c]onceptual meanings in a first language are not evident to learners because they are appropriated while the first language is being developed”. Tanmateix, quan aprenem una nova llengua, aprenem nous significats de manera conscient i deliberada, atès que el fet que l'objecte d'aprenentatge sigui el mateix codi lingüístic ens obliga a reconceptualitzar aspectes que ja teníem adquirits prèviament, sobretot si la distància entre les cultures d'origen i meta d'aquestes llengües és notòria.

Podríem deduir d'això que l'única manera de prendre consciència sobre determinades categories conceptuals que tenim adquirides o de certes actuacions que realitzem és emplaçant-nos en una situació d'aprenentatge de llengües addicionals. De fet, com veurem més endavant, molts enfocaments teòrics de naturalesa comunicativa i cognitiva han estat la base d'anàlisi de moltes de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de segones llengües o llengües addicionals que es duen a terme en l'actualitat; en especial, la teoria sociocultural, que hem introduït anteriorment. Ara bé, a criteri nostre, pot resultar més complicat aprendre nous conceptes d'altres llengües si prèviament no hem pres consciència dels propis coneixements ni hi hem reflexionat. Per això, considerem que l'aplicació d'aquesta teoria a la nostra investigació és del tot necessària i està justificada per l'objectiu que ens plantejem, que és el de fer emergir en els alumnes la consciència explícita sobre un concepte complex en la seva llengua primera (L1) i estudiar-ne els processos d'aprenentatge implicats.

Per altra banda, Lantolf i Poehner (2008: 1-3) recorden que els treballs de Vygotsky se centren en el desenvolupament dels conceptes en infants i lamenten l'escassa recerca en el context d'ensenyament i aprenentatge en adults, en llengües primeres i llengües addicionals. Els autors remarquen que la intenció del psicòleg no era restringir el focus d'investigació en els primers estadis de vida, sinó que pretenia aplicar els principis de la teoria en adults. Per aquesta raó, creiem oportú aprofundir en la manera com aprenen els estudiants adults, com es comuniquen, interactuen, comparteixen i construeixen el coneixement en la pròpia llengua per tal que la comprensió del funcionament d'aquestes categories conceptuals es pugui traslladar a l'aprenentatge d'altres llengües (o, com s'ha anomenat, *conceptualització translingüística* (Esteve et al., 2017: 9)). Amb la nostra investigació sobre el procés d'aprenentatge mitjançant la reflexió metadiscursiva en llengua materna entre alumnes universitaris des d'una perspectiva sociocultural volem contribuir originalment a eixamplar aquest àmbit d'anàlisi.

- *Una recerca sobre els marcadors discursius*

La tria d'investigar els marcadors discursius es deu principalment a dos motius. Creiem, d'una banda, que es tracta d'un concepte lingüístic i discursiu complex, demostrat per la vasta quantitat d'estudis que els tracten des de diferents enfocaments teòrics i metodològics (Cuenca, 2006). Aquesta complexitat ve determinada per la polifuncionalitat i poliformitat que presenten. De fet, a la nostra investigació no hem volgut restringir-ne les peces, sinó que hem deixat obert el debat entre els estudiants perquè fossin ells mateixos els qui focalitzessin en unes o altres unitats.

D'altra banda, ens interessa especialment saber quin és el coneixement que en té aquest grup d'alumnes, quins usos en fan i quines reflexions els susciten. Com veurem a l'estat de la qüestió (vegeu § 1.2), els estudis teòrics que els descriuen abunden, així com els

manuals que se centren en la seva didàctica, però trobem molt poques investigacions que mostrin els usos que en fan els alumnes i els coneixements que en tenen. Per suplir aquest buit, volem que el nostre treball contribueixi a explicitar les concepcions dels alumnes sobre els marcadors discursius.

En definitiva, escollim un concepte sobre el qual hi ha molta bibliografia, a causa de les particularitats lingüístiques i discursives que presenta, i l'estudiem a partir de la mirada i les reflexions dels aprenents. Així doncs, el fet que els marcadors discursius conformin una categoria conceptual que necessita ser definida des de nombroses variables i que, malgrat tot, encara deixi fora casos dubtosos o limítrofs amb altres categories, suposa un concepte encertat per dur-lo a terme a l'aula seguint un enfocament de base sociocultural. Considerem que aquest és, doncs, un valor afegit de la investigació que duem a terme.

En darrer terme, pensem que observar el procés d'aprenentatge dels estudiants universitaris focalitzat en el treball sobre els marcadors discursius pot donar informació als docents i investigadors sobre els tipus de raonaments que desenvolupen els estudiants i les qüestions que debaten. Aquesta informació pot servir per comprendre l'estat en què es troba la investigació sobre aquest concepte i pot ajudar a preveure el disseny i estructuració de propostes didàctiques enfocades a situacions semblants.

1.2 Estat de la qüestió sobre l'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius des d'una perspectiva sociocultural

Per entendre els objectius que ens plantegem, així com els fonaments teòrics i metodològics que seleccionem, cal fer-nos una idea del context científic en què se situa la nostra recerca. Per això, tot seguit ressenyem els estudis de què partim per a l'elaboració d'aquesta tesi i que ens proporcionen els conceptes clau per desenvolupar-la. Cal tenir en compte que l'elecció que fem dels diferents enfocaments que fonamenten aquests estudis es deu al caràcter interdisciplinari de la investigació, la qual comprèn dos grans marcs: teoria sociocultural aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de conceptes i els marcadors discursius. En aquest sentit, volem fer algunes consideracions sobre les investigacions en l'ensenyament i aprenentatge de llengües:

- a) D'una banda, els estudis sobre l'aprenentatge de conceptes des de la teoria sociocultural s'han fet habitualment al voltant de l'aprenentatge de segones llengües o llengües addicionals i tenint en compte el concepte de *collective scaffolding* (bastiment col·lectiu), amb l'origen als Estats Units i sota les investigacions de Richard Donato, James P. Lantolf, Steven L. Thorne, Matthew E. Poehner, Eduardo Negueruela, entre d'altres. Aquests estudis s'han

desenvolupat en estudiants universitaris i, en la majora de casos, sobre el bastiment que ofereix el professor a l'alumne. Els estudis sobre l'aprenentatge col·laboratiu també des de la teoria sociocultural i seguint el concepte de la *negociació del significat* s'han dut a terme entre aprenents infants i joves, però també entre aprenents i professors, en primeres i segones llengües, en la tradició del Regne Unit i amb els treballs de Neil Mercer, Karen Littleton, Derek Edwards, César Coll, entre d'altres. Aquesta línia d'investigació s'ha traslladat al nostre àmbit i s'ha desenvolupat en molts treballs sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals, de la mà d'Olga Esteve, Maria Dolors Cañada, Ernesto Martín Peris, Marta Arumí, Asunción Bes, Encarna Atienza, etc.

- b) D'altra banda, els estudis sobre aprenentatge de conceptes lingüístics o de la pràctica de l'escriptura en primera llengua, però també en llengües addicionals, s'han fet en el terreny de l'educació secundària i els estudis superiors per la tradició francesa en el marc de l'interaccionisme sociodiscursiu (ISD), amb els estudis de Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly o Roxane Gagnon, entre d'altres, i s'han adaptat a l'àmbit català sobretot en l'educació secundària i en diverses llengües guiats per Anna Camps, Teresa Ribas, Marta Milian, Oriol Guasch, Montserrat Vilà, Felipe Zayas, Xavier Fontich, Carmen Rodríguez Gonzalo, etc. A més, trobem abundants estudis que analitzen l'escriptura d'estudiants universitaris en diversos gèneres i des de diverses perspectives de recerca per observar els processos de composició discursius i cognitius que tenen lloc en els alumnes. Seguint el model de John Flower i Linda Hayes, destaquen els treballs de diversos àmbits acadèmics i professionals de Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz, Josep Maria Castellà, etc., i sobre els discursos especialitzats, els de Carme Bach, Carmen López, Guiomar Ciapuscio, per citar-ne alguns. En molts d'aquests treballs, els marcadors discursius formen part dels diversos elements lingüístics i discursius que s'examinen en els processos de composició escrita.

Tot i que ambdues perspectives concorren sovint, volem remarcar-ne la diferència principal pel que fa a la llengua que s'analitza. Així, en els estudis emmarcats en els enfocaments del primer cas se solen investigar els processos d'aprenentatge en segona llengua, mentre que en el segon cas hi predominen els que es desenvolupen en primera llengua.

Fet aquest breu apunt, a continuació repassem alguns dels treballs que emmarquen el nostre objecte d'estudi i que es troben en diferents aproximacions i perspectives d'investigació sobre l'aprenentatge i ensenyament de llengües focalitzats en la interacció i la mediació sociocultural en primeres i segones llengües, en diferents

contextos educatius i amb diferents continguts entre els quals trobem els marcadors discursius.

L'aprenentatge i ensenyament basat en conceptes, vist des de la perspectiva de la didàctica de segones llengües, sosté que hi ha conceptes que són més complexos en una llengua concreta i que per aprendre'ls és necessària una mediació sistemàtica. La clau és presentar els conceptes com a unitats de sentit i desenvolupar-los d'una manera coherent i sistemàtica. D'aquesta manera, els estudiants elaboren uns sistemes d'organització del pensament en el terreny conceptual que permeten la transferència entre llengües, a més de la pròpia llengua materna, categories cognitives estables provinents de diversos sistemes lingüístics (Slobin, 1996). En aquesta línia, trobem estudis sobre l'aprenentatge basat en conceptes (com el temps i l'aspecte verbals, el gènere, la distància social o el poder) de Ferreira (2005), Negueruela i Lantolf (2006), Negueruela (2003, 2008, 2011, 2013a), van Campenolle (2012), Negueruela et al. (2015) o Esteve et al. (2017).

Així mateix, la investigació sobre la interacció a l'aula ha generat un gran interès i trobem diversos estudis que permeten aproximar-nos als processos que hi tenen lloc per intentar comprendre'ls. En aquesta línia, trobem els treballs de Mercer (1997, 2000, 2001), Edwards i Mercer (1987, 1989), Coll i Edwards (1996), Coll i Onrubia (2001), Esteve (2002) i Littleton i Mercer (2013), entre d'altres. Concretament, dins l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de llengües, trobem nombrosos estudis sobre els processos de composició escrita que demostren que l'activitat metalingüística es manifesta explícitament en situacions d'escriptura col·laborativa en primeres i segones llengües (Camps, 1994, 2003; Esteve, 1999; Cañada et al., 2001; Trévisse, 1994, 1996; Little, 1997; Elalouf i Trévisse, 2011). Aquesta activitat conjunta constitueix un espai privilegiat per a l'activitat de reflexió sobre la llengua i els processos per aprendre-la (van Lier, 1996, 2004).

Seguint aquesta línia i en l'àmbit de l'ensenyament superior, existeixen estudis que es plantegen la interacció per incidir en els processos d'aprenentatge de l'alumnat (Antón i Dicamilla, 1999; Esteve i Cañada, 2001; Arumí, 2006; Cañada i Esteve, 2010; Cañada, 2010). Aquests treballs pretenen fomentar la reflexió sobre el procés d'aprenentatge de l'estudiant perquè prengui consciència d'aquest procés i adquireixi gradualment la capacitat de prendre decisions i raonar-les (Sinclair et al., 2000: 11). Alguns d'aquests treballs sobre ensenyament i aprenentatge de llengües demostren que el foment de la capacitat reflexiva contribueix al desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge i, per tant, a la intervenció explícita i conscient de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge (van Lier, 2002, 2004a, 2007; Arumí i Cañada, 2004; Esteve et al., 2003; Esteve i Martín Peris, 2013).

De fet, la investigació en l'àmbit acadèmic superior ha proporcionat nombrosos treballs sobre l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura acadèmica per mitjà de gèneres acadèmics (Cassany, 1993, 1999, 2007; Battaner et al., 2001; Castelló, 2007; Dolz, 2016). Aquestes formes socioculturals de discurs reflecteixen les característiques de situacions comunicatives diverses i poden servir de pauta per a l'anàlisi de diferents nivells discursius (López-Ferrero, 2005; Gallego et al., 2013; López-Ferrero i Bach, 2016). També en l'ensenyament de llengües estrangeres a adults, i sobretot en nivells més avançats, el gènere hi té un paper fonamental perquè integra diferents aspectes i continguts lingüísticodiscursius que poden ser treballats a l'aula (López-Ferrero i Martín Peris, 2013). En l'àmbit primari i secundari, els gèneres són el nucli a l'entorn del qual giren les seqüències didàctiques, dissenyades des d'una perspectiva interaccionista i discursiva, i orientades a l'ensenyament de la comprensió i producció de textos orals i escrits (Dolz, 1994; Camps, 1994, 2003, 2005; Dolz i Schneuwly, 1998; De Pietro i Schneuwly, 2003; Dolz i Gagnon, 2010; Vilà, 2000; Camps i Zayas 2006).

Seguint aquesta perspectiva que focalitza sobre l'ensenyament i aprenentatge de continguts, un dels temes que desperta interès és el tractament dels conceptes gramaticals dins del gènere discursiu i com aquests estan orientats a l'ús i a la reflexió sobre l'ús. Des dels anys noranta del segle passat s'han realitzat diverses propostes de continguts gramaticals que possibiliten aquesta reflexió sobre l'ús (Castellà, 1994; Conca et al., 1998; Zayas i Rodríguez, 1992; González Nieto, 2001; Jimeno, 2000; Fontich i Vilà, 2015). Aquests treballs plantegen l'estudi de les unitats lingüístiques en contextos de comprensió i producció en diferents situacions comunicatives, i són una mostra dels intents de donar resposta a quins han de ser els continguts gramaticals que s'han d'ensenyar i com s'han de treballar a l'aula de primària i secundària. Els treballs de Fontich (2006, 2010) presenta els fets lingüístics en relació amb la diversitat discursiva i segons la funció que tenen en el discurs, i adopta metodologies centrades en l'activitat de l'alumne que incorporen la interacció oral i la col·laboració entre aprenents per treballar la composició escrita. En aquesta línia, trobem també la investigació de Rodríguez Gonzalo (2009, 2011) sobre la relació entre el saber gramatical i la reflexió sobre l'ús de la llengua a partir d'una revisió de l'ús en castellà dels temps verbals del passat.

Per altra banda, els marcadors discursius han estat objecte d'estudi des de diferents perspectives teòriques. Així, trobem en l'àmbit internacional estudis fundacionals que reflecteixen la complexitat lògica dels marcadors discursius des de diversos enfocaments, de caire discursiu i cognitiu, com són la lingüística sistemicofuncional (Halliday i Hasan, 1976), la teoria de l'argumentació (Anscombe i Ducrot, 1983), la teoria de la rellevància (Sperber i Wilson, 1986), l'escola clàssica de Ginebra i els integracionistes (Moeschler, 1986a, 1986b, 2005; Luscher i Moeschler, 1990), entre molts altres, les bases dels quals s'han agafat a casa nostra per descriure'ls i

sistematitzar-los en diversos manuals o estudis (Martín Zorraquino i Montolío, 1998; Montolío, 2001; Portolés, 1993, 2001; Castellà, 1991; Bach, 2001) o gramàtiques descriptives de les llengües catalana i castellana (Martín Zorraquino i Portolés, 1999; Cuenca, 2002b, 2006; GIEC, 2016). Ara bé, en qualitat d'objecte d'ensenyament i aprenentatge en l'educació superior, trobem manuals didàctics en llengua catalana en què es tracta, entre d'altres temes, aquest aspecte gramatical i discursiu (Castellà, 1992; Cuenca, 2002a; Cassany, 1993, 1999, 2007; Conca et al., 1998) i propostes en llengua castellana sobre com es poden ensenyar i treballar a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera (ELE) (Portolés, 1998; Garrido Rodríguez, 2000; Martín Zorraquino, 2004; Holgado Lage, 2009; Domínguez García, 2010; Fuentes Rodríguez, 2010; Corral Esteve, 2010; Nogueira da Silva, 2011; López-Ferrero i Martín Peris, 2013).

Fins aquí hem pogut veure l'interès que desperten els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües que parteixen de models teòrics i metodològics diversos, segons els conceptes que es tracten i l'enfocament que s'adopta. Un d'aquests conceptes, el de marcador discursiu, genera una immensa quantitat d'estudis que tenen la intenció de descriure'ls i categoritzar-los, però també és pres com a concepte d'ensenyament i aprenentatge des de diferents models didàctics vinculats majoritàriament a perspectives comunicatives i sociocognitives. A més, en l'àmbit acadèmic superior trobem que molt sovint aquests continguts es plantegen en el marc del gènere discursiu, entès com un instrument i mitjà i, per tant, com un model d'anàlisi que permet treballar-los des de diferents nivells discursius i en diverses situacions comunicatives.

Malgrat això, si bé trobem propostes sobre l'ensenyament dels marcadors discursius en primera llengua (Ribas i Verdager, 2006), la investigació sobre el coneixement gramatical i discursiu dels estudiants universitaris encara resulta anecdòtica (García Romero, 2004; Sánchez Avedaño, 2005; Bach i Bernal, 2015). Fins i tot, manquen estudis que mostrin com es construeix el significat conjuntament per part dels alumnes sobre un aspecte tan complex com són els marcadors discursius. L'únic estudi directament relacionat amb aquest és el treball de final de màster que vam dur a terme el 2013 i que es va publicar l'any següent en format article a Obis (2014). En aquest treball, vam palesar de quina manera els aprenents milloraven els escrits en relació amb els marcadors discursius per mitjà d'una intervenció didàctica que fomentava la reflexió metalingüística i vam descobrir les estratègies discursives que posaven en pràctica per fer-ho. A pesar d'això, l'activitat reflexiva era escassa i es limitava a la situació comunicativa específica d'aprenentatge sense arribar, en molts casos, a conceptualitzar determinat coneixement relacionat amb els marcadors discursius. Per això, vam decidir estendre la intervenció a una seqüència didàctica més àmplia per incidir encara més en la reflexió i el raonament conceptual.

En aquest sentit, a banda del treball realitzat durant el màster i els estudis exposats aquí, no hem trobat —o no hem sabut trobar— altres investigacions en l'àmbit universitari que mostrin el coneixement que tenen els estudiants sobre els marcadors discursius en llengua catalana i sobre les propietats del concepte i els processos d'aprenentatge que experimenten en el marc d'una seqüència didàctica que promogui la reflexió metadiscursiva per mitjà de la interacció entre els alumnes. Per això, la recerca que desenvolupem en aquesta tesi aspira a aportar una visió més detallada i aprofundida dels processos d'aprenentatge dels marcadors discursius entre alumnes universitaris.

1.3 Objectius i preguntes de recerca

La revisió de l'estat de la qüestió sobre l'ensenyament i aprenentatge de conceptes i, en concret, dels marcadors discursius fa evident la necessitat de disposar d'estudis que mostrin el saber dels alumnes sobre determinats conceptes lingüístics i discursius i que descriguin les reflexions que emergeixen en un context de treball cooperatiu i mediat. Per això, l'objectiu general que perseguim en aquesta tesi és investigar el procés d'aprenentatge dels MD per part d'un grup d'estudiants universitaris de 1r del Grau en Traducció i Interpretació, en el marc d'una seqüència didàctica que integri la presa de consciència, la reflexió i l'autoregulació. Pretenem, d'una banda, entendre el procés d'aprenentatge dels MD i la seva relació amb l'escriptura del gènere acadèmic *informe de recerca* i, de l'altra, observar l'activitat metalingüística i metadiscursiva que es produeix durant aquesta SD per determinar com els estudiants construeixen el coneixement i s'autoregulen.

Els objectius específics que emergeixen en relació amb aquest objectiu general són:

1. Determinar el coneixement sobre els marcadors discursius que té un grup d'estudiants universitaris i l'ús que en fan als escrits, així com la consciència que desenvolupa.
2. Estudiar la reflexió metalingüística i metadiscursiva que es produeix durant una de les activitats de la seqüència didàctica, la interacció entre iguals, i la construcció del coneixement sobre el concepte de marcador discursiu.
3. Observar la incidència de les activitats i els materials que integren la seqüència didàctica en el procés d'aprenentatge dels alumnes i els processos autoreguladors.

En relació amb aquests tres objectius, sorgeixen les preguntes d'investigació següents:

Primer objectiu

- a) Quin coneixement té aquest grup d'estudiants universitaris dels marcadors discursius i com els usa a les seves produccions acadèmiques?
- b) Quina consciència desenvolupa aquest grup d'estudiants sobre els coneixements que tenen i els usos que posen en pràctica?

Segon objectiu

- c) Com es manifesta la reflexió metalingüística i metadiscursiva sobre els marcadors discursius en la interacció entre iguals?
- d) Quins coneixements i significats sobre el concepte de marcador discursiu construeix aquest grup d'alumnes?

Tercer objectiu

- e) De quina manera les activitats de la seqüència didàctica i els materials emprats guien la reflexió metalingüística i metadiscursiva, i la construcció del coneixement?
- f) En quina mesura aquesta seqüència didàctica contribueix al procés d'autoregulació i a l'assoliment de l'autonomia dels alumnes?

En definitiva, aquesta investigació vol donar a conèixer els processos d'aprenentatge que desenvolupa un grup d'alumnes universitaris quan reflexionen sobre el concepte de marcador discursiu. Mitjançant la implementació d'una seqüència didàctica, que promou la reflexió metalingüística i metadiscursiva, volem observar la coconstrucció del coneixement sobre el concepte, la presa de consciència i la verbalització dels sabers dels aprenents.

1.4 Supòsits de partida

Una vegada hem explicat les línies principals de la recerca i els objectius que ens proposem investigar, volem delimitar els supòsits teòrics i metodològics de partida i les idees que projectem a la investigació. Tot seguit, formulem aquests supòsits en tres blocs, coincidint amb els objectius que ens hem plantejat: primer, en relació amb el coneixement i ús dels MD, segon, en relació amb el procés d'aprenentatge i, tercer, en relació amb els materials i la seqüència didàctica.

1.4.1 Supòsits relacionats amb el coneixement i ús dels marcadors discursius

- Suposem que el conjunt d'estudiants universitaris analitzats té un coneixement ampli, però passiu i implícit, dels MD en català, resultat de l'aprenentatge natural que han desenvolupat en la seva llengua materna. Per tant, tot i haver-lo treballat en diferents etapes de l'escolarització, és probable que no s'hagi adquirit una consciència sobre les característiques que presenta el concepte i de la relació que manté amb altres conceptes pragmàtics, cognitius i discursius vinculats a la situació de comunicació (Castellà, 1994; Camps, 2005). Aquest coneixement implícit s'activa a través de l'ús, el qual, en fer-se en la pròpia llengua, esdevé natural, automàtic i espontani (Obis, 2014).
- El fet d'usar els MD de manera natural sovint duu a la repetició de les mateixes unitats. Aquestes unitats acostumen a ser MD prototípics (com *i, però*), tal com evidencien estudis en llengües addicionals (Corral Esteve, 2011), i provoquen que el text tingui poca variació, tal com demostren estudis en primera llengua (Sánchez Avendaño, 2005; Obis, 2014). Aquesta falta de variació es reflecteix en l'ús d'un o dos MD corresponents a determinades categories o funcions discursives.

1.4.2 Supòsits relacionats amb el procés d'aprenentatge

- El procés d'aprenentatge pot ser analitzat a partir de l'observació de les activitats de la seqüència didàctica que duen a terme els aprenents. El conjunt d'activitats permet contextualitzar la reflexió sobre el concepte de MD en el marc d'un gènere acadèmic inscrit en una situació comunicativa específica. Això fa emergir l'activitat metalingüística i metadiscursiva (Trévis, 1996, 2010; Esteve i Cañada, 2001; Cañada i Esteve, 2010; Esteve, 2010).
- En concret, la interacció entre iguals que té lloc en una d'aquestes activitats ofereix la possibilitat d'estudiar el bastiment col·lectiu (Donato, 1994; Esteve, 1999) i la coconstrucció del coneixement entre els alumnes (Mercer, 2001). D'aquesta manera, la interacció esdevé una eina d'aprenentatge que facilita la internalització dels conceptes (Negueruela et al., 2015).

1.4.3 Supòsits relacionats amb la seqüència didàctica

- Entenem que la seqüència didàctica constitueix una eina de mediació en si mateixa, atès que comprèn diverses activitats que fomenten la reflexió sobre els MD entre els aprenents. Els instruments de mediació emprats en la seqüència didàctica actuen com a suports perquè guien la reflexió metalingüística i

metadiscursiva i promouen la verbalització dels sabers i la transformació dels significats (Negueruela, 2013b). La verbalització dels coneixements durant la interacció amb els companys afavoreix la construcció conjunta del conceptes, enriqueix els coneixements dels alumnes i contribueix a la presa de consciència (van Lier, 2004a; Arumí, 2006; Arumí i Cañada, 2004; Esteve, 2004).

- Així mateix, la seqüència didàctica, i les activitats que la conformen, s'entén com un dispositiu de mediació i regulació del procés d'aprenentatge (Dolz, 1994; Dolz i Schneuwly, 1998; Carandell, 2013; Lantolf i Poehner, 2014). L'apropiació de la seqüència per part dels alumnes mitjançant instruments de mediació que faciliten la reflexió metacognitiva els permet, d'una banda, desenvolupar el control sobre el propi aprenentatge iniciant el camí cap a l'autoregulació (Monereo, 1995; Arumí i Cañada, 2004; Arumí, 2006; Esteve et al., 2017) i, d'altra banda, assolir l'autonomia necessària per afrontar altres situacions d'aprenentatge noves (van Lier, 2007).

Aquestes premisses que posem de manifest seran desenvolupades més exhaustivament al marc teòric (Part II) i a la metodologia (Part III), tenint en compte els objectius que ens plantegem. De fet, els objectius, que estan dirigits a observar i estudiar els coneixements i usos dels MD i les reflexions sobre aquests usos per part d'un grup d'estudiants universitaris a partir de l'anàlisi del procés d'aprenentatge durant la realització de les activitats de la seqüència didàctica, evidencien la naturalesa interdisciplinària de la recerca. La diversitat de temàtiques que s'hi tracten (el procés d'aprenentatge en el marc de la teoria sociocultural, la reflexió sobre el concepte de MD, el lligam entre els MD i el gènere discursiu, etc.) fa inevitable la intersecció de diferents marcs teòrics que ens ofereixin els fonaments per desenvolupar-la. Per això, el marc teòric (Part II) es compon de diversos capítols, entre els quals hi ha, d'una banda, l'ensenyament i aprenentatge de conceptes des del punt de vista de la teoria sociocultural i, d'altra banda, les diferents perspectives teòriques que han estudiat el concepte de MD. Pel que fa al primer marc, hem volgut incorporar els conceptes clau de la teoria sociocultural i les principals aproximacions teòriques que n'han fet els investigadors que l'han interpretada. Pel que fa al segon marc, considerem que els marcadors discursius són una classe eclèctica (Pons, 2006: 93, citat a Murillo Ornat, 2010: 244) i que, com a tal, és necessari conèixer les aportacions més importants que n'han fet diferents teories per fer-nos una idea de la complexitat del concepte.

Per dur a terme la recerca, adoptem una metodologia qualitativa i interpretativa —amb l'aportació de mètodes quantitativs en determinats casos— per explicar detalladament l'objecte estudiat. A més, el disseny i l'aplicació de la seqüència didàctica serveix no només per possibilitar la reflexió sobre el concepte de marcador discursiu en un context comunicatiu acadèmic, sinó que també constitueix un mètode de recollida de dades.

Finalment, l'anàlisi que duem a terme ens oferirà una visió aprofundida sobre aquests supòsits gràcies a la concreció de la recerca que duem a terme.

1.5 Estructura de la tesi

El treball es divideix en cinc parts: la presentació, el marc teòric, la metodologia, l'anàlisi i les consideracions finals. La primera part —en què ens trobem— és la presentació de la recerca, i està constituïda per un capítol (“1. Introducció”), que situa el lector en la investigació que duem a terme: introdueix el tema, el justifica, presenta l'estat de la qüestió, exposa els objectius de la tesi i les preguntes de recerca, i en detalla els supòsits de partida.

La segona part, el marc teòric, està formada per quatre capítols, que contenen els fonaments de la nostra investigació. Al segon capítol (“2. La teoria sociocultural aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de conceptes lingüístics”) repassem els principis més rellevants de la teoria sociocultural a l'hora d'investigar el procés d'aprenentatge de llengües i de conceptes. Al tercer capítol (“3. Aproximacions teòriques al concepte de marcador discursiu”) exposem els corrents teòrics que han tingut més influència en l'estudi dels marcadors discursius provinents de diverses tradicions dins la lingüística. Ho fem des de dos vessants, el textual i el cognitiu (i també pragmàtic), en funció de l'èmfasi que posen els especialistes quan examinen aquestes unitats. Al quart capítol (“4. Delimitació del concepte de marcador discursiu”) ens dediquem a descriure les característiques formals i funcionals dels marcadors discursius, posant especial atenció a la complexitat que exhibeix el concepte, i justificant la postura que adoptem per a la recerca basada en una aproximació pragmàtica. Al cinquè capítol (“5. El gènere discursiu”) expliquem el concepte de gènere com a eina d'ensenyament i aprenentatge fonamental inserida en una seqüència didàctica, desgranem les característiques del gènere discursiu acadèmic que agafem per a l'estudi, *l'informe de recerca*, i el relacionem amb altres conceptes discursius.

La tercera part està dedicada a la metodologia i comprèn tres capítols. Al sisè (“6. Metodologia d'investigació”) expliquem la perspectiva qualitativa-interpretativa com a marc més adient per a l'acompliment dels objectius esbossats, combinant-la amb l'anàlisi quantitativa en determinats casos, i la investigació formativa que al nostre entendre caracteritza tota investigació sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'hora de transformar la pràctica educativa. Al capítol setè (“7. Opcions metodològiques”) expliquem detalladament el disseny de l'estudi basat en la seqüència didàctica que duem a terme i que a compleix una doble finalitat: com a eina d'ensenyament-aprenentatge, però també com a mètode de recerca que ens permet obtenir un conjunt de dades. Ens centrem sobretot a contextualitzar la investigació d'aula i a explicar les activitats que conformen la seqüència didàctica. Finalment, el

capítol vuitè (“8. Metodologia d’anàlisi”) assenyala la metodologia d’anàlisi general que seguim per estudiar dades provinents de corpus diversos.

La quarta part, composta per tres capítols, detalla el desenvolupament analític de les dades. Al capítol novè (“9. Anàlisi de l’Activitat 4”) desgranem l’anàlisi de l’activitat que permet als alumnes contextualitzar el treball sobre els marcadors discursius en un gènere discursiu i acadèmic específic. Al capítol desè (“10. Anàlisi de l’Activitat 7”) duem a terme l’anàlisi de l’activitat central de la seqüència didàctica, l’exploració dels marcadors discursius al gènere. En aquest capítol repassem les anàlisis quantitativa i qualitativa de tres corpus diferents, les respostes dels alumnes sobre els coneixements i els usos, els textos inicials i finals, i les interaccions, per tal de fer-ne la triangulació. Per acabar, al capítol onzè (“11. Discussió dels resultats”), interpretem els resultats obtinguts de l’anàlisi de les dues activitats i de la triangulació metodològica i de dades que hem dut a terme, i indiquem els aspectes principals que ratifiquen o neguen alguns dels supòsits que havíem declarat inicialment.

La cinquena i darrera part de la tesi, les consideracions finals, es compon d’un capítol, el dotzè (“12. Conclusions”), el qual ha estat traduït a l’anglès a continuació (“13. Conclusions (English version)”). En aquest capítol fem una recapitulació de la recerca que hem desenvolupat i en destaquem els aspectes més importants. Exposem les conclusions a què arribem donant resposta als objectius i a les preguntes de recerca que havíem projectat a l’inici de la tesi, i n’assenyalem les contribucions teòriques i metodològiques. A l’últim, afegim les limitacions de la investigació i algunes propostes de millora, i apuntem algunes de les línies futures d’investigació que considerem interessants d’explorar.

L’últim apartat correspon a la bibliografia, atès que hem reservat per a la versió en línia els annexos amb els documents acadèmics, els materials emprats, els corpus primaris recollits i les anàlisis que hem efectuat. En aquesta versió electrònica es pot navegar pels diversos annexos a través de l’índex situat a l’inici del document.

PART II. MARC TEÒRIC

Language is not a domain of human knowledge (except in the special context of linguistics, where it becomes an object of scientific study); language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge.

Michael Halliday (1993: 94)

2. LA TEORIA SOCIOCULTURAL APLICADA A L'ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE CONCEPTES LINGÜÍSTICS

En aquest capítol repassarem els plantejaments més importants de la teoria sociocultural i explicarem les principals aportacions a l'ensenyament i aprenentatge de llengües i de conceptes lingüístics. Esmentarem les nocions fonamentals de la teoria sociocultural de Vygotsky per mitjà de les seves contribucions i les dels investigadors que l'han presa com a marc i l'han reinterpretada. Com que es tracta d'una teoria aplicada a diverses disciplines, l'exposició sovint es farà en termes generals, tot i que mantindrem en tot el text una visió centrada en la implicació que ha tingut aquesta teoria en l'ensenyament i aprenentatge de llengües i, en concret, dels conceptes.

2.1 Els orígens de la teoria sociocultural

La nostra investigació s'emmarca en la teoria sociocultural del psicòleg Lev Vygotsky (1978), nascuda entre les dècades dels anys 20 i 30 i redescoberta a partir dels anys 70. Prenent les bases de la psicologia, la teoria sociocultural té la intenció d'acabar amb la dualitat existent entre dos corrents, tractats, sovint, de forma separada però amb l'objectiu compartit de conèixer la ment humana: aquell que propugna una anàlisi de l'interior de l'individu i aquell que, al contrari, sosté una anàlisi del comportament social. La superació d'aquesta visió per part de la teoria que proposa Vygotsky suposa comprendre que el desenvolupament extern i intern dels humans no conforma estancs separats sinó que està constantment interrelacionat. D'aquesta manera, també s'avança

respecte del constructivisme, el qual manté que el coneixement té l'origen en l'interior de l'individu i que les capacitats venen determinades pel nivell cognitiu que presenta.

Així doncs, la teoria de Vygotsky concep l'aprenentatge com un procés en el qual el coneixement resulta de la interacció social. Això significa que l'aportació més rellevant d'aquesta teoria és que l'aprenentatge involucra i posa en funcionament uns processos mentals que tenen l'origen en la interacció amb les persones, dins de pràctiques socioculturals i a través de l'ús del llenguatge en l'entorn social. O, dit d'una altra manera, és a través d'aquesta interacció que es conforma el pensament humà, el qual es desenvolupa alhora en altres espais comuns d'interacció possibilitant nous aprenentatges en un cicle que s'enriqueix assíduament.

2.2 El llenguatge i la interacció social

La teoria sociocultural de Vygotsky és una teoria eminentment de la ment, del desenvolupament i del procés d'ensenyament-aprenentatge. Així ho expressa un dels seguidors dels plantejaments de Vygotsky, Wells, el qual destaca dos elements fonamentals per fomentar l'aprenentatge: el llenguatge i la cultura. Seguint els plantejaments de Wells (1994: 78), la teoria sociocultural està basada en l'activitat sociocultural, en la qual l'individu s'apropia dels recursos de la cultura per mitjà de la interacció amb el món i la participació dins la societat. Aquesta *apropiació* (Leontiev, 1981) el porta en última instància a transformar els recursos de què s'apropia mentre ell mateix es transforma i forma el pensament en el procés. En el transcurs d'aquest procés de *transformació* —expressió usada per diversos investigadors com Wells (1999, 2009), Engeström (1987, 1999a), Lantolf (2002), Negueruela (2003), Esteve (2013), tal com veurem al capítol següent— el llenguatge esdevé l'instrument social necessari per al desenvolupament humà en tant que ajuda a construir el pensament i, per tant, a construir-se com a individu.

L'individu arriba a modular el pensament i a avançar en l'aprenentatge gràcies a la interacció social, una forma de llenguatge. Així doncs, quan parlem d'*interacció*, no ens referim a la compartició i comunicació del coneixement entre interlocutors, tal com expliquen diferents enfocaments comunicatius (Esteve, 2010: 69), sinó que, des de la perspectiva sociocultural, l'entenem com l'element fonamental de l'aprenentatge a l'aula (Allwright, 1984: 156) perquè té una funció medidora que permet als diferents actors, docents i estudiants aprendre i gestionar aquest aprenentatge. Per tant, com diu Esteve (2010: 71), el concepte d'*interacció* no s'estudia des d'una *dimensió comunicativa*, que comprèn l'intercanvi i compartició d'informació, sinó des de la *dimensió cognitiva*, en tant que regula i fomenta els processos d'aprenentatge. Amb aquesta funció cognitiva, la interacció social ben organitzada i guiada fomenta el desenvolupament dels processos d'aprenentatge.

2.3 La interiorització i la zona de desenvolupament proper

Seguint Vygotsky (1978), els humans tenen unes funcions mentals inferiors o bàsiques, les quals estan genèticament determinades, i poden arribar a unes funcions mentals superiors a través d'aquesta interacció social i cultural que hem comentat. Aquesta interacció té una funció reguladora de l'aprenentatge perquè permet a l'individu planificar, revisar i orientar el propi pensament. Aquest procés és necessari perquè l'individu evolucioni del pla interpsicològic, en què interactua amb el món i amb els símbols culturals del seu entorn, a un pla intrapsicològic, en què s'apropia d'allò amb què interactua i ho personalitza, fins a tornar al pla interpsicològic. En el pla intrapsicològic, la persona elabora i construeix el coneixement propi sobre un tema; aquest procés d'elaboració pròpia es denomina *interiorització* (Lantolf, 2002) o *internalització* (Lantolf, 2003; Negueruela-Azarola, 2013b). En aquest procés d'interiorització, el llenguatge i el pensament es fonen en el que s'anomena *pensament verbal* (*verbal thought*) (Vygotsky, 1986: 94), evidenciant la idea que el desenvolupament del pensament ve determinat pel llenguatge, en un procés que s'emplaça en un context històric i cultural determinat i que disposa d'unes condicions i normes específiques.

Per molts autors que han treballat en la teoria de Vygotsky (Galperin, 1969; Wertsch, 1979, 1984; Engeström, 1999a, 1999b; Lantolf, 2002), aquesta interiorització implica un procés intern de construcció creativa que ha de desenvolupar l'individu en funció dels coneixements que té i que l'ha de portar a canviar la concepció dels significats en qüestió. Ara bé, la creació de nous significats no es produeix de forma automàtica ni es desenvolupa de la mateixa manera en tots els individus. Per això, cal que la persona estigui acompanyada d'algú més expert o d'eines i recursos que facilitin aquest procés de transformació dels significats (Vygotsky, 1978: 57). Aquest acompanyament o guiatge s'anomena *mediació*.¹ Durant aquest procés de mediació, el desenvolupament que realitza l'individu va des d'allò que ja és capaç de fer fins a l'objectiu que es vol aconseguir. Aquesta distància entre la capacitat real que té una persona i el desenvolupament potencial que pot assolir amb l'ajuda de la mediació amb els altres o amb diferents instruments és denominada per Vygotsky (1978) *zona de desenvolupament proper* (*zone of proximal development*) (en endavant, ZDP). Per tant, la ZDP es pot entendre com una metàfora sobre la capacitat que pot desenvolupar una persona determinada, mitjançant formes de mediació, per interioritzar els continguts d'aprenentatge, però és un element essencial que cal traslladar a l'educació a l'hora de

¹ A l'apartat següent (vegeu § 2.4) desenvolupem el concepte de *mediació* des de la teoria sociocultural.

planificar i elaborar pràctiques que s'adaptin als nivells competencials² dels alumnes i els permetin progressar en l'aprenentatge (Wertsch, 1984).

2.4 La mediació i el bastiment col·lectiu

La *mediació* és un concepte clau en la teoria de Vygotsky, atès que explica la manera com les persones avancem en el nostre aprenentatge mitjançant la interacció amb eines o signes i arribem a constituir-nos com a individus, però també com a éssers socials i culturals. Segons Vygotsky (1978), el desenvolupament de la ment humana es produeix mitjançant una mediació semiòtica essencial, el llenguatge, un sistema de signes que serveix per assolir formes complexes de cognició. És a través d'aquesta mediació, entesa com a procés cognitiu, que les persones assolim formes superiors i més complexes de consciència mitjançant la interacció amb les persones i l'entorn sociocultural (Wertsch, 1994; Lantolf, 2006; Negueruela, 2003, 2008).

Els treballs de Bruner (1978, 1985) i els seus col·laboradors (Wood et al., 1976) es basen en els plantejaments de Vygotsky sobre la mediació i els espais de les ZDP que fomenten l'apropiació de significats en tasques concretes, i introdueixen el concepte de *bastiment* (*scaffolding*), molt relacionat amb la perspectiva socioconstructivista de l'aprenentatge. Aquest concepte comprèn les ajudes i eines que proporciona un expert a un novell mitjançant la interacció i en un context determinat per tal que aquest últim arribi a dominar l'activitat que està realitzant. En els estudis més primerencs, el procés de bastiment s'aplicava a les tasques en què es plantejava un problema que calia resoldre (*problem-solving tasks*) i la persona experta prenia el control d'aquelles parts més complicades i que es troben per damunt de les capacitats de l'alumne per tal que aquest pogués desenvolupar les activitats d'acord amb el seu nivell de coneixements. La diferència entre la mediació i el bastiment que fan Lantolf i Thorne (2006) subratlla que el primer concepte apel·la a l'ajuda que es proporciona a l'alumne perquè es desenvolupi i el segon es refereix a l'aprenentatge d'estratègies i procediments específics per dur a terme satisfactòriament una tasca. En la imatge següent veiem representat aquest procés d'aprenentatge helicoidal en el marc de la teoria sociocultural i considerant el progrés competencial de l'alumne relacionat amb els conceptes de ZDP, mediació i bastiment:

² Entenem per *competència* el conjunt de capacitats o aptituds sobre diferents aspectes que posseeixen els individus i que sovint es plantegen en unes activitats amb propòsits delimitats i emmarcades en un context concret per tal de poder assolir-les. Sobre la *competència discursiva*, el projecte de recerca *Avaluació de la competència discursiva en aprenents adults plurilingües: detecció de necessitats formatives i pautes per a un aprenentatge autònom* (ECODAL) de la UPF finançat pel MINEICO (EDU2016-75874-P) pretén definir-la, aportar els criteris necessaris per avaluar-la i constituir-la en una eina de treball fonamental entre docent i discent per a l'aprenentatge.

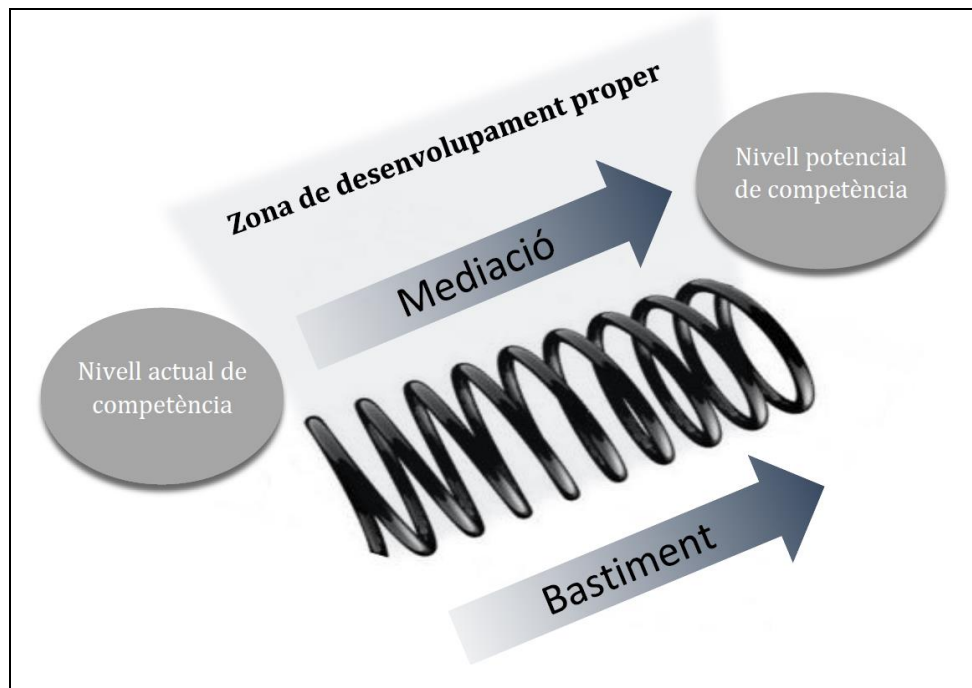


Figura 1. El procés d'aprenentatge en el marc de la teoria sociocultural

Segons van Lier (1991: 166), cal que el bastiment es produeixi durant cert temps perquè l'aprenent pugui progressar en l'apropiació del coneixement. En aquest procés, també hi intervenen aspectes contextuais i personals, com l'activitat plantejada, l'enfocament teòric i metodològic, la motivació i l'actitud de l'aprenent, etc. Aquest procés es concep com una regulació de la ment que té com a finalitat que la persona pugui assolir les eines necessàries per desenvolupar-se de forma autònoma.³

D'altra banda, si el concepte de *bastiment* es reserva sovint al procés que experimenten un expert i un novell (sovint un professor i un alumne), el concepte de *bastiment col·lectiu* (*collective scaffolding*), que desenvolupen Lantolf (2000) i Donato (1994, 2004), fa referència a la mediació que s'estableix entre dues persones no expertes (com, per exemple, dos alumnes), una de les quals proporciona les ajudes necessàries a l'altra i en fomenta l'aprenentatge. El bastiment col·lectiu és considerat dins d'aquesta teoria no com una eina usada per obtenir un resultat, sinó com una activitat realitzada en un context específic per uns participants que s'hi impliquen. En aquest sentit, Wertsch (1984) i Donato (2004) concreten que aquest bastiment s'ha de produir en el marc d'una activitat significativa i d'unes relacions socials que es desenvolupin tenint en compte els objectius construïts conjuntament i el context. Per tant, perquè es produeixi la col·laboració, els membres d'una comunitat s'han d'identificar amb l'activitat cooperativa que estan realitzant i han d'acceptar que les contribucions personals van

³ Més endavant (vegeu § 2.7), comentem els conceptes d'*autoregulació*, *consciència* i *autonomia*.

dirigides a un propòsit superior i comú a tots ells, com pot ser, en el cas de l'ensenyament i aprenentatge de llengües, la resolució de la tasca plantejada.

Per tant, la col·laboració entesa com a treball en grup no és garantia perquè l'alumne progressi gradualment en el seu aprenentatge. En tot cas, és important que es produeixi una mediació i un bastiment col·lectiu dirigits a uns objectius clars perquè es desenvolupi el procés d'ensenyament-aprenentatge. I per això, és imprescindible conèixer les condicions de la tasca que es duu a terme per part del professor i dels aprenents i treballar-les per tal de poder dur a terme aquest bastiment.

En definitiva, i tal com demostren molts autors que han estudiat el bastiment col·lectiu (Esteve, 1999, 2002, 2007; Esteve i Cañada, 2001; Esteve i Arumí, 2007), el treball cooperatiu i la mediació entre alumnes del mateix nivell de competència i coneixements afavoreixen l'ensenyament i aprenentatge de llengües quan es treballen en un context d'*interacció entre iguals* (*peer interaction*). Aquest context de treball col·laboratiu fomenta la *coconstrucció de coneixement* entre els estudiants, els quals adopten un paper actiu i relacionen els sabers apresos amb els nous en un procés més avantatjós que el que ofereix el treball individual.

2.5 La coconstrucció del coneixement i el discurs exploratori

Un seguit d'autors de tradició anglòfona prenen com a marc de referència la teoria sociocultural i investiguen com es produeix la *coconstrucció de coneixement* o *construcció conjunta del coneixement* (*construction of knowledge*) mitjançant la interacció entre individus en la ZDP. Aquests autors se centren en el treball cooperatiu i la mediació que té lloc en interacció entre docent i alumne o entre alumnes per donar compte del progrés cognitiu i social que experimenten els aprenents novells (Barnes i Todd, 1977, 1978, 1995; Edwards i Mercer, 1987; Lave, 1992; Mercer, 1997, 2000, 2001, 2004; Alexander, 2008; Littleton i Mercer, 2013).

Per estudiar el desenvolupament del pensament de l'alumne, aquests autors focalitzen en l'ús del llenguatge que es produeix, com hem comentat, en la interacció social. Aquest ús es modela en forma de *discurs*⁴ i es caracteritza per ser un tipus d'interacció específica que ofereix importants ocasions de practicar i desenvolupar formes de raonar amb el llenguatge, en un context de cooperació entre els participants.

⁴ Mercer (1997, 2001) utilitza el terme *talk*, que ha estat traduït com a *conversa* o *discurs*, encara que en molts casos també s'usa *parla* (Fontich, 2010). De fet, entenem la *conversa* com un gènere discursiu, en el qual intervenen uns objectius i uns participants, entre altres condicions, i el *discurs* com la plasmació d'un conjunt d'enunciats i frases que componen un format concret de conversa. Així doncs, en aquesta recerca, els termes més adequats són *discurs* o *interacció* per referir-nos al conjunt d'enunciats amb format específic que promouen la mediació i el bastiment col·lectiu i que es poden examinar des de la forma i el contingut.

D'una banda, els estudis de Barnes i Todd (1978) demostren que, per mitjà del discurs o la interacció, els alumnes *negocien el coneixement* quan duen a terme tasques conjuntament. També afegeixen que és més probable que els aprenents s'impliquin en una discussió i una argumentació oberta quan interactuen fora del control visible del professor. Aquest tipus de discurs els permet ser més actius i independents, i consolidar-se com a *propietaris del coneixement*. En aquesta línia, Alexander (2008) considera que aquestes activitats en què el professor no intervé poden ser un repte per als alumnes, que han de discutir conjuntament sobre les idees pròpies i arribar a un acord. Altres investigacions en un entorn escolar com les de Lave (1992) es pregunten si la discussió entre iguals pot ajudar els nens a arribar a un coneixement més abstracte i general.

D'altra banda, Mercer (1997, 2001, 2004), que, seguint els plantejaments de Vygotsky, estudia els bastiments que es proporcionen mitjançant el llenguatge en la interacció entre iguals, afirma que aquest llenguatge és la plasmació social del pensament i que el coneixement es construeix socialment (l'anomenat *parlar per aprendre*). L'autor considera que l'activitat social mediada té lloc en el pla *intermental*, en la interacció amb altres individus o amb artefactes culturals, i que aquesta desencadena una activitat *intramental*, fent que l'individu desenvolupi unes capacitats determinades. Així, considerant que el coneixement només existeix quan és compartit, Mercer (1997) introdueix el concepte d'*interpensar (interthink)* i conclou que l'aula és l'espai més adient per als aprenents i docents perquè explicitin i construeixin coneixement mitjançant una forma concreta de llenguatge: el *discurs* (o la *interacció*, segons els treballs de Vygotsky). En aquest sentit, l'autor distingeix entre tres tipus de discurs: el discurs de discussió o disputatiu, el discurs acumulatiu i el discurs exploratori.

Sobre aquests discursos, Mercer (1997) argumenta que no tots tenen la mateixa qualitat i que cal fomentar aquells que demostrin ser més efectius per construir coneixement. En realitat, tots els autors coincideixen que només determinats discursos aconsegueixen els requisits necessaris perquè l'alumne desenvolupi les seves capacitats i avanci en el seu aprenentatge. Per això, defensen que es promogui el *discurs exploratori*, caracteritzat per la capacitat dels interlocutors d'escoltar-se i interpel·lar-se, d'agrupar els diferents discursos de la conversa i extreure'n conclusions, de recolzar els arguments dels companys o, en definitiva, d'abordar de forma crítica i constructiva les idees dels altres. Ara bé, els individus que en formin part poden també rebatre les propostes o estar en desacord amb la informació que es dona, però sempre aportant raons i oferint alternatives. En aquest tipus de discurs, el coneixement es justifica obertament i s'argumenta per arribar a l'acord, considerat la base per al progrés conjunt. Sobre la promoció d'aquests discursos a l'aula, Edwards i Mercer (1987) emfatitzen que cal fer explícites les regles per comprometre els alumnes en la tasca i promoure'n una reflexió

profunda; altrament, si es deixa que els alumnes dedueixin les normes per ells mateixos, pot succeir que condueixin la tasca de forma superficial.

El compromís dels alumnes en la tasca es posa de manifest quan es comparteixen els objectius, mètodes i instruments entre els diferents participants (alumnes i professors). En aquest sentit, Mercer (2001) introdueix el concepte d'*intersubjectivitat*, relacionat amb el d'*interpensar*, per referir-se a la importància de compartir el coneixement sobre la tasca i el context que l'envolta. Així, tant alumnes com professor no només actuen conjuntament en l'assoliment d'un objectiu comú, com és la resolució de la tasca (*interact*), sinó que també construeixen el pensament conjuntament (*interthink*) (Littleton i Mercer, 2013). Aquest procés de construcció conjunta del pensament fomenta la participació dels alumnes, que se senten més còmodes expressant-se i, alhora, aquesta compartició dels sabers atorga objectivitat al seu coneixement, tal com expressen Atienza i Esteve (2017): “la suma de las subjetividades objetiviza y da tranquilidad”. Mercer (2001) anomena aquests espais compartits d'intercanvi de coneixement *zones de desenvolupament intermental*, i els considera espais en què es produeix una activitat intensa de coconstrucció de significat i mediació entre els participants. Aquests espais fomenten la col·laboració entre professor i aprenents i entre aprenents, i es construeixen sobre la base contextual dels coneixements previs i els objectius comuns. Aquesta conjuntura permet, llavors, establir la ZDP en què cada individu podrà avançar en el seu aprenentatge per mitjà d'una mediació determinada.

Aquests espais compartits, que constitueixen zones privilegiades per a l'activitat de reflexió, ofereixen als estudiants la possibilitat d'explicitar i construir les idees pròpies i de pensar en veu alta. Quan es demana als aprenents que verbalitzin els seus pensaments i que fonamentin els seus enfocaments i decisions, s'estimula un pensament dialògic que es caracteritza per l'aptitud d'abordar un tema des de diversos punts de vista. D'aquesta manera, el llenguatge serveix per transformar el pensament individual en reflexions i accions col·lectives, que acaben enriquint, alhora, el procés de reflexió individual (Mercer, 2001).

Sobre el context d'aprenentatge compartit, altres autors com van Lier (2004, 2007) i Engeström (1999a, 2011) investiguen el procés d'ensenyament i aprenentatge des d'una perspectiva dialògica i ecològica, la qual atorga una importància cabdal a la relació entre els participants, alumne i professor, i l'ambient que els envolta (van Lier 2004: 146). Des d'aquesta aproximació dialògica i ecològica del llenguatge, es considera l'entorn educatiu com un ecosistema, en el qual el llenguatge de l'aula suposa un vehicle de comunicació i es converteix en un instrument mitjançant el qual establim les

relacions necessàries per crear un terreny propici en el qual tinguin lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge.⁵

Seguint aquesta perspectiva, van Lier (2004: 90-91) comenta que la construcció del coneixement es produeix durant la interacció, dins de la qual poden emergir *oportunitats d'aprenentatge (affordances —o occasions for learning*, segons Swain i Lapkin (1998: 320)—) significatives que els interlocutors han d'aprofitar per fer progressar l'aprenentatge. De fet, una manera de generar aquestes oportunitats d'aprenentatge és fomentar el discurs exploratori a l'aula.

2.6 La reflexió metalingüística i metacognitiva

El terme *metalingüístic* s'ha usat tant des d'una perspectiva lingüística com des d'una de cognitiva. El *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2) defineix el terme com 'l'ús de la llengua per a descriure la llengua mateixa'. En el nostre cas, considerem que la *reflexió metalingüística* no és només 'descriure' la mateixa llengua, sinó sobretot fer-la opaca (Trévisse, 2009), reconsiderar-la i manipular-la; és també aprofundir en els propis mecanismes lingüístics que emprem per conèixer-los a fons. Això implica, doncs, concebre la reflexió metalingüística com la capacitat o facultat de l'individu per distanciar-se de la llengua amb la finalitat d'observar-la, mentre la utilitza en activitats comunicatives (Benveniste, 1966).⁶

En els últims anys, des de la perspectiva sociocultural, sorgeix la necessitat d'adequar la llengua a les diferents situacions d'ús i va prenent importància la diversitat sociocultural en la qual s'utilitza aquest codi i en com l'utilitza el parlant. D'aquesta manera, es considera la interacció com una activitat en què la llengua és alhora instrument de mediació social i d'elaboració del pensament, i objecte de discussió més o menys conscient. És aquesta activitat la que articula un discurs col·lectiu (Vasseur i Arditty, 1996: 67-68) en el qual es promou la reflexió metalingüística, que permet generar un coneixement sobre la mateixa llengua (Fontich, 2010; Fontich i Vilà, 2015).

Altres estudis sobre la reflexió metalingüística de conceptes gramaticals en escolars (Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011) contribueixen a ampliar el coneixement sobre els discursos generats a classe i el grau d'especialització que utilitzen els alumnes quan discuteixen sobre la llengua o els aspectes gramaticals. Així, aquests alumnes

⁵ Considerem que la perspectiva ecològica de la investigació a l'aula és la que s'adapta millor a la nostra recerca per la visió holística que ofereix del procés d'ensenyament i aprenentatge. Desenvolupem aquesta metodologia de recerca més extensament a la Part III de la tesi (vegeu § 6.1.2).

⁶ Cal destacar també els estudis sobre l'heterogeneïtat enunciativa d'Authier-Revuz (2002) i els seus col·laboradors i els del metallenguatge de Rey-Debove (1978), que ofereixen un model d'anàlisi de la llengua com a objecte de reflexió i instrument susceptible de ser comentat.

poden utilitzar la llengua i reflexionar-hi conscientment, demostrant control sobre l'ús lingüístic que en fan o verbalitzant aquesta reflexió ja sigui amb un llenguatge específic o general. De fet, si aquesta reflexió es produeix en diferents dimensions de la llengua (la sintaxi, la morfologia, etc.), també es considera reflexió metalingüística, i trobem estudis que desglossen la reflexió en cadascuna d'aquestes dimensions (reflexió metasintàctica, metamorfològica, etc.) (Esteve, 1999). Seguint aquest plantejament, en aquesta investigació ens interessa especialment la *reflexió metadiscursiva* que comprèn aspectes com l'elaboració, organització i gestió del text, així com les condicions de la situació comunicativa en què es produeix el discurs: l'autor, el lector i el context.

La doble dimensió comunicativa i cognitiva que anteriorment (vegeu § 2.2) associàvem a la interacció es manifesta també en les reflexions que hi emergeixen (Esteve et al., 2003; Esteve, 2010). Així, durant la interacció es manifesta la reflexió metalingüística, quant als recursos verbals adequats a la situació comunicativa, i la reflexió metacognitiva, quant a la manera d'abordar les dificultats que sorgeixen en la realització de la tasca.

Ens interessa, doncs, l'activitat metalingüística en dos sentits: com aquella que sorgeix de l'activitat verbal quan les necessitats de comunicació empenyen a prendre la llengua com a objecte de consideració, és a dir, quan s'usa la llengua i es reflexiona sobre aquest ús, però també com un pla cognitiu (Negueruela, 2013b) en el qual podem donar compte dels processos d'aprenentatge que es produeixen en l'individu, que li permeten construir el pensament i que l'orienten cap a l'autoregulació.

2.7 El procés d'autoregulació

El concepte d'*autoregulació* té una importància cabdal en la teoria sociocultural, atès que explica la presa gradual de consciència de l'alumne sobre el procés d'aprenentatge que està efectuant. Tal com destaquen Lantolf i Thorne (2006: 72), aquest procés d'autoregulació està molt relacionat amb el discurs social que prové de la interacció amb els altres i que es transforma en un discurs psicològic en la mesura que s'interioritza i permet regular les representacions mentals. Així, la gestió de l'aprenentatge per part de l'alumne passa d'un procés extern, vinculat a la mediació que ofereix el professor i altres eines o instruments de mediació, anomenat *heteroregulació*, a un procés intern, anomenat *autoregulació*, en el qual l'aprenent va adquirint consciència de les capacitats que té, desenvolupa una visió reflexiva i pren a poc a poc el control sobre el seu aprenentatge.

Així doncs, per passar de l'*heteroregulació* a l'*autoregulació*, és necessària la mediació mitjançant la inclusió d'instruments o artefactes culturals que l'alumne ha d'arribar a controlar. Aquests instruments anomenats *auxiliary stimuli* per Vygotsky (1978)

promouen processos mentals superiors en la persona, la qual emprèn un procés de regulació del coneixement i control sobre el propi aprenentatge:

“Because this auxiliary stimulus possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits the humans, by the aid of extrinsic stimuli, *to control their behavior from the outside.*” (Vygotsky, 1978: 40)

D'aquesta manera, els individus, lluny d'acceptar el món que se'ls presenta, s'apoderen d'estímuls mentals i físics, en creen de nous o els transformen per ser capaços de controlar el seu comportament, construir el pensament i, en definitiva, autoregular-se (Lantolf i Phoener, 2008: 3-7). Per arribar a autoregular-se, és necessari que l'aprenent adquireixi un alt grau de consciència lingüística que li permeti desenvolupar l'autonomia.

2.7.1 La consciència lingüística

La *consciència lingüística (language awareness)* (van Lier, 1996, 2002, 2004) és definida com el procés mitjançant el qual un individu desenvolupa un coneixement sobre el llenguatge, com a facultat humana que estructura el pensament, contribueix a l'aprenentatge i permet —ahora que fomenta— l'activitat social. La reflexió metalingüística i metacognitiva que explicàvem en l'apartat anterior són elements que fomenten aquesta consciència lingüística, atès que empenyen l'alumne a reflexionar sobre l'objecte d'estudi, la llengua, i la mateixa activitat d'aprenentatge.

Arumí (2006: 395-398 i 605-606) investiga el procés d'autoregulació de dues estudiants d'interpretació consecutiva i arriba a establir cinc graus en el procés d'aprenentatge i autoregulació que desenvolupen, que poden agrupar-se en dos grans blocs: la presa de consciència que desencadena el procés d'autoregulació i l'apropiació gradual del control per part de l'aprenent. Es tracta d'un procés cíclic, en el qual cadascun dels estadis es desenvolupa de manera contínua i recursiva, com veiem en la figura que afegim més avall.

El concepte de consciència lingüística va de la mà del d'autonomia, ja que tots dos són elements indispensables per al procés d'autoregulació. Així, seguint Wood et al. (1976), mitjançant l'activitat reflexiva, l'alumne no només assoleix les habilitats necessàries per desenvolupar la tasca, sinó que també n'assumeix la responsabilitat.

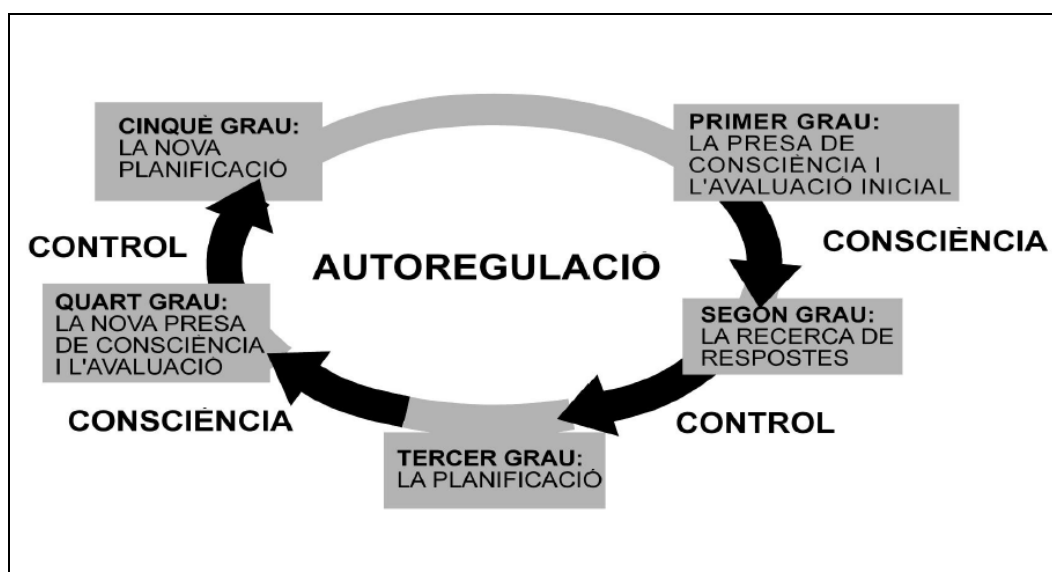


Figura 2. El procés d'autoregulació representat per Arumí (2006: 606)

2.7.2 El desenvolupament de l'autonomia

Així com en el cas de la consciència lingüística, el desenvolupament de la capacitat reflexiva fomenta també l'autonomia de l'aprenent (Trévisse, 1994, 1996, 2010; Vasseur i Arditty, 1996; Little, 1997, 2008; Esteve, 1999, 2002; Arumí i Cañada, 2004; Cañada, 2010), atès que, perquè l'alumne pugui prendre decisions i actuar de manera independent, ha de reflexionar sobre els coneixements que té i els seus actes. D'aquesta manera, l'aprenent només podrà avançar en el seu desenvolupament social i cognitiu si pren consciència del que pensa i del que fa.

El concepte d'*autonomia* s'atribueix a Holec (1981) i és descrit com la capacitat de l'aprenent de regular el propi aprenentatge, no com una predisposició innata, sinó com una aptitud adquirida per mitjans naturals. Aquesta capacitat s'adquireix progressivament per mitjà d'un treball constant, sistemàtic i mediat, dirigit a fer que l'alumne esdevingui conscient dels seus encerts i errors, i pugui recórrer als recursos més efectius per superar les mancances, seleccionar els procediments més adients o crear entorns que siguin efectius i aprofitar totes les *oportunitats d'aprenentatge (affordances)* (vegeu § 2.5).

A més, el desenvolupament de l'autonomia està estretament lligat a la mediació i al bastiment col·lectiu. Per tal de donar el suport necessari als alumnes alhora que ells mateixos van adquirint més autonomia i destresa, cal dissenyar una seqüència que contingui les eines pedagògiques adequades. Tal com esmenta van Lier (2007: 59), perquè tingui sentit el procés d'aprenentatge, el bastiment "must be seen as both a design feature and an interactional process". Així, com més avança l'alumne en el seu

aprenentatge menys suport requereix; és el que van Lier (2004: 149-151; 2007: 60) anomena *bastiment pedagògic* (*pedagogical scaffolding*). En la figura 3 sintetitzem de quina manera s'efectua aquest procés:

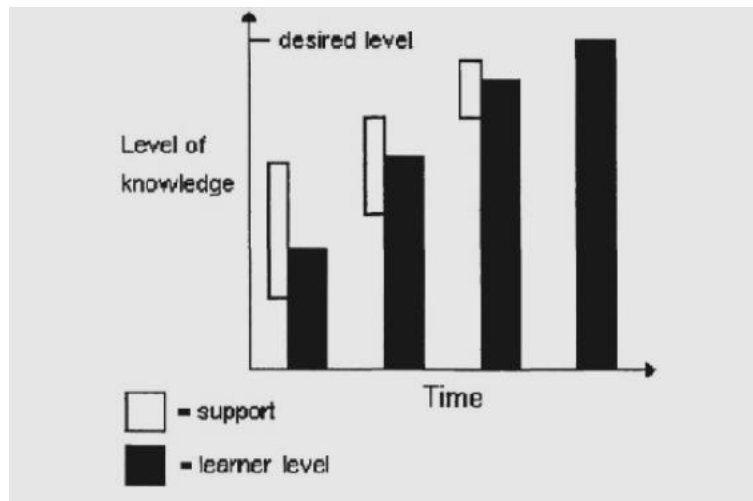


Figura 3. El desenvolupament de l'autonomia (figura de Winnips, 2001: 39, extreta de van Lier, 2004: 151)

Per van Lier (2004), el desenvolupament de l'autonomia passa per un procés dialògic en el qual hi ha d'haver interacció amb diferents elements que permetin la mediació del coneixement. Es tracta de la mediació entre iguals i amb un mateix (mediació metacognitiva), o la mediació amb experts i amb altres conceptes (mediació cognitiva). Aquestes mediacions faciliten el diàleg amb un mateix i permeten a l'individu estructurar el pensament, en molts casos, gràcies a l'ajuda d'algú més expert. L'autor (1996) remarca que per aprendre és imprescindible la implicació conscient en l'aprenentatge. Això implica tant l'atenció específica als continguts d'aprenentatge com als processos que s'hi desenvolupen. Així, integrant els components de *consciència* i *control* en els contextos didàctics es propicia l'autonomia de l'alumne i es pot emprendre el camí cap a l'autoregulació.

2.8 L'aprenentatge basat en conceptes

Vygotsky (1986) comenta que l'aprenentatge és un procés en què el pensament humà evoluciona d'estructures més senzilles i primitives a un coneixement complex i sistemàtic. Aquesta evolució del coneixement es produeix perquè, com hem dit, les persones construïm significats amb l'ús del llenguatge en interacció social. La construcció d'aquests significats part de l'aprenentatge i implica el desenvolupament i configuració d'estructures conceptuais.

En aquest sentit, el psicòleg considera que hi ha determinats conceptes que s'aprenen de manera espontània des de la infància i a mesura que l'individu creix, perquè interactua amb el seu entorn social quotidianament. Altrament, existeixen els conceptes científics que, per la seva complexitat, s'aprenen d'una manera conscient i regulada en àmbits especialitzats i que requereixen un treball continu i conscient per aprendre'ls. Així doncs, els primers conceptes són empírics perquè formen part de l'experiència humana i són primitius perquè s'aprenen de manera aïllada a altres conceptes; en canvi, els segon tipus de conceptes són més generals i abstractes, i cal un ensenyament i aprenentatge sistemàtic, així com mediació, que permeti interrelacionar-los amb altres conceptes per arribar a dominar-los. Així ho explica Vygotsky (1986), referint-se al desenvolupament dels infants:

“The child becomes conscious of his spontaneous concepts relatively late; the ability to define them in words, to operate with them at will, appears long after he has acquired the concepts. [...] The development of a scientific concept, on the other hand, usually *begins* with its verbal definition and its use in nonspontaneous operations —working with the concept itself. It starts its life in the child's mind at the level that his spontaneous concepts reach only later.”
(Vygotsky, 1986: 192)

La complexitat d'aquests conceptes científics comporta, doncs, més mediació per aprendre'ls. Calen funcions intel·lectuals superiors, una atenció deliberada, memòria lògica i habilitats com la comparació, l'associació i la diferenciació. Aquesta mediació és la que es pot oferir des de contextos educatius, els quals poden fomentar el treball sistemàtic i la construcció d'esquemes conceptuals que ajudin els alumnes a interrelacionar els conceptes que aprenen i a establir xarxes semàntiques conceptuals (Negueruela, 2013a: 61).⁷

Així doncs, existeix una interdependència entre els dos tipus de conceptes perquè arribar als conceptes científics, més abstractes, implica un pensament reflexiu, sistemàtic i organitzat, que ha d'ajudar l'alumne a construir un significat global del concepte i a dominar-lo. Per tant, com afirma Negueruela (2008, 2011, 2013a), els conceptes dins del procés d'aprenentatge serien alhora el procés i el resultat del desenvolupament mental de l'individu, atès que l'aprenent els treballa a partir de

⁷ L'ensenyament i aprenentatge basat en conceptes (l'anomenat *Concept-based Instruction*) que segueix les consideracions de Vygotsky sobre el coneixement conceptual en l'educació formal és desenvolupat, entre altres autors, per Galperin (1969, 1992), amb el model Systemic-Theoretical Instruction (STI). Actualment trobem molts treballs que han aplicat ambdós models en diferents investigacions: Negueruela, 2003, 2008, 2011; Ferreira, 2005; Negueruela i Lantolf, 2006; van Campennolle, 2012; Lantolf i Poehner, 2014, entre d'altres. El principi essencial de la STI aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals és que una educació formal adequada i ben organitzada pot promoure el desenvolupament mental dels alumnes mitjançant la mediació amb mètodes cognitius específics i l'acompanyament per fases en el seu procés d'aprenentatge.

l'experiència i la interacció amb la societat, els interioritza creant-se el propi pensament i els empra en diferents situacions amb l'ús del llenguatge:

“Los conceptos se aprenden y desarrollan al usarlos o intentar usarlos aplicándolos a situaciones concretas. El proceso y el resultado de ese desarrollo es lo mismo. Es decir, el propio proceso de reflexión es el resultado de la reflexión.” (Negueruela, 2013a: 60)

Tot plegat, veiem que per arribar a internalitzar conceptes científics és necessària una mediació, la qual es produeix gràcies a les ajudes didàctiques que es proporcionen durant la interacció. La mediació en forma d'objectes, símbols o persones permet a l'individu transformar els conceptes naturals i espontanis que aprèn per contacte directe amb l'experiència en formes de pensament superior relacionades amb conceptes científics (Vygotsky, 1986: capítol 6). La mediació ben organitzada contribueix, doncs, a impulsar el desenvolupament de la ment humana perquè, al cap i a la fi, guia el procés de conceptualització promovent les generalitzacions i el pensament abstracte i fa progressar les facultats cognitives dels estudiants.

Així mateix, perquè el procés de conceptualització i d'interiorització sigui satisfactori cal fomentar la *verbalització* (Galperin, 1992; Negueruela, 2003, 2008) de les persones implicades i que aquestes es proporcionin ajudes que puguin ser avaluades en el transcurs de l'activitat. Així, les verbalitzacions no s'entenen com a vocalitzacions del pensament sinó que són formes que ajuden els aprenents a entendre millor el concepte (consciència) i a utilitzar-lo adequadament (control) perquè creen nous significats al voltant del concepte (conceptualització) (Negueruela-Azarola et al., 2015: 241).

Finalment, també volem apuntar que fins ara hem destacat el concepte d'*activitat* en diversos contextos: la interacció, l'aprenentatge, la conceptualització, etc. La importància d'aquest concepte ha dut a estudiosos de l'obra de Vygotsky, com Leontiev (1974) i Luria (1976), a desenvolupar una teoria sistemàtica a l'entorn de l'activitat, i coherent amb el constructivisme social en què es basa bona part de teoria sociocultural de Vygotsky. Aquesta teoria rep el nom de teoria de l'activitat. Segons Leontiev (2009), la teoria de l'activitat concep l'aprenentatge de manera holística i, per això, promulga el desenvolupament de les habilitats en conjunt i no com a una habilitat més general que n'inclou altres de més específiques. Perquè es desenvolupin aquestes habilitats de forma integrada cal emfasitzar en els diferents contextos que s'interrelacionen, per tal de prendre consciència dels objectius que comparteixen i dels problemes que s'hi presenten. Aquests contextos que cal tenir en compte també s'anomenen *ecosistemes*, segons Bronfenbrenner (1993) o *sistemes d'activitat*, segons Engeström (1987, 1999a, 2011), i s'empenen per copsar tota la informació sobre els diversos actors i elements

implicats. A la nostra tesi adoptem aquesta metodologia d'investigació i ens servim d'aquests dos models (vegeu § 6.1.2).

2.9 Els instruments culturals de mediació

Un dels principis de la teoria sociocultural de Vygotsky que comentàvem en els apartats anteriors era la importància de la mediació a través dels instruments o signes culturals per aprendre. Aquests instruments són el resultat de l'activitat humana, i són creats i utilitzats en situacions socials i culturals, on adquireixen significats concrets; es componen de patrons socioculturals i representen el bagatge cultural d'una comunitat. Això significa que els individus són capaços d'identificar aquelles eines i instruments culturals que els envolten i servir-se'n en les accions diàries que realitzen. En aquest sentit, doncs, els instruments de mediació resten inevitablement lligats a l'acció, permetent una relació entre l'ús que fan les persones d'aquests signes i l'activitat social i situada en què es produeix aquest ús. És el que Wertsch (1994) anomena *acció mediada*.

Wertsch (1985, 1997) vincula les aportacions sobre el dialogisme i el concepte de *gènere* de Bakhtin (1981) a la teoria sociocultural per explicar el funcionament de la ment humana mitjançant aquesta acció mediada. De fet, ambdues teories comparteixen la rellevància de la cultura i la interacció social en el desenvolupament cognitiu. Ho veiem en el fet que Bakhtin sosté que tots els tipus d'esferes de l'activitat humana estan relacionats amb l'ús de la llengua i que aquest ús es manifesta en forma d'enunciats que pertanyen a una o altra esfera de la pràctica social i cultural humana. El gènere, en el sentit de Bakhtin (1984), s'entén com una plasmació d'aquest ús o forma de llenguatge que es produeix en unes condicions específiques i amb uns paràmetres determinats segons la situació concreta d'enunciació (o esfera) en que té lloc:

“Chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé, relativement stable, du point de vue thématique, compositionnel et stylistique.” (Bakhtin, 1984: 269)

Aquestes formes de llenguatge reflecteixen les condicions de cada esfera i es diferencien les unes de les altres pel contingut o tema, l'estil verbal, però sobretot per la seva composició o estructuració. L'apropiació per part dels individus d'aquestes formes de llenguatge o gèneres els permet desenvolupar processos psicològics superiors. Per tant, els gèneres s'erigeixen com uns instruments de mediació per a l'aprenentatge.

En el context educatiu formal, l'aportació de Bakhtin al concepte de gènere ens ofereix la possibilitat de descriure un seguit de situacions que actuen com a mediadores de l'aprenentatge. Gèneres educatius com la classe magistral o als exàmens comparteixen un seguit de trets, com el pes del discurs instruccional o la voluntat d'organització i classificació del coneixement, associats a aquesta esfera acadèmica concreta (Wertsch, 1994; Pablos Pons et al., 1999). Són gèneres que tant professors com alumnes poden arribar a dominar mitjançant la pràctica mediada, atès que com a gèneres especialitzats en un àmbit institucional concret, es consideren més complexos (o *secundaris*, en termes de Bakhtin, 1984).⁸

En la nostra investigació, tenim en compte el gènere no només com la situació educativa en la qual té lloc el desenvolupament d'una seqüència didàctica focalitzada en l'objectiu de fer emergir la reflexió sobre el concepte de marcador discursiu entre els alumnes, sinó també com un instrument de mediació que fa possible l'aprenentatge (Dolz i Gagnon, 2010: 508). Així mateix, a banda del gènere discursiu acadèmic,⁹ pensem en el llenguatge —essencial— del professor i els alumnes, les activitats plantejades en la seqüència i la resta de materials desplecats, com a eines socioculturals que empren els aprenents, les internalitzen i les poden arribar a dominar en activitats socialment significatives amb l'objectiu de regular el pensament.

2.10 Síntesi

En aquest capítol hem desenvolupat els conceptes clau en l'aprenentatge i ensenyament de llengües des d'una perspectiva sociocultural que ens permeten entendre els processos d'aprenentatge que es duen a terme entre els aprenents. Hem pogut veure que el procés d'aprenentatge comença a la dimensió interactiva i passa a la intra-activa no com un procés espontani i directe, sinó que es produeix mitjançant la mediació i el bastiment col·lectiu entre els alumnes, amb el professor i amb instruments culturals. Si aquesta mediació es fa de manera adequada, l'aprenent pot compartir significats i coconstruir coneixement, apropiant-se i transformant eines psicològiques durant l'activitat comunicativa; és el que s'anomena *internalització* (Negueruela-Azarola, 2013b). Aquest, però, és un procés cíclic, atès que la interacció externa que modula el pensament de l'alumne de manera interna torna al pla interactiu i l'enriqueix.

⁸ Segons Bakhtin (1984), existeixen gèneres primaris i gèneres secundaris segons les pràctiques socials en què es donen. Els gèneres primaris, normalment de l'àmbit familiar, s'adquireixen de forma espontània, mentre que els secundaris, de l'àmbit institucionalitzat, necessiten una instrucció reglada i mediada. Creiem, de fet, que el coneixement lingüístic conceptual, així com el coneixement gramatical, va molt lligat a les estructures dels gèneres complexos, i que per arribar a dominar aquest coneixement cal un ensenyament sistematitzat i explícit.

⁹ Més endavant, expliquem les característiques discursives del gènere que empren al nostre estudi, l'*informe de recerca* (vegeu § 5.2).

Si la finalitat de les pedagogies centrades en la didàctica de conceptes és que els alumnes internalitzin categories conceptuals i els diferents elements que les conformen, caldrà fomentar una instrucció basada en el pensament verbal com a eina perquè l'alumne se'n pugui apropiari; és el que s'anomena *conceptualització* (Negueruela-Azarola et al., 2015: 233). Aquest procés de conceptualització implica que l'alumne s'involucri activament en el procés d'aprenentatge i desenvolupi progressivament l'autonomia necessària per acomplir les accions amb què es trobarà al llarg de la seva vida, en prengui consciència i s'autoreguli.

Per tot això, considerem que l'aplicació d'aquests fonaments teòrics que acabem d'explicar a l'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius passa per adoptar uns instruments de mediació que facilitin l'apropiació i transformació de significats per part dels alumnes. Creiem que tant la seqüència didàctica que apliquem, com el gènere discursiu emprat en aquesta i, sobretot, el propi concepte de marcador discursiu, no només promouen la reflexió metalingüística i metadiscursiva, sinó que, com a instruments de mediació, són internalitzats pels alumnes facilitant-los el desenvolupament cognitiu.

3. APROXIMACIONS TEÒRIQUES AL CONCEPTE DE MARCADOR DISCURSIU

En el capítol anterior hem fet un repàs dels conceptes clau en la teoria sociocultural de Vygotsky des del mateix autor i de les interpretacions que n'han fet altres investigadors que s'han versat a entendre i desenvolupar els seus principis. En aquest capítol, prenem el concepte principal de *marcador discursiu* que investiguem en aquesta tesi i l'exposem des d'algunes de les diferents teories i disciplines que s'han ocupat d'analitzar-lo i descriure'l de manera més central o perifèrica en les línies de recerca adoptades.

3.1 Consideracions prèvies

Els marcadors discursius han estat un concepte que ha despertat molt interès en les últimes dècades en el terreny de la lingüística i d'altres disciplines socials, que han procurat entendre'n la idiosincràsia i el funcionament.¹⁰ Actualment, encara es continua generant força bibliografia i això fa que qualsevol intent d'elaborar un estat de la qüestió sobre aquest concepte resultarà sempre feixuc i incomplet. L'abundància d'estudis sobre aquest aspecte discursiu ha contribuït a eixamplar-ne el coneixement, però alhora ha generat una diversitat de perspectives i aproximacions que han aportat vastes definicions, denominacions i classificacions (Bach, 2001: 31). La complexitat per estudiar-los es deu principalment a dos motius: primer, l'heterogeneïtat i poc consens de les propostes que els situen en llistes o en classificacions poc clares i, segon, l'establiment de criteris de diversa naturalesa per delimitar-los respecte a altres classes de mots (Cuenca, 2002b: 3175).

Així, sense voler contribuir a enterbolir encara més el tema, en les línies següents intentarem explicar els aspectes que considerem més pertinents sobre els marcadors discursius per adaptar-los al nostre estudi, atès que el que pretenem en aquesta tesi és adoptar una mirada externa del coneixement que tenen els estudiants universitaris d'aquest concepte i com l'utilitzen. Les consideracions sobre els marcadors discursius des de diverses perspectives o disciplines teòriques que oferim en aquest capítol ens ajuden a entendre aquest concepte i ens donen les eines necessàries per explicar el procés d'aprenentatge dels marcadors discursius dels alumnes estudiats.

Cal assenyalar que per a l'exposició fem servir els termes tal com els usen els investigadors de cadascuna de les disciplines teòriques (*conjuncions*, *connectors*,

¹⁰ Per una exposició detallada de diferents enfocaments teòrics sobre els marcadors discursius, vegeu Bach (2001) i González (2004).

marcadors discursius, etc.) i que contenen les unitats que encaixen millor amb la nostra definició del concepte de marcador discursiu que presentarem més endavant (vegeu § 4.2.2). D'altra banda, el terme que escollim és el de *marcador discursiu* perquè és el que genera més consens entre els especialistes.

Amb la voluntat d'exposar de manera sintètica aquestes aportacions sobre els marcadors discursius, però sense deixar de ser coherents amb la nostra investigació, hem dividit en dos blocs les teories a què fem referència: les que adopten un vessant discursiu i les que ho fan des d'un vessant pragmàtic i cognitiu. La conjunció d'aquests dos enfocaments ens orientarà en l'elaboració dels materials emprats a la seqüència didàctica (vegeu § 4.2.1).

3.2 Enfocament textual

En aquest bloc, explicarem les aportacions sobre els marcadors discursius que han fet dues teories: la lingüística sistemicofuncional i la lingüística textual. Aquestes propostes s'inscriuen en una perspectiva discursiva i pragmàtica, en la qual l'estudi dels marcadors discursius es fa partint del concepte de conjunció i ampliant-lo a altres marcadors que actuen entre enunciats o en un nivell textual (Cuenca, 2006: 29). Així doncs, ambdues teories prioritzen l'estructuració i les relacions semàntiques i discursives que efectuen els marcadors discursius, tot i que també fan referència puntualment a aspectes pragmàtics.

3.2.1 La lingüística sistemicofuncional

L'obra *Cohesion in English* de Halliday i Hasan (1976) ha influenciat no només els estudis que s'han fet sobre l'anàlisi del discurs sinó també sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües en els últims 30 anys.¹¹ Segons els seus plantejaments, la llengua està lligada a una funció social i a un context i, per tant, s'estructura d'una manera determinada en funció de la cultura i del propòsit comunicatiu.

El concepte de *cohesió* per a aquests autors sorgeix de la necessitat de considerar el text no tant com una unitat amb frases o clàusules encadenades entre si, sinó com un seguit de relacions semàntiques entre els diferents components:

¹¹ Wells (1994) exposa la relació entre la teoria sociocultural de Vygotsky i els treballs de Halliday (1993) al voltant de la configuració d'una teoria de l'aprenentatge basada en la llengua. Halliday considera l'aprenentatge de la llengua com un procés semiòtic, en el qual intervenen múltiples factors que resten connectats a través del significat. L'autor proposa una perspectiva d'estudi (en el cas de l'aprenentatge d'infants, nens i adolescents) que inclogui l'aprenentatge de la llengua, l'aprenentatge a través de la llengua i l'aprenentatge sobre la llengua.

“There are certain specifically text-forming relations which cannot be accounted for in terms of constituent structure; they are properties of the text as such, and not of any structural unit such as a clause or a sentence. Our use of the term COHESION refers specifically to these non-structural text-forming relations. They are, as we have suggested, semantic relations, and the text is a semantic unit.” (1976: 7)

En la seva proposta, els autors exposen cinc categories que intervenen en la cohesió del text: tres de gramaticals (*grammatical cohesion*), la referència, la substitució i l'el·lipsi; una de lèxica, anomenada cohesió lèxica (*lexical cohesion*), i una altra categoria que afavoreix les relacions cohesives, la conjunció. El capítol d'aquesta obra dedicat a aquesta última categoria (Halliday i Hasan, 226-271) explica com aquestes peces conjuntives no es poden classificar en gramaticals o lèxiques perquè no es poden considerar cohesives en elles mateixes, sinó, de manera indirecta, pel significat concret que preserven i el lligam entre proposicions que efectuen. De fet, sense perdre de vista que són elements que tenen contingut lèxic i que estableixen relacions, els autors se centren en la funció que exerceixen relacionant diferents enunciats per donar unitat i cohesió al text.¹²

Dins d'aquest grup, Halliday i Hasan classifiquen peces de diferent naturalesa lingüística (adverbis simples i complexos, locucions preposicionals i altres expressions preposicionals) en quatre tipus segons la funció que acompleixen al discurs: les conjuncions additives (*and, also, furthermore, in addition, besides, etc.*), adversatives (*yet, but, however, nevertheless, despite this, etc.*), causals (*so, because, since, as, thus, while, therefore, for this reason, as a result, etc.*) i temporals (*then, next, before that, after that, finally, at the same time, etc.*). A més, afegeixen un últim apartat sobre les conjuncions continuatives en què aglutinen unitats molt diverses (*now, of course, well, anyway, surely, after all*). La classificació que proporcionen també es divideix en el caràcter intern o extern de les relacions entre les proposicions, segons si les conjuncions enllacen el text amb el cotext o amb el context.

El seu treball sobre les relacions semàntiques en el text i, en concret, sobre les conjuncions marcarà els estudis posteriors sobre els connectors i les relacions connectives en el nostre àmbit (Fuentes Rodríguez, 1987; 1996, 2001; Casado Velarde,

¹² Cal notar que Portolés (2001: 31-33) es mostra reticent a acceptar aquests postulats que defensen que les conjuncions són unitats lingüístiques que cohesionen el text, exposant que: “la cohesión discursiva no es un fin en la utilización de los marcadores, sino un resultado”. L'autor comenta que aquesta funció cohesiva no explicaria la capacitat d'aglutinar-se amb altres marcadors; la coaparició amb altres peces s'explicaria des de la teoria de la rellevància (vegeu § 3.3.2) i considerant que amb una sola unitat el parlant no pot extreure les inferències desitjades: “La relación que algunos marcadores establecen entre miembros del discurso se puede interpretar como una muestra de cohesión entre ellos, pero, en el fondo, se trata de un medio de lograr unas inferencias que, de otro modo, serían difíciles o imposibles.”

1998; Garcés, 2008; Cuenca, 1995, 2000a, 2002a, 2002b, 2006; Marín, 1998, 2005; Castellà 1991, 1992). Més endavant (vegeu § 4.2.1), tractarem extensament la proposta de classificació dels connectors que elabora Cuenca originada d'aquests estudis, i que seguiran també Castellà (1992: 209-216, 2002) i Marín (2005).

3.2.2 La lingüística textual

Paral·lelament a la perspectiva sistemicofuncional, es desenvolupa la lingüística textual sorgida a Alemanya, Holanda, Suïssa i altres països d'Europa durant la dècada dels setanta. Aquesta disciplina se centra en l'estudi del text i de les seves propietats i principis, com la tipologia, les característiques i les estructures, de manera que es considera el text com una forma d'ús del llenguatge i d'interacció social. Diferents autors (Beaugrande i Dressler, 1997; van Dijk, 1980, 1983; Kintsch i van Dijk, 1978; Werlich, 1975) han projectat els seus treballs en aquesta línia de recerca que considera el text com una unitat comunicativa, posant l'èmfasi en el focus contextual. D'altres (Bronckart, 1985; Adam, 1985, 1992) s'han preocupat sobretot d'analitzar la funció global del text.

Dels primers, destaquem els treballs de van Dijk (1980), els quals s'inicien en l'estudi del text i els elements que el componen i evolucionen en una perspectiva més cognitiva de la coherència en el discurs, tant a nivell global com a nivell local. L'autor considera que el discurs, a més de ser un conglomerat d'estructures i oracions que es produeixen en una situació concreta de comunicació, cognitivament també es presenta com una interacció entre les estratègies aplicades en la seva producció o comprensió. Des de la visió de l'autor, els connectors (*conectivos*) contribueixen a la construcció d'un discurs coherent. Distingeix entre els connectors naturals i connectors lògics; els primers relacionen proposicions i valors de proposicions del món real, mentre que els segons s'interpreten segons el valor de veritat de les proposicions que connecten (relacions lògiques d'addició, disjunció, continuïtat, etc.).

Si abans hem vist que Halliday i Hasan parlaven de *cohesió*, van Dijk estudia la *connexió* en el discurs i, compartint la tesi de base dels primers autors, considera que els connectors estan al servei de la construcció textual i que instauren relacions de coherència i cohesió. En conseqüència, els connectors no només complirien una funció discursiva per proporcionar coherència i cohesió als textos, sinó que des del punt de vista d'aquest autor, també desenvoluparien una funció cognitiva per facilitar la descodificació eficient dels enunciats.

Una visió sobre els connectors que recull i eixampla part d'aquesta última reflexió prové de Beaugrande i Dressler (1997: 122-127), els quals afirmen que el seu ús és un detall de cortesia de l'emissor cap al receptor, amb la finalitat de facilitar-li la

descodificació eficient del text, així com una ajuda per al mateix emissor en la tasca d'organització i manifestació del discurs que elabora. En qualsevol dels casos, per a aquests autors els connectors no serien elements necessaris per a la coherència del text. Tanmateix, sí que emfasitzen l'ús intencionat dels connectors que pot fer l'emissor per tal de mostrar les relacions de significat al receptor, o, fins i tot, mostrant la pròpia interpretació que vol transmetre:

“[...] mediante el uso de los conectores, el productor textual puede ejercer un control sobre el proceso de reconocimiento y de activación de las relaciones textuales que han de realizar los receptores. [...] la utilización del conector permite al productor, además, insertar su propia interpretación, como una estrategia de reconducción de la situación.” (Beaugrande i Dressler, 1997: 126-127)

Els autors destaquen, doncs, que no contribueixen a la informativitat del text, sinó que, més ben dit, poden suggerir i, en certs casos, inclús, tracten d'imposar, una determinada interpretació dels discursos en què apareixen. Aquí observem, doncs, la influència de la dimensió cognitiva en aquesta teoria per part de l'emissor, tot i que en el centre d'aquests enfocaments trobem la dimensió discursiva i semàntica.

3.3 Enfocament pragmàtic i cognitiu

A diferència de l'estudi de mecanismes que estableixen relacions entre unitats lingüístiques del discurs tant a nivell oracional com a nivell textual, trobem també propostes des d'una perspectiva pragmàtica i cognitiva que accentuen el components funcionals, dels interlocutors i de les inferències que permeten extreure els marcadors discursius com a guies de la interpretació del discurs. Així, expliquem les aportacions de les disciplines més representatives que han estudiat aquest concepte: la teoria de l'argumentació, la teoria de la rellevància, l'enfocament integrador ginebrí i la lingüística cognitiva.

3.3.1 La teoria de l'argumentació i la pragmàtica integrada

La teoria de l'argumentació d'Anscombe i Ducrot (1983), que sorgeix a finals de la dècada dels setanta i es desenvolupa durant tots els vuitanta i noranta, s'inscriu dins l'anomenada *nova retòrica*, en homenatge a la retòrica clàssica d'Aristòtil. Amb els seus orígens en la semàntica estructural i en l'enunciació de Benveniste (1966), aquesta teoria té com a premissa que la funció principal del llenguatge és l'argumentació i que tots els discursos, mitjançant l'argumentació d'un raonament, s'orienten cap a una determinada conclusió que sigui acceptable pel destinatari (Anscombe i Ducrot, 1983).

Aquests autors defensen una línia d'investigació anomenada *pragmàtica integrada*,¹³ una aproximació que cerca la inserció de la pragmàtica en la semàntica. La pragmàtica, doncs, ja no es concep només com a inscrita en una situació discursiva sinó que passa a formar-ne part. Aquesta visió va revolucionar l'estudi del discurs per tal com s'integraven els actes il·locutius procedents dels estudis de pragmàtica d'Austin (1962) i Searle (1969) en el propi sistema lingüístic.¹⁴ Ducrot (1979: 27) ho explica d'aquesta manera: “introduire la pragmatique dès le niveau fondamental, c'est-à-dire à l'intégrer dès le début à la sémantique”.

Seguint aquests plantejaments, el que propicia la interpretació argumentativa d'un discurs no són els fets extralingüístics, sinó els propis elements lingüístics, la pròpia llengua. Així doncs, és l'*orientació* argumentativa interna dels enunciat i no el contingut informatiu allò que promou la continuació d'un discurs i que dirigeix cap a una interpretació determinada a partir d'una sèrie d'inferències seleccionades (Ducrot, 1983). L'existència d'inferències és fruit d'aquesta integració de la pragmàtica en l'enunciat semàntic. En aquest sentit, doncs, hi té un pes important la noció de *polifonia* de Bakhtin (1981, 1984) sobre les diferents veus que coexisteixen en el discurs, d'entre les quals s'haurà de destriar la interpretació adequada en un enunciat concret (Ducrot, 1984).

La teoria de l'argumentació gira entorn no només de la polifonia enunciativa, sinó també de la teoria dels *topoi* (Anscombe i Ducrot, 1983).¹⁵ El concepte de *topoi*, desenvolupat inicialment per Aristòtil, es podria definir des de la teoria de l'argumentació com el coneixement, les creences o les pressuposicions generals compartides per una societat que els parlants activen per entendre determinats enunciat. Són, doncs, suports argumentatius que permeten encadenar el discurs aportant informació que unirà l'argument i la conclusió:

“En termes de graphes, on pourrait dire qu'un *topos* est un chemin qui permet de se rendre d'un point-argument à un point-conclusion. On peut même imaginer que plusieurs chemins soient possibles, qui aillent du sommet-argument au sommet-conclusion.” (Anscombe, 1995: 192)

¹³ Moeschler també segueix aquests plantejaments en la proposta d'integració del model ginebrí i la teoria de la rellevància (vegeu § 3.3.3).

¹⁴ Per un resum de l'evolució dels estudis sobre la pragmàtica cognitiva i coherència discursiva, vegeu Moeschler (2015a).

¹⁵ El concepte de *topoi* sovint es relaciona amb les *lois de discours* de Ducrot (1979, 1984) i ha estat tractat àmpliament per altres teories i escoles amb denominacions diverses que fan referència als fets contextuals: *sabers compartits (savoirs partagés)* (Roulet, 1991) o *memòria discursiva (mémoire discursive)* (Berrendonner, 1983, 1990). El concepte, tal com explica Moeschler (1986a), pretén ser un eix d'unió entre el sistema lingüístic i les regles extralingüístiques que “governen” la interpretació dels enunciat per part dels interlocutors.

Seguint els plantejaments d'aquesta teoria, Ducrot (1983) considera que per extreure la interpretació adequada d'un enunciat sovint no n'hi ha prou de conèixer la direcció o continuació argumentativa del locutor (*visée argumentative*) ni les restriccions inferencials que pretén imposar. És per això que introdueix la noció d'*orientació argumentativa*:

“Elle [l'orientació] ne relie pas un énoncé-argument à une conclusion, mais elle concerne la vision des faits introduits par les énoncés porteurs de visées argumentatives, et, éventuellement, moyens d'un acte d'argumentation.”
(Ducrot, 1983: 9)

Conseqüentment, l'orientació no és una propietat que es pugui introduir en els enunciats per encaminar-los cap a una determinada conclusió, sinó que és inherent en els mateixos enunciats i és correlativa a l'argumentació. Així, els actes d'enunciació estan orientats, per si sols, a una o altra conclusió (Anscombe i Ducrot, 1983).¹⁶ No obstant aquests fets, els enunciats també poden dur marques que donen instruccions al locutor sobre com ha d'interpretar el discurs. Entre aquestes marques que contribueixen a l'orientació argumentativa i que, en conseqüència, condicionen la dinàmica discursiva trobem els connectors argumentatius (*connecteurs argumentatifs*) i els operadors argumentatius (*opérateurs argumentatifs*). Ducrot (1983: 9) defineix els primers com a “signes qui peuvent servir à relier deux ou plusieurs énoncés, en assignant à chacun un rôle particulier dans une stratégie argumentative unique” i dona els exemples de *donc* i *mais* com a “conductors” —i, en alguns casos, “reforçadors”— d'instruccions argumentatives coorientades i antiorientades, respectivament. D'altra banda, concreta que els segons, normalment constituïts per quantificadors, adverbis, elements lèxics, etc. (com *dès* o *presque*), no estableixen cap lligam entre dos enunciats, sinó que actuen únicament en un enunciat.¹⁷

Creiem que els plantejaments d'aquesta teoria són molt útils per entendre el funcionament dels marcadors discursius com a elements que contribueixen a l'argumentació discursiva per les restriccions que estableixen en les inferències que es puguin extreure d'una situació concreta (*topoi*), l'orientació argumentativa dels enunciats (*visée argumentative*) i la capacitat d'escollir una línia argumental d'entre les que hi puguin existir (*polyphonie*). Matisem, però, que convindrà anar amb compte amb

¹⁶ En treballs posteriors, Anscombe ha desenvolupat la teoria dels estereotips de la llengua (2001) i s'ha dedicat sobretot a la descripció dels operadors discursius (2013) i dels marcadors de l'enunciació (Gómez-Jordana i Anscombe, 2015). Per altra banda, Carel i Ducrot (2006) desenvolupen la teoria dels blocs semàntics per donar compte del context sociocultural que intervé en el discurs.

¹⁷ D'acord amb aquesta teoria, les unitats lèxiques també tindrien escales argumentatives que contribuirien a augmentar o disminuir la *força argumentativa* dels enunciats argumentatius en què es troben (p. ex. si es contrasta *fagocitar* o *dilapidar* amb *extingir*).

les denominacions de *connector* i *operador discursiu*, usats en un principi amb un sentit ampli que sovint tendeixen a confondre's i a usar-se com a sinònims.¹⁸

3.3.2 La teoria de la rellevància

Una de les teories que ha estudiat més els marcadors discursius és la teoria de la rellevància (Sperber i Wilson, 1986; Wilson i Sperber, 1993, 2004). Aquesta teoria, que hereta els treballs de Grice (1989) sobre pragmàtica i cooperació en la comunicació entre parlant i interlocutor, investiga el processament cognitiu de la informació i preconitza que el principi fonamental en tota comunicació és el principi de rellevància. Aquest principi es basa en el fet que un acte de comunicació ostensiva permet obtenir per part de l'interlocutor la informació més rellevant en funció de la intenció comunicativa del locutor. Així, es manté la idea que un enunciat s'associa a diversos contextos i és el principi de rellevància el que ajuda a destriar-ne l'adequat.

Els fonaments per entendre aquest principi els trobem en el model de *comunicació inferencial*, el qual estableix que el destinatari infereix el significat d'un enunciat produït pel parlant gràcies a les evidències que el parlant ha ofert al missatge. Per tant, perquè el destinatari extregui les inferències adients i interpreti els significats que vol donar el parlant, cal que es produeixi una comunicació *ostensiva-inferencial*:

“The central claim of relevance theory is that the expectations of relevance raised by an utterance are precise and predictable enough to guide the hearer toward the speaker's meaning.” (Wilson i Sperber, 2004: 607)

Aquest plantejament contrasta amb el model tradicional de *codificació-descodificació* del missatge a partir d'un signe com pot ser el llenguatge. D'aquesta manera, la teoria de la rellevància supera aquests postulats i destaca que els enunciats, en ser pronunciats o escrits, creen unes expectatives concretes i predictibles —i, per tant, rellevants— que guien el destinatari cap a la interpretació del significat pretesa pel parlant.

¹⁸ Veiem que Portolés (2001: 112) analitza alguns marcadors de reformulació que han evolucionat i s'han convertit en *operadores de refuerzo argumentativo* (un exemple seria *en definitiva*). L'autor comenta que segueix, amb algunes modificacions, les premisses de Ducrot (1983), el qual estableix que aquests *operadors* s'insereixen en un membre del discurs al qual modifiquen, sense connectar-lo amb un enunciat anterior. L'argument de Portolés per considerar-los operadors és que l'enunciat anterior de què es parteix per fer la reformulació deixa de ser necessari per la interpretació de l'enunciat en el qual se situa el marcador en qüestió. Així i tot, en la classificació que dona al final del llibre (2001: 146) situa el marcador *en definitiva* en el grup dels reformuladors recapituladors i considera operadors de reforç argumentatiu unitats com *de fet*, *en realitat*, *per exemple*, etc. Creiem, doncs, que aquesta tipologia de marcadors que exemplifica Portolés no compleix les característiques que defineix Ducrot (1983) amb el concepte d'*opérateur argumentatif*.

La teoria també posa de relleu la importància del context cognitiu compartit entre el comunicador i el destinatari i els efectes cognitius que es comporten els enunciats. En aquesta línia, un enunciat serà més rellevant si es desprenen uns determinats efectes cognitius i, en canvi, serà menys rellevant si l'esforç de processament per interpretar-lo és més alt. La reducció dels esforços en el processament de la informació es pot fer mitjançant expressions que restringeixen semànticament les unitats més rellevants d'un enunciat. Aquestes expressions lingüístiques ajuden a la tasca d'interpretació del discurs en la mesura que restringeixen o limiten les possibles *implicatures* (entesa com un supòsit implícit o inferencial) que es puguin derivar d'un enunciat.

Els marcadors discursius suposen unes d'aquestes expressions, que Blakemore (1992: 134-151) anomena *connectors discursius* (*discourse connectives*), inicialment (1987, 1992), i *marcadors discursius* (*discourse markers*), en estudis posteriors (2002). L'autora (així com Wilson i Sperber, 1993, i també Moeschler, 1989; Luscher, 1989) analitza els connectors des del punt de vista semàntic i pragmàtic, i arriba a la conclusió que els connectors no contribueixen a les condicions de veritat dels enunciats, sinó que orienten les inferències que el destinatari ha d'extreure. Blakemore (1992: 150-151) comenta que connectors del tipus *so*, *after all*, *morover* i *but* “do not contribute to a propositional representation, but simply encode instructions for processing propositional representations”. Les aportacions d'aquesta autora sobre el desenvolupament procedimental dels connectors posen de relleu, com altres autors havien fet (Moeschler, 1986b), la necessitat d'adoptar una perspectiva cognitiva, interpretativa i inferencial en l'anàlisi d'aquestes unitats.

L'autora conclou, doncs, que per oposició al significat conceptual (o representacional) que tenen certs lexemes —i la informació lèxica sobre el contingut *proposicional* de l'enunciat que contenen— els connectors tenen significat de processament i aporten informació *computacional* (o procedimental) —és a dir, informació pragmàtica sobre com s'ha de processar el contingut conceptual de l'enunciat (Blakemore, 1987, 1992).¹⁹

Malgrat això, diversos autors del context espanyol com Portolés (2001, 2010) i Murillo Ornat (2010), així com la mateixa Blakemore (2006), exposen els punts febles d'aquesta distinció entre significat conceptual i procedimental a l'hora d'aplicar-se als marcadors discursius. L'argument principal és que hi ha determinats mots amb significat conceptual que poden influir en el processament del discurs, de la mateixa manera que hi ha certs marcadors que conserven traces del significat conceptual.

¹⁹ Tanmateix, cal notar que en els darrers treballs Wilson i Blakemore han incorporat la teoria de l'argumentació en l'estudi dels connectors per restringir-ne el funcionament no només a marques de processament sinó també a estratègies discursives de què se serveix l'escriptor: “logical and discourse connectives may have more to do with a capacity for argumentation and persuasion than with inferential comprehension itself” (Wilson, 2011: 20).

De fet, són molts els investigadors que han pres les consideracions d'aquesta teoria, així com de la teoria de l'argumentació, per a l'estudi dels marcadors discursius (Montolío, 2001; Martín Zorraquino i Montolío, 1998; Martín Zorraquino i Portolés, 1999; Martín Zorraquino, 2004; Portolés, 2001). Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4051 i s.) adopten aquesta perspectiva i estudien els *marcadors discursius* en funció d'unes propietats gramaticals més o menys homogènies que comparteixen totes les unitats que s'hi inclouen (adverbis, locucions adverbials i interjeccions) i les característiques semàntiques que presenten. La seva proposta de classificació està basada en les funcions discursives que aconsegueixen aquestes unitats en la comunicació. Així, d'acord amb aquestes funcions que desenvolupen en el discurs distingeixen cinc classes de marcadors: els estructuradors de la informació, els connectors, els reformuladors, els operadors discursius i els metadiscursius conversacionals.²⁰ Cadascuna d'aquestes classes també es divideix segons les instruccions específiques que aporti cada marcador.

Per altra banda, Montolío (2001) estudia els *connectors* en el marc de la llengua escrita i parteix de conceptes i de perspectives teòriques diferents per al seu estudi, des de la gramàtica fins a d'altres disciplines més recents, com la lingüística textual, la pragmàtica, l'anàlisi de la conversa i l'anàlisi del discurs. Montolío proposa una classificació d'aquests connectors en contraargumentatius, consecutius, additius i organitzadors de la informació, tenint en compte les seqüències expositives i argumentatives en què apareixen.

Ens interessen els postulats d'aquesta teoria perquè considera que els marcadors discursius són rellevants perquè guien el destinatari cap a una interpretació determinada d'un enunciat, minimitzant-li l'esforç de comprensió d'aquest enunciat. Si bé entenem que el destinatari és capaç d'escollir per si sol aquella informació contextual que considera pertinent per interpretar un enunciat, els marcadors discursius poden actuar com a recursos lingüístics que introdueixen determinades instruccions semàntiques que el parlant posa a disposició del seu interlocutor per dirigir-lo a la interpretació desitjada.

3.3.3 Els integracionistes i la pragmàtica inferencial

L'enfocament dels integracionistes i la proposta d'una pragmàtica inferencial no es pot entendre sense abans explicar-ne l'origen en la recerca que duu a terme l'Escola de Ginebra al voltant de l'estructura de la conversa i l'articulació del discurs. Aquesta escola, que als seus inicis pren les aportacions de la teoria de l'argumentació, avança en la proposta d'un model jeràrquic i funcional d'anàlisi de la conversa (Roulet, 1981,

²⁰ Fuentes Rodríguez (2001: 330-331) analitza críticament algunes definicions i classificacions dels marcadors discursius, d'entre les quals destaquem la que en fa a Portolés (2001). L'autora desaprova que es barregin categories establertes a partir de criteris sintàctics, en què s'inclouen els estructuradors de la informació i els connectors, i les que es proposen a partir de criteris semàntics, com els reformuladors.

1991, 1997, 2006; Roulet et al., 1985; Moeschler, 1983, 1985a, 1985b; Filliettaz et al., 2002; Gülich i Kotschi, 1983).

Encara que considerem que les contribucions d'aquests autors són importants per a l'estudi dels marcadors discursius en la conversa, hem decidit no tractar-los aquí perquè la nostra anàlisi se centra sobretot en els marcadors discursius d'un corpus escrit. Per aquest mateix motiu, tampoc incorporem les aportacions de la tradició anglòfona sobre l'estudi dels marcadors discursius des de l'anàlisi de la conversa oral (Schiffrin, 1987; Redeker, 1990; Fraser, 1990). Sí que hem de reconèixer, d'altra banda, que prenem la denominació de *marcador discursiu* utilitzada en aquests treballs i que gaudeix de força consens entre els investigadors per poder tractar unitats de diferent naturalesa gramatical i discursiva (vegeu § 4.2.2).

Fet aquest breu apunt, molts dels autors provinents de la tradició ginebrina incorporen la teoria de la rellevància (que serà adoptada més tard per Roulet (2002a, 2002b, 2006)), així com les bases de la teoria de l'argumentació i desenvolupen una teoria de la coherència del discurs²¹ des de la perspectiva del principi de rellevància (Moeschler, 1986a, 1986b, 1989, 1993, 1994; Luscher, 1989, 1993, 1994; Luscher i Moeschler, 1990). Moeschler (1986a, 1986b, 1989) analitza el que anomena les "marques de la cohérence et de la pertinence", que són un conjunt obert de marques lingüístiques que comprenen els operadors argumentatius²² i els connectors pragmàtics, els pronoms anafòrics i díctics, les marques temporals (temps verbals i connectors temporals), entre d'altres. Per a l'estudi dels connectors pragmàtics (*connecteurs pragmatiques*) segueix l'enfocament procedimental de Blakemore i proposa superar les descripcions argumentatives "clàssiques" dels connectors que aspiren donar un esquema semàntic de base a cada connector, per donar valor al context de cada discurs i incorporar una visió heurística de les inferències que se'n poden extreure en funció dels connectors que hi apareixen (Moeschler, 1989: 71).

Per la seva banda, Luscher (1989) utilitza el terme *connectors discursius* (*connecteur discursif*), seguint la nomenclatura de Blakemore (1987, 1992), per referir-se als *connectors pragmàtics* (*connecteurs pragmatiques*). Comenta, també, que els connectors discursius equivaldrien als *connectors interactius* (*connecteurs interactifs*) de Roulet i als *connectors argumentatius* (*connecteurs argumentatifs*) de Ducrot. Així i tot, Luscher es desmarca d'aquests dos autors anteriors per als quals els connectors són organitzadors de l'argumentació, en el cas de Ducrot, o articuladors del discurs, en el

²¹ Moeschler (2015b: 4), citant Reboul i Moeschler (1998), comenta que els estudis de la pragmàtica del discurs adopten una visió diferent del concepte de *coherència*. Per a ells, la noció de *coherència* és més aviat una conseqüència de la interpretació del discurs que una propietat que el defineixi.

²² Observem que Moeschler no només pren la terminologia utilitzada per Ducrot et al. (1980) en el cas dels operadors argumentatius (*opérateurs argumentatifs*), sinó que també hi aglutina les mateixes peces.

cas de Roulet, i descriu aquestes unitats no des de l'ús que en fa el locutor per comunicar-se millor, sinó des de com possibiliten la comprensió del discurs a l'interlocutor:

“Nous nous intéressons au rôle des connecteurs pour la compréhension de l'énoncé par l'interlocuteur. Cette différence d'orientation nous amène à considérer les connecteurs comme guidant l'interprétation, et donc comme facilitant la compréhension des énoncés dans lesquels ils apparaissent.” (Luscher, 1989: 103)

L'autor també recorre a la teoria de la rellevància en l'anàlisi dels connectors discursius perquè permet, d'una banda, disminuir l'esforç en la interpretació d'un enunciat per part de l'interlocutor i, de l'altra, augmentar els efectes produïts per la inferència en la interpretació de l'enunciat, atès que les inferències afavoreixen l'addició, la reavaluació i l'eliminació d'assumpcions contextuais d'un enunciat. Luscher (1989, 1994) argumenta que els connectors poden “limitar semànticament les inferències” —citant la premissa inferencial de Blakemore (1987)— a partir de les instruccions que vehiculen. No ho fan actuant en els enunciats que connecten, sinó en el camp de les inferències que s'extreuen dels enunciats connectats, delimitant les assumpcions contextuais per poder, així, interpretar-los adequadament. Aquest concepte d'*instrucció* (*instruction*) és, doncs, redefinit per l'autor d'aquesta manera:

“Les instructions liées aux connecteurs ne portent donc pas directement sur les liens entre les énoncés, ou parties d'énoncés, mais sur la façon de constituer un contexte d'interprétation. Ainsi, deux propositions reliées par un connecteur ne véhiculent pas de garantie de pertinence indépendamment l'une de l'autre, ni par la simple juxtaposition ou addition de leurs interprétations. Elles doivent au contraire être interprétées l'une par rapport à l'interprétation de l'autre, la fonction des instructions étant justement de préciser le rapport entre assomptions contextuelles d'une part et énoncé d'autre part. L'occurrence d'un connecteur dans un énoncé permet au locuteur de préciser le statut discursif de cette partie d'énoncé et guide l'interlocuteur dans la constitution du contexte d'interprétation.” (Luscher, 1989: 110)

Per l'autor (1989: 111), les instruccions que transmeten els connectors són coartades i poden actuar tant en els processos inferencials com en la interpretació de l'enunciat, atès que poden imposar limitacions en:

- 1) La formació del context d'interpretació de l'enunciat.
- 2) El tipus d'efecte contextual.

- 3) La retenció en la memòria a curt termini.
- 4) La formació d'hipòtesis anticipades.

Luscher (1989: 112) sosté que els connectors contenen instruccions obligatòries, habituals, anomenades *instruccions de primer nivell* (*instructions de premier niveau*) o *instruccions de base* (*instructions de base*). Si bé pot ser que determinats connectors n'apliquin només una (*instruction de base simple*), n'hi ha d'altres que en poden aplicar diverses (*instructions de base complexe*). Si l'aplicació d'aquest conjunt d'instruccions de primer nivell no basta per interpretar correctament l'enunciat, cal aplicar unes altres instruccions, anomenades *instruccions de segon nivell* (*instructions de second niveau*).

Quan determinats connectors comparteixen unes mateixes instruccions, podem dir que constitueixen una *família de connectors* (*familles de connecteurs*). En trobem en els diferents marcs que hem descrit: connectors causals (*perquè, atès que*), finals (*per acabar, finalment*), etc. La distribució dels connectors des d'aquesta perspectiva explica que es puguin substituir entre ells els que conformen una mateixa classe. Ara bé, l'aplicació d'instruccions específiques en determinats usos dels connectors pot invalidar certes substitucions. Les possibilitats combinatòries tan diverses que es poden donar d'acord amb aquests plantejaments ens aboca a un amalgama complex de les relacions que s'estableixen entre formes i funcions.²³ Per concloure, el concepte de *força de connexió* (*force de connexion*) aplicat als connectors pot indicar el grau de repercussió que té un connector en la interpretació d'un enunciat i saber quantes i quines instruccions cal emprar. Aquest concepte permetria dir en quins casos els connectors són o no necessaris per a la interpretació el discurs.

Més endavant, Moeschler (2002, 2005, 2011, 2015a, 2015b, 2016) focalitza la investigació en els connectors pragmàtics, com a expressions procedimentals, que vehiculen referències causals i temporals i la seva contribució a la comprensió del discurs. Per a l'estudi d'aquests connectors, es val de la teoria de les representacions mentals (TRM) (Reboul i Moeschler, 1998) i del model d'inferències direccionals (MID)²⁴ (Moeschler, 2000, 2005). Per a aquestes aproximacions, els connectors conformen un lèxic tancat (a diferència dels adjectius, noms, verbs, etc., formes considerades del lèxic obert), en el qual constitueixen categories no lèxiques o morfemes gramaticals. Com que contenen informació procedimental, permeten accedir a un nombre limitat de representacions mentals (contràriament al lèxic obert, les representacions mentals del qual poden ser il·limitades), i una vegada seleccionades les

²³ La proposta d'ALCOR de Bach (2001, 2005) per als marcadors reformulatius és un exemple, al nostre parer, ben resolt sobre les instruccions dels marcadors.

²⁴ Aquest model sembla néixer dels conceptes d'*orientació argumentativa* i *força argumentativa* de la teoria de l'argumentació (Anscombe i Ducrot, 1983).

representacions apropiades, es pot interpretar el contingut dels enunciats en què es troben els connectors. La informació procedimental (i no la informació conceptual), així com la contextual (i no la lingüística), resulta essencial per a la interpretació del discurs (Moeschler, 2005).

Així doncs, els autors arrelats a l'Escola de Ginebra lliguen el concepte d'inferència tractat a la teoria de la rellevància amb l'enfocament sobre les instruccions vehiculades provinent de la teoria de l'argumentació, les quals redueixen al màxim les inferències que s'han de considerar d'un enunciat concret. En el model ginebrí, l'estudi dels marcadors evoluciona des d'ésser considerats estructuradors de la conversa fins a constituir-se en marques d'interpretació del discurs. Ambdues perspectives, juntament amb altres corrents d'anàlisi del discurs i de la conversa (com la de Schiffrin, 1987), per bé que no són coetànies, són crucials per entendre el funcionament dels marcadors discursius.

3.3.4 La lingüística cognitiva

L'última de les teories que contribueix a configurar el nostre tema d'investigació és la lingüística cognitiva. Aquesta disciplina inclou diverses línies de recerca que comparteixen una mateixa concepció del llenguatge i de l'estudi de les llengües (Cuenca i Hilferty, 1999; Cuenca, 2000b, 2000c). Podem dir que se n'estableixen les bases entre finals de la dècada dels setanta i principis dels vuitanta a Califòrnia, a partir dels treballs de George Lakoff (1987) i Ronald Langacker (1987, 2008). Un dels principis d'aquest paradigma és la funció del llenguatge com a element vertebrador del pensament i de les accions, de manera que esdevé indissociable de l'aspecte cognitiu i comunicatiu. Per tant, el llenguatge no es considera una capacitat autònoma, sinó dinàmica i interrelacionada amb altres capacitats cognitives humanes (Cuenca, 2000b: 201).

Per tal d'explorar aquestes capacitats, la lingüística cognitiva adopta plantejaments d'altres línies d'investigació, com l'antropologia, la psicologia, la sociologia, etc., i es conforma a partir d'aquesta visió interdisciplinària de l'estudi del llenguatge i del coneixement conceptual. És per això que Gibbs (1996: 49) defensa la lingüística cognitiva, perquè lluny de ser una disciplina uniforme, es caracteritza pel seu caràcter heterogeni, ja que es constitueix d'aproximacions teòriques que tenen com a base el cognitivisme i que s'inclouen en la denominació de *ciències cognitives*.²⁵ Però l'autor també n'exalta la naturalesa triangulada de què parlàvem entre el pensament, les accions humanes i el llenguatge.

²⁵ Anteriorment (vegeu § 2.3 i 2.8) hem fet referència a les aportacions cognitivistes a l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de llengües de psicòlegs com Lev S. Vygotsky, Piotr Y. Galperin o Jerome S. Bruner. Això reforça la idea que la dimensió cognitiva és molt present en la investigació en diferents camps.

Traslladant aquests plantejaments a l'estudi de les llengües, veiem que algunes de les dicotomies o divisions o compartiments estancs de la llengua (gramàtica i lèxic, semàntica i pragmàtica, etc.) provinents de plantejaments conductistes o estructuralistes acaben per diluir-se en adoptar la visió interdisciplinària que preconitza la lingüística cognitiva. Resumint, es tracta d'un model de concepció del llenguatge basat en l'ús, en el qual el llenguatge esdevé un instrument que serveix per expressar el significat, i que té com a objectiu la categorització i conceptualització de l'activitat humana per entendre el procés cognitiu mitjançant el qual es construeixen els enunciat (Langaker, 1987).

Donada la gran quantitat de branques que incorpora la lingüística cognitiva, en aquest treball ens centrarem només en la teoria dels prototips (Rosch, 1978) i en la teoria de la gramaticalització (Hooper, 1987; Traugott, 1995, 2003; Traugott i Heine, 1991; Traugott i Dasher, 2002; Heine, 2003), perquè ens aporten els coneixements necessaris per entendre la caracterització dels marcadors discursius com a categoria lingüística i de les unitats que s'hi inclouen. En aquest sentit, i ja entrant en les aportacions de la primera teoria, cal comentar que abans de parlar del concepte de *prototip* és indispensable concebre de què parlem quan parlem de *categoria*. Aquest terme prové de la noció de *categorització*, que es defineix com “un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme” (Cuenca i Hilferty, 1999: 31-32). La categorització és, doncs, un procés mental que ens permet comprendre el món a través de la pròpia experiència i coneixement, i definir de manera simplificada la realitat a través d'agrupacions d'elements diferents dins un conjunt.

Les entitats que s'inclouen en les categories es distribueixen de manera horitzontal segons les característiques que presenten, i s'insereixen en una sola categoria si presenten semblances. En un sentit vertical, d'altra banda, cada categoria s'organitza internament en graus segons si l'element és més abstracte o específic. Des d'aquesta segona perspectiva vertical, un procés de jerarquització és el que determina que dins d'una categoria hi hagi un o més elements que en són més característics que d'altres. Aquests elements s'anomenen *prototips* i acostumen a representar de manera més o menys exacta la categoria en què s'insereixen (Cuenca i Hilferty, 1999: 31-64). Normalment, l'element que conté una sèrie d'atributs que es corresponen amb les propietats definitòries d'una classe o categoria acaba considerant-se el prototípic d'entre uns altres que es conceben com a no prototípics o perifèrics (Givón, 1984: 14). Cal, però, no oblidar que no és el prototip el que defineix la categoria sinó que són les propietats d'una categoria les que poden fer que l'associem amb un determinat element, el qual n'és el prototip i pot esdevenir el reflex de la categoria en qüestió (Coseriu, 1990: 281). Així mateix, les relacions de subordinació i superordinació que s'estableixen entre els diferents membres d'una categoria —i que explicarien alguns processos semàntics com la polisèmia o la hiperonímia-hiponímia— es modulen pel

medi i la societat en què vivim; per això, depenent de la cultura un element serà més representatiu que un altre.

També en funció de la cultura i el context, la llengua es modula i evoluciona com a instrument per representar la realitat. És en aquest sentit que la teoria de la gramaticalització²⁶ entén les llengües, com a entitats dinàmiques que estan en un continu procés de canvi activat per l'ús. Aquests canvis es produeixen de manera gradual en un procés de gramaticalització, tal com exposen Traugott i König (1991) en una de les diverses definicions que existeixen sobre la *gramaticalització*:

“Grammaticalization” [...] refers primarily to the dynamic, unidirectional historical process whereby lexical items in the course of time acquire a new status as grammatical, morpho-syntactic forms, and in the process come to code relations that either were not coded before or were coded differently [...]” (Traugott i König, 1991: 189)

Per tant, el procés de gramaticalització és un procés dinàmic, unidireccional²⁷ en el qual una unitat o estructura lèxica passa a formar part del sistema gramatical o una unitat gramatical que ja en formava part adquireix una funció encara més gramatical (Heine et al., 1991: 2). És una teoria que té la capacitat de modificar el sistema global de la llengua a partir de canvis categorials anomenats *reanàlisi*, ja que s'introdueixen nous elements a la gramàtica de les llengües. Per tant, no és només una conversió d'elements lèxics a gramaticals, sinó que, com a procés, implica modificacions graduals i dinàmiques, tant en els aspectes formals com en els semàntics i funcionals, que repercuteixen en l'estructura sintàctica i categorial de les llengües (Cuenca i Hilferty, 1999: 155-156). Segons els estudis de Givón (1979), Hooper (1987, 1998), Traugott (1995), el procés de gramaticalització s'inicia en el discurs i acaba al pla morfofonològic:

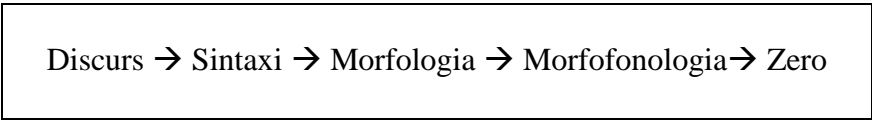


Figura 4. Representació del procés de canvi sintàctic (Givón, 1979: 209)

Si prenem els plantejaments d'ambdues teories per a l'estudi dels marcadors discursius ens trobem amb un panorama ben complex. D'una banda, els marcadors s'han intentat concebre com una classe categorial paral·lela a altres classes o categories gramaticals.

²⁶ Per una síntesi de la teoria de la gramaticalització aplicada específicament als marcadors del discurs, vegeu Cuenca i Hilferty (1999: § 6).

²⁷ Hi ha, però, estudis posteriors que posen en entredit el principi d'*unidireccionalitat*, com a orientació única i irreversible que caracteritza el procés de gramaticalització (vegeu Hooper i Traugott, 1993: § 5.6; Traugott, 1995: § 3).

No obstant això, hi ha un consens molt ampli per considerar-los una categoria funcional amb unes propietats fonològiques, morfològiques, sintàctiques, semàntiques i discursives, en el major dels casos, compartides, i en d'altres, que presenten variacions (Fraser, 2006).²⁸ Aquestes peces, seguint els plantejaments de la lingüística cognitiva, poden actuar com a guies del procés cognitiu que fa l'interlocutor per interpretar els enunciats i, d'aquesta manera, contribuir a desenvolupar el pensament conceptual de determinades accions humanes per mitjà del llenguatge en què són inserits.

D'altra banda, trobem diferents treballs que evidencien el desenvolupament dels marcadors discursius dins d'aquesta teoria de la gramaticalització (Traugott, 1995, 2003; Traugott i Dasher, 2002; Heine, 2013). L'autora (1995), que pren el concepte de *marcador discursiu* (*discourse marker*) de Shiffrin (1987) i Fraser (1990), estudia l'evolució de tres marcadors discursius provinents d'adverbis (*indeed*, *in fact* i *besides*) a partir d'un procés que abraça tres fases (respectem els parèntesis de l'autora pel que fa a l'estadi zero del procés, que comprèn una unitat lèxica amb significat conceptual):²⁹

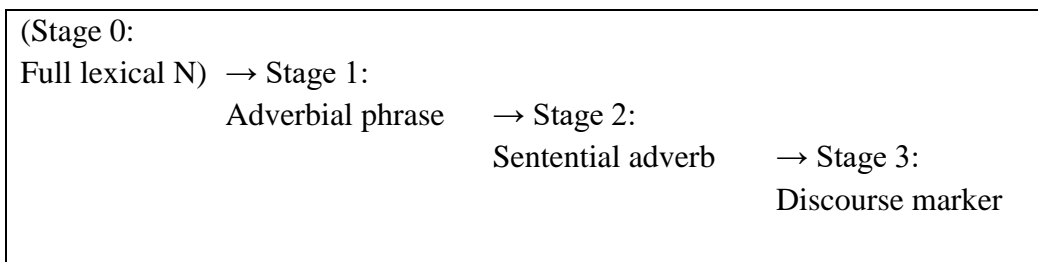


Figura 5. Fases del procés de gramaticalització de tres adverbis (*indeed*, *in fact* i *besides*) (Traugott, 1995)

Aquesta pèrdua del significat lèxic dels marcadors discursius recorda les consideracions de la teoria de la rellevància sobre l'oposició entre significat proposicional i significat procedimental. No obstant això, en determinats marcadors, podem veure-hi residus del seu significat conceptual, tal com explica Bach (2001) per als marcadors de reformulació. Així mateix, Traugott (2007) és també conscient que cal canviar l'òrbita d'estudi d'aquestes peces tradicionalment investigades dins una gramàtica oracional i no des de la seva condició discursiva:

²⁸ Sobre la consideració dels marcadors discursius com a categories gramaticals o funcionals, vegeu els treballs de Cuenca (2000a, 2001b, 2006), Fuentes Rodríguez (2001) i Garcés (2008).

²⁹ De fet, l'estudi de l'evolució dels marcadors discursius, així com d'altres unitats, se situa dins la perspectiva de la teoria de la gramaticalització que expressa que el canvi semàntic i pragmàtic es produeix inicialment des d'un significat proposicional a un d'expressiu, passant per una esfera textual (propositional > (textual >) expressive) (Traugott, 1982: 256). Aquesta hipòtesi del canvi aplicable a diverses llengües es basa en la distinció de Halliday i Hasan (1976) de tres components o dimensions semanticofuncionals del llenguatge: ideacional, textual i interpersonal. Cuenca i Massip (2005: 269) analitzen el procés de gramaticalització d'alguns connectors i determinen, en el cas d'*encara que*, tres estadis correlatius als formulats per Traugott (1982), respectivament: tempoaspectual (propositional), additiu (textual) i concessiu (expressive).

“The study of discourse markers clearly requires focus on communicative as well as cognitive aspects of linguistic knowledge, and on units that are of various sizes, often, but not exclusively, larger than sentences as traditionally studied in grammatical theory [...]” (Traugott, 2007: 141)

En els últims treballs, Traugott (2008) continua treballant sota el paraigua de la teoria de la gramaticalització afegint-hi la proposta de la *Gramàtica de construccions* (*Construction Grammar* (Godberg, 1995)) com una teoria cognitiva, holística i basada en l'ús, que relaciona constantment els resultats de les investigacions amb el model de gramàtica que predica: la interrelació entre la morfosintaxi, la semàntica, la fonologia i, en alguns casos, la pragmàtica (Traugott, 2008: 223).

En el nostre àmbit, trobem diversos autors com Garachana Camarero (1997, 2015), Pons (1998, 2000, 2008), Fuentes Rodríguez (1996, 2001, 2012), Cifuentes Honrubia (1992) o Cuenca (1992-1993, 2000b, 2000c, 2001a, 2002b, 2006), per citar-ne alguns, que han estudiat els marcadors des d'aquesta perspectiva cognitivofuncional. Destaquem, entre aquestes, la proposta de Cuenca (2006), que se situa en aquest marc de la lingüística cognitiva, però que inclou aportacions d'altres disciplines, sobretot de la cohesió textual de Halliday i Hasan (1976). L'autora descriu els connectors des del punt de vista de la teoria de la gramaticalització i des de la teoria dels prototips. En el primer cas, estableix diferents graus de gramaticalització dels connectors segons si es troben més fixats (*és a dir*) o menys (*si es prefereixen altres paraules*). En el segon cas, i obeint a una varietat formal que dificulta l'establiment d'una classe de connectors clara i ben delimitada, diferencia entre *connectors prototípics* (els que han assolit un grau elevat de gramaticalització) i els *connectors perifèrics* (els que poden adoptar diverses formes, tenen una relativa mobilitat oracional i no estan fixats a la llengua). Per explicar aquests últims recorrem al concepte de *cohesió lèxica*, dins el qual, a més d'elements referencials, s'hi inscriurien els *connectors lèxics* (a l'apartat 4.2.5 tractarem aquest tipus de connectors, als quals hem anomenat *marcadors lèxics* per tal de ser coherents amb la terminologia que adoptem a la nostra tesi).

Ens interessa aquesta proposta feta des de la lingüística cognitiva per dos motius. El primer, relacionat amb la teoria dels prototips, és la voluntat de configuració dels marcadors discursius com a classe o categoria amb límits més o menys demarcats; i el segon, relacionat amb la teoria de la gramaticalització, és l'establiment, dins del *contínuum* del procés de gramaticalització, d'uns criteris per descriure els marcadors que permetrien discriminar aquelles unitats que presenten variació de les que romanen més fixades.

Al capítol següent, reprendrem aquestes consideracions i veurem les conseqüències de l'adopció d'aquestes propostes en la delimitació i classificació del concepte de marcador discursiu que fem en aquesta tesi.

3.4 Síntesi

De manera molt comprimida, hem vist algunes de les aproximacions teòriques més rellevants en l'estudi dels marcadors discursius: la lingüística sistemicofuncional, la lingüística textual, la teoria de l'argumentació, la teoria de la rellevància, la pragmàtica inferencial i la lingüística cognitiva. Hem dividit aquestes disciplines en dos enfocaments, el textual i el cognitiu, segons l'èmfasi que posen les diferents teories que s'hi inclouen en la descripció i caracterització d'aquestes unitats.

La gran majoria d'aquestes perspectives teòriques tenen en comú una visió del concepte que va més enllà de la frase o l'enunciat, i del seu funcionament discursiu a mode d'organitzador o estructurador dels textos. En aquesta línia, els treballs més actuals reafirmen la rellevància del context i les situacions comunicatives i destaquen el caràcter de guies que tenen els marcadors discursius perquè faciliten la interpretació d'enunciats en un context determinat i redueixen l'esforç de comprensió del discurs.

Les posicions recollides per totes aquestes disciplines ens serveixen en tres direccions. Primer, ens han permès conèixer els treballs més rellevants que s'han dedicat a l'estudi dels marcadors discursius i a situar-los en un context d'investigació determinat. Segon, un cop feta aquesta immersió en cadascuna de les disciplines teòriques, ens han dut a constatar la complexitat que presenten aquestes unitats segons la perspectiva que s'adopti per analitzar-los. I, finalment, ens han ofert els fonaments teòrics necessaris per entendre millor les anàlisis i reflexions que fan els estudiants universitaris sobre aquestes unitats en les diferents activitats de la seqüència didàctica.

4. DELIMITACIÓ DEL CONCEPTE DE MARCADOR DISCURSIU

Al capítol anterior ens hem acostat tímidament a algunes de les teories i disciplines cabdals que han estudiat els marcadors discursius per fer-nos una idea de la caracterització que en fan. Hem distingit entre dues aproximacions que analitzen la naturalesa d'aquestes unitats, una de caire més textual i l'altra des d'una angle cognitiu. En totes elles, hem observat punts d'acord, però també de desacord en la denominació, la delimitació i les característiques que tenen aquestes peces, provocant que, sovint, els plantejaments sobre els conceptes tractats per les diverses disciplines se superposin i constitueixin fronteres difuses. Segons Lewis (2011), la manca de consens en l'estudi d'aquestes peces es deu al fet que no se sap amb certesa si:

“[...] they are a syntactic or a pragmatic category, on which types of expressions the category includes, on the relationship of discourse markers to other posited categories such as connectives, interjections, modal particles, speaker-oriented sentence adverbials, and on the term ‘discourse marker’ as opposed to alternatives such as ‘discourse connective’ or ‘pragmatic marker’ or ‘pragmatic particle’.” (Lewis, 2011: 419-420)

Amb tot, els treballs que aporta cadascuna de les disciplines ofereixen una riquesa de coneixements que permeten entendre'n millor el funcionament. En les següents línies procurarem aclarir la concepció de marcador discursiu que adoptem en aquest treball. Per fer-ho, engrunarem les propietats d'aquest objecte d'estudi, afegirem les definicions que millor s'adaptin a la nostra concepció de marcador discursiu i n'analitzarem el comportament i la problemàtica que ha generat. Tot això ens permetrà aprofundir en el concepte i entendre moltes de les explicacions que donen els estudiants.

4.1 Definicions del concepte de marcador discursiu

Des de l'àmbit espanyol, la definició amb més adeptes és la que proposa Portolés (2001) —i que pren a la *Gramática de la lengua española* de Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4057: § 63.1.2)— des de diverses aproximacions, com la teoria de l'argumentació o, en especial, la teoria de la rellevància:

“Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas

propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.” (Portolés, 2001: 25-26)

Aquesta definició es basa en una funció essencial (guiar les inferències que es produeixen en la comunicació) a partir d’unes característiques formals (invariabilitat morfològica i absència de funció sintàctica en l’oració) i relaciona aquestes característiques amb la funció inferencial. Per tant, hi destaca la funció pragmàtica com a definidora del concepte i les propietats morfològiques i sintàctiques passen a segon terme. Com a classe que conté aquests trets, però sense delimitacions gramaticals, pot comprendre elements de diferent naturalesa, atès que la caracterització funcional que en fa l’autor és molt genèrica.³⁰

Una altra obra que volem destacar perquè dedica diversos apartats al tractament d’aquestes unitats és el manual d’anàlisi del discurs de Calsamiglia i Tusón (1999). Si bé no ofereixen estrictament una definició del concepte, van desenvolupant-ne les característiques i explicant les funcions i els usos que tenen segons diverses disciplines, moltes de les quals han estat comentades en aquesta tesi. Vegem-ne, però, les primeres línies que dedica a l’apartat sobre “Los marcadores y los conectores” (Calsamiglia i Tusón, 1999: § 8.2.4):

“El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas: se trata de los llamados *marcadores* discursivos y uno de sus tipos, los *conectores*” (Calsamiglia i Tusón, 1999: 235)

En aquest fragment tan breu és difícil determinar exactament què són els marcadors discursius, però sí que dona algunes pistes sobre la concepció sobre aquestes unitats que proporciona aquest manual d’anàlisi del discurs. D’una banda, la visió generosa dels marcadors com a “peces que relacionen segments textuais” que pot incloure infinitat d’unitats sense cap limitació específica (cal dir, però, que en les pàgines següents del manual es parla de marcadors més o menys fixats). D’altra banda, en aquestes línies ja s’introdueix la concepció que hem vist en diverses disciplines de considerar els connectors com a una subcategoria dins dels marcadors (Portolés, 2001).

Per l’objectiu que perseguim i per les condicions amb què hem adaptat la metodologia de recerca en aquest treball, creiem que aquesta definició s’ajusta bastant a la nostra

³⁰ Garcés (2008: 181) elabora una definició molt semblant a la de Portolés, amb dues diferències: d’una banda, usa el terme *instrucció* en plural, posant de relleu que aquestes unitats poden traslladar diferents interpretacions segons els usos, i, de l’altra, subratlla la importància del context i de la situació comunicativa compartida a l’hora d’interpretar aquestes instruccions.

idea de mantenir una representació àmplia del concepte. Caldrà, però, matisar-la amb les aportacions que recollim més endavant.

En l'àmbit de la llengua catalana, destaquem la definició que ofereix la *Gramàtica de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (2016: capítol 25) (en endavant, GIEC (2016)), que recull els *connectors* dividits en les *conjuncions* i els *connectors parentètics*.³¹ Aquesta definició pren les aportacions de l'escola anglosaxona de l'anàlisi del discurs i de la lingüística cognitiva i destaca la funció oracional i la funció textual dels *connectors*:

“Els connectors són elements lèxics que fan de nexa entre altres elements lèxics, sintagmes o oracions, tant si són oracions independents (i aleshores la connexió és textual) com si formen part d'una oració composta. Es diferencien dos tipus de connectors: les conjuncions i els connectors parentètics. [...] Les conjuncions constitueixen una classe de mots equivalent a altres classes analitzades fins ara (noms, adjectius, preposicions, etc.). Els connectors parentètics, en canvi, corresponen formalment a categories sintàctiques diverses: adverbis [...], sintagmes preposicionals [...], o construccions amb un verb conjugat [...]. Allò que caracteritza els connectors parentètics és la funció connectiva que exerceixen més enllà de l'oració, dins del discurs o text. [...] A més de la funció de nexa, les conjuncions i els connectors parentètics comparteixen la propietat de ser elements invariables (sense flexió) i de constituir classes de mots tancades.” (GIEC, 2016: 961-962)

Ens sembla oportuna la caracterització dels marcadors discursius que fa Cuenca com a *elements lèxics* perquè destaca l'evolució que han patit moltes de les teories que hem presentat sobre el fet que aquestes unitats mantenen traces del significat original malgrat tenir una funció procedimental. A més, observem una forta influència de lingüística cognitiva aplicada als marcadors a partir de la teoria de la gramaticalització i la teoria del prototip. Tanmateix, en ser una obra normativa, amb la voluntat, però, de descriure els usos, posa l'èmfasi en els trets gramaticals i no tant en els pragmàtics, tal com feia Portolés (2001).

D'altra banda, la definició de Bach (2001) sobre els *connectors discursius* s'allunya d'aquesta vessant més gramatical en l'estudi dels connectors que proveeix la GIEC (2016) i en remarca, com fa Portolés, la funció com a orientadors de la interpretació del discurs. També observem que destaca el fet de ser peces lèxiques:

³¹La GIEC (2016) segueix en bona part les aportacions de Cuenca (2006), la qual distingeix entre *conjuncions* i *connectors parentètics*.

“Un connector és una peça lèxica amb significació pròpia, formada per un o més morfemes (lèxics i/o gramaticals), que guia els receptors d’un text en la descodificació del discurs en què s’inclou orientant-los cap a una conclusió determinada i que, a partir de la instrucció de base i de les instruccions de segon nivell vehiculades, connecta, semànticament i pragmàticament, enunciats o segments d’enunciats que formen part del cotext i/o del context.” (Bach, 2001: 67)

Com hem anat veient en totes les definicions, el concepte se situa enmig de diversos eixos: l’eix sintàctic o gramatical, que se centra en la investigació de la forma que adopten; l’eix semàntic, que intenta esbrinar el significat d’aquestes unitats —si es que en tenen— i amb quina força es materialitza, i l’eix pragmàtic i discursiu, que investiga la funció que desenvolupen al discurs i la influència dels contextos en què s’usen a l’hora d’interpretar-los degudament. La complexitat del concepte és, doncs, evident i, per tant, cal definir i justificar l’aproximació més adequada per a aquesta recerca. Creiem, d’entrada, que tal com han fet els autors que acabem de veure, cal adoptar diverses aproximacions per ser fidels a aquesta complexitat. Tot seguit, les expliquem i les justifiquem tenint en compte aquesta problemàtica.

4.2 La complexitat del concepte de marcador discursiu

Castellà (2002: 491) apunta que els *connectors textuais* són uns dels aspectes que resulta més complex de definir en l’estudi del llenguatge. Malgrat que durant molt de temps el concepte ha passat desapercebut, en les últimes dècades ha despertat un interès creixent entre els investigadors que malden per descriure’n les particularitats. Entre els problemes que hi ha en la definició d’aquest concepte, Cuenca (2006: 28) en destaca els tres següents:

- a) La gran quantitat de conceptes, termes i classificacions que ha generat l’estudi d’aquestes unitats des de diferents perspectives teòriques.
- b) La distinció entre categoria i funció.
- c) L’heterogeneïtat formal i funcional dels elements que fan de connector.

Tot seguit, intentarem resoldre aquestes dificultats que se’ns plantegen en l’estudi d’aquestes unitats i en quina mesura afecten a la delimitació del concepte de marcador discursiu. En el primer punt, veurem les diferències entre dos tipus de classificacions que adoptem aquí. En el segon punt, tractarem com influeixen en la consideració dels marcadors com a categoria. En el tercer punt, n’analitzarem les propietats formals i semanticoprasmàtiques.

4.2.1 Dues aproximacions al concepte de marcador discursiu

En aquest apartat adoptem dues aproximacions al concepte de MD seguint les teories que hem explorat al capítol anterior (vegeu § 3) i que han tingut més pes a l'hora de descriure aquestes unitats: d'una banda, el corrent que restringeix el concepte de MD a ítems que tenen una funció connectiva en el text i que estan sintàcticament integrats i, de l'altra, el corrent que els concep com a elements no integrats, independents de l'estructura sintàctica però vinculats a l'estructura enunciativa i discursiva (Fischer, 2006). En definitiva, una que té en compte les restriccions gramatical i textuals, i una altra de pragmàtica que fa prevaldre la funció i els trets discursius.

En primer lloc, des d'una perspectiva gramatical i textual, trobem la proposta de Cuenca (2002b, 2006), que considera els connectors una categoria gramatical composta per les *conjuncions* i els *connectors parentètics* (2001b). Aquesta proposta és a la base de la caracterització que en fa la GIEC (2016) i, per això, la prendrem, també, en consideració. En l'esquema següent, si bé observem aquesta classificació, també veiem que les *conjuncions* actuen sobretot en l'àmbit de la connexió oracional, mentre que els *connectors parentètics* es troben en el de la connexió textual (ambdós, però, poden aparèixer en la dimensió de l'altre).³² A més, l'autora inclou els *connectors lèxics*, partícules que no estan del tot gramaticalitzades a la llengua però que poden arribar (o no) a fixar-se com a connectors amb el pas del temps (vegeu § 4.2.4).

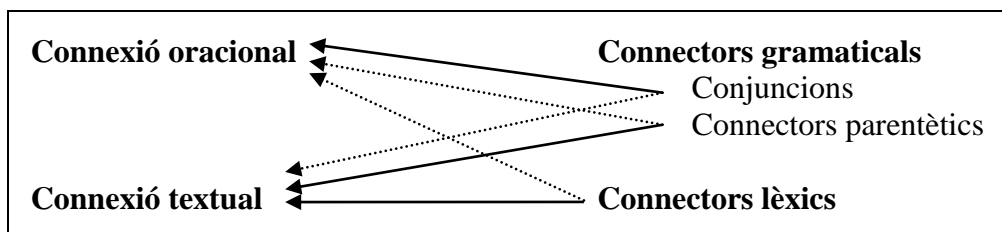


Figura 6. Adaptació de les relacions entre la connexió i els connectors (Cuenca, 2006: 204)

En aquesta distinció entre connexió oracional i textual hi ha el fet que els connectors poden contribuir a unir tant enunciats dins un mateix paràgraf com paràgrafs sencers, construïts per diversos enunciats, i, fins i tot, unitats superiors del text. Com bé explica l'autora, la funció dels connectors en l'àmbit oracional és enllaçar diferents estructures sintàcticament dependents, si bé en l'abast textual la seva funció es palesa en les relacions de significat que es donen entre les diferents parts del text.

³² La proposta inclou també els connectors pragmàtics (interjeccions i altres connectors poc gramaticalitzats) que no tractarem aquí pel fet que formen part del discurs oral. També diferencia entre tres tipus de connexió textual: proposicional, proposicional i procedimental, i proposicional i modalitzadora. En aquest últim tipus es podria trobar els connectors pragmàtics (per ampliar aquesta informació, vegeu Cuenca, 2006).

D'aquesta classificació dels connectors, cal destacar-ne alguns punts. D'una banda, la divisió de les diferents conjuncions com a connectors es fa des d'un criteri sintàctic, segons si són conjuncions coordinades, subordinades o interordinades. Ara bé, en les conjuncions interordinades s'aplica un criteri logicosemàntic i distingeix entre conjuncions *a)* causals – condicionals – concessives (que destaquen l'origen de la relació: el nexa apareix precedint l'element que indica l'origen, la causa, de la relació) i *b)* consecutives – finals – adversatives (que destaquen la fi de la relació, l'efecte: el nexa apareix precedint l'element que indica la fi, l'efecte). D'altra banda, els criteris per definir els connectors parentètics, són bàsicament sintàctics: el caràcter apositiu i parentètic, la cominabilitat amb conjuncions, la mobilitat i l'ús oracional i textual (Cuenca, 2006: 61).³³ Tanmateix, la classificació que fa d'aquests connectors parentètics és semàntica; està basada en el significat general que vehiculen els connectors, el proposicional o lògic, i la distribució en cadascun d'ells d'altres significats procedimentals (Cuenca, 2002b: 3188-3199; 2006: 151-165). Com veiem, els significats procedimentals són l'addició, la disjunció, el contrast i la consecució:³⁴

ELS CONNECTORS TEXTUALS	
Significat proposicional	Significat procedimental i connectors
Additius (afegeixen informació al text, considerat un continu espacio-temporal) Connector bàsic: <i>i</i>	a) Continuïtat: <i>i; a continuació; a més; doncs; doncs bé; així; llavors/aleshores; <u>així mateix</u>; altrament; d'altra part; a més; bé; després</i>
	b) Intensificació: (<i>i</i>), <i>encara (més); més encara; a més (a més); <u>de més (a més)</u>; <u>endemés</u></i>
	c) Distribució: <i>d'una banda / d'un costat; d'(una) altra banda / d'un altre costat; per una banda / per un costat; per altra banda; d'entrada; d'antuvi; per començar; en primer lloc; en segon lloc; per últim;³⁵ finalment; per fi; per acabar; al seu torn; <u>a l'últim</u>; <u>primerament</u></i>

³³ La GIEC (2016: 970-971) atorga als *connectors parentètics* unes característiques molt semblants a les de Cuenca (2006): a) tenen caràcter apositiu, b) són estructuralment prescindibles, c) poden concórrer amb conjuncions, d) tenen un valor connectiu i e) tenen mobilitat posicional.

³⁴ La classificació dels *connectors parentètics* de la GIEC (2016: § 25.3, 969-976) és gairebé idèntica a la de Cuenca (2006). Vistes les semblances amb la classificació de Cuenca, i atès que en la GIEC només s'hi inclouen alguns connectors més, hem decidit mantenir aquesta primera proposta a la qual hem incorporat els nous connectors afegits a la GIEC (i els hem subratllat per distingir-los dels que proposa Cuenca).

³⁵ El MD *per últim*, tot i que s'inclou a la proposta de Cuenca (2002b; 2006), es considera no normatiu en llengua catalana i, per tant, no s'inclou a la GIEC (2016). En la nostra tesi tampoc el tractem ni en l'estudi teòric ni en l'aplicació didàctica dirigida a aquests estudiants.

	<p>d) Digressió: <i>per cert; a propòsit</i></p> <p>e) Generalització: <i>en general; generalment</i></p> <p>f) Especificació: <i>en concret; especialment; en especial; particularment; en particular; específicament; fet i fet; de fet; <u>concretament</u>; <u>precisament</u></i></p> <p>g) Ampliació: <i>en efecte; efectivament; certament; per descomptat; <u>de fet</u></i></p> <p>h) Equiparació: <i>de manera semblant; de la mateixa manera/forma; igualment; així (mateix); paral·lelament; <u>semblantment</u></i></p>
<p>Disjuntius (aporten informació alternativa al que s'ha expressat) Connector bàsic: <i>o</i></p>	<p>a) Reformulació parafràstica: <i>és a dir; o sigui/siga/sia; això és; (dit) en altres paraules (i variants); dit d'una altra manera/forma; vull dir; vaja; total</i></p> <p>b) Reformulació no parafràstica: <i>més ben dit; millor dit; vull dir; (o), millor; (o), encara millor; (o), si voleu; (o), si (ho) preferiu (i variants); vaja; més aviat</i></p> <p>c) Exemplificació: <i>per exemple; a tall d'exemple; posem per cas; així (per exemple)</i></p> <p>d) Resum: <i>en resum; en síntesi; en suma; comptat i debatut; ras i curt; total</i></p>
<p>Contrastius (donen una informació oposada al que s'ha expressat) Connector bàsic: <i>però</i></p>	<p>a) Oposició: <i>tanmateix; en canvi; ara (bé); bé; això sí; altrament; si no; en cas contrari; <u>nogensmenys</u></i></p> <p>b) Restricció: <i>si més no; almenys</i></p> <p>c) Concessió: <i>no obstant (això) / (això) no obstant / no obstant;³⁶ amb tot i això; així i tot; tot i això; tot amb tot; malgrat tot; de tota manera / de totes maneres; en tot cas; en qualsevol cas; si de cas; sigui com sigui / siga com siga; però (connector parentètic); per això; al capdavall; comptat i debatut; fet i debatut; total; <u>tot i amb això</u>; <u>amb tot i amb això</u>; <u>amb tot</u>; <u>amb això</u>; <u>tot i així</u>; <u>total</u>;</i></p>

³⁶ El marcador *no obstant* sense subjecte anteposat o posposat s'ha considerat no normatiu fins a l'aparició de la GIEC (2016: 1159-1160), la qual l'ha inclòs com a *connector parentètic* al costat dels altres usos, que continuen sent els més formals.

	<i>emperò</i>
	d) Refutació: <i>(ans) al contrari; ben/tot al contrari; per contra</i>
	e) Contraposició: <i>en realitat; de fet; fet i fet; ben mirat; si bé es mira</i>
Consecutius (proveeixen una informació que és conseqüència del que s'ha dit) Connector bàsic: <i>doncs</i>	a) Conseqüència: <i>(així) doncs; llavors/aleshores; per tant; així; per consegüent; consegüentment; en/com a conseqüència; doncs bé</i>
	b) Conclusió: <i>en fi; en conclusió; en definitiva; al capdavall; al cap i a la fi; total; tot plegat; al cap i a l'últim; comptat i debatut; fet i fet; mal que bé; mal per mal;</i>

Figura 7. Classificació dels connectors textuais per Cuenca (2002b: 3188-3199; 2006: 151-165)

Un dels fets que cal destacar d'aquesta proposta és l'adscripció de les conjuncions com a connectors. Totes les peces que es presenten en aquest primer bloc comparteixen un comportament sintàctic coincident. Com veiem, en la proposta de Cuenca el tret principal dels connectors parentètics, com el propi nom indica, és el funcionament apositiu; actuen a la perifèria de l'oració. Al contrari, l'adscripció categorial de les peces varia: podem trobar sintagmes preposicionals, estructures oracionals amb verbs conjugats i adverbis.

En segon lloc, des d'una perspectiva discursiva, i amb una voluntat més divulgativa que no pas teòrica, com en la proposta de Cuenca, volem destacar la de Calsamiglia i Tusón (1999) i la de Cassany (1993). Aquests autors prenen una postura propera a l'anàlisi del discurs per descriure aquestes peces segons el valor semàntic i la funció discursiva i no tant des de les seves singularitats morfosintàctiques. Calsamiglia i Tusón (1999: 235-240) classifiquen els marcadors discursius des de la funció que exerceixen als textos. En distingeixen tres tipus:

- a) Marcadors que contribueixen a l'organització global del text (o connectors metatextuals), els quals contribueixen al desenvolupament de l'enunciació i no connecten el contingut dels enunciacions.
- b) Marcadors que introdueixen operacions discursives, els quals poden indicar la posició de l'enunciador sobre allò que diu o simplement orienten el lector sobre com ha d'interpretar els enunciacions.
- c) Connectors pròpiament dits, els quals estableixen una relació logicosemàntica entre segments textuais.

Com veiem a continuació, la proposta de Cassany (1993: 128-131) separa en dos grans grups els marcadors textuais: els que estructurin el text (que inclouen els marcadors que introdueixen operacions discursives, segons la classificació de Calsamiglia i Tusón anterior) i els que relacionen les idees des del punt de vista semàntic. Per tant, aquesta classificació és, en primer terme, textual, en la línia de l'anterior, però la singularitat és que dins de cada bloc es classifiquen els marcadors discursius en categories funcionals que intervenen en l'organització discursiva, atès que no oblidem que es tracta d'una classificació dirigida a l'aprenentatge de l'escriptura:

MARCADORS TEXTUALS

PER ESTRUCTURAR EL TEXT. Afecten un fragment extens del text (paràgraf, apartat, grup d'oracions...). Estableixen ordre i relacions significatives entre frases.

• Introduir el tema del text
l'objectiu principal de, aquest escrit tracta de, ens proposem d'exposar, ens adrecem a vostè per
• Encetar un tema nou
respecte a, quant a, en relació a, pel que fa a, sobre, un altre punt és, el punt següent tracta de
• Marcar ordre
d'entrada, d'antuvi, 1r, 2n, 3r, 4t, en primer lloc, en segon lloc, en tercer lloc, en quart lloc, primer, segon, tercer, quart, primerament, segonament, tercerament, per començar, en darrer lloc, finalment, al final, en últim terme, per acabar
• Distingir
d'una banda, de l'altra, d'altra banda, per un costat, per l'altre, per una altra part, al contrari, en canvi
• Continuar sobre el mateix punt
a més a més, després, tot seguit, endemés, així mateix, d'altra banda, a més, tanmateix, així doncs
• Posar èmfasi
és a dir, cal insistir, o sia, en altres paraules, el més important, això és, dit d'una altra manera, la idea central és, en efecte, tal com s'ha dit, convé destacar, val la pena dir, s'ha de tenir en compte
• Donar detalls
per exemple, en particular, com a mostra, p. ex., en el cas de, com és ara, cf., a saber, així
• Resumir
en resum, breument, recollint el més important, resumint, en pocs mots, en conjunt, recapitulant, globalment
• Acabar
en conclusió, per acabar, així doncs, per concloure, finalment, en definitiva

• Indicar temps
abans, al mateix temps, després, suara, simultàniament, més tard, anteriorment, en el mateix moment, més endavant, poc abans, llavors, a continuació, tot seguit
• Indicar espai
a dalt i a baix, a la dreta / esquerra, al centre / costats, més amunt i més avall, al mig / centre, endins i enfora, davant i darrera, a prop i lluny, a l'interior i a l'exterior, sobre i sota, de cara i d'esquena

PER ESTRUCTURAR LES IDEES. Afecten fragments més breus de text (oracions, frases...) i connecten les idees entre si a l'interior de l'oració. Són les conjuncions de la gramàtica tradicional.

• Indicar causa
perquè (+v. ind.), ja que, car, atès que, vist que, puix que, com que, considerant que, a causa de / que, gràcies a / que, a força de, a còpia de, a raó de, per culpa de
• Indicar conseqüència
en conseqüència, per tant, de manera que, per això, a conseqüència de, així és que, per aquest fet, per consegüent, cosa que
• Indicar condició
a condició de / que, amb que, només de / que, posat de / que, en cas de / que, si
• Indicar finalitat
perquè (+s. sub.), per tal de / que, a fi de / que, la finalitat del qual, amb l'objectiu de / que
• Indicar oposició (adversatives)
en canvi, ara bé, amb tot, no gensmenys, ans (al contrari), en contra, al contrari, tanmateix, no obstant
• Indicar concessió (concessives)
encara que, malgrat de / que, per bé que, tot i que, mal que, baldament

Figura 8. Classificació dels marcadors textuais per Cassany (1993: 128-131)

El fet de ser una proposta des de l'anàlisi del discurs fa que s'adoptin uns criteris sintàctics més laxos a l'hora de delimitar-ne la classe i incloure-hi unitats menys fixades (*per acabar, en pocs mots*), sintagmes nominals (*en últim terme, el més important*) o oracions amb verb conjugat (*cal insistir, el punt següent tracta de*), sobretot del primer grup de marcadors que estructuraven el text. Prima, doncs, en aquesta classificació el significat i la funció discursiva.³⁷

³⁷ Cal dir que la proposta de Martin Zorraquino i Portolés (1999) es troba a mig camí entre les dues que adoptem.

En la figura següent, sintetitzem les característiques principals de les dues aproximacions que tenim en compte per a la nostra recerca:

Aproximació	Lingüística sistemicofuncional i lingüística cognitiva		Anàlisi del discurs i pragmàtica integrada
Autors	Cuenca (2006) i Castellà (2002)		Calsamiglia i Tusón (1999) i Cassany (1993)
Focus	Èmfasi en el valor sintàctic		Èmfasi en el valor semàntic i pragmàtic
Classificació	Connectors gramaticals		a) Organitzadors textuais b) Operadors discursius c) Connectors
	Connectors lèxics		
	Conjuncions Composició oracional (sintàctica): a) Coordinades b) Subordinades c) Interordinades	Connectors parentètics Connexió textual (semàntica): a) Adició b) Disjunció c) Contrast d) Conseqüència	

Figura 9. Aproximacions als marcadors discursius que adoptem en aquesta tesi

En conjunt, ambdues classificacions presenten avantatges i inconvenients que cal tenir en compte. La classificació de Cuenca (2006) i de la GIEC (2016) preveu dues dimensions, oracionals i textuais, en les que reuneixen conjuncions i connectors textuais o parentètics, respectivament. Ara bé, la classificació de les conjuncions que proposa seguidament es fa per mitjà de criteris sintàctics (coordinació, subordinació i interordinació), mentre que en la classificació dels connectors parentètics, s'adopten criteris semàntics (additiu, disjuntiu, contrast i conseqüència). Així doncs, si la classificació inicial es duu a terme a partir de la funció sintàctica del connector, dues peces que vehiculen el mateix significat, una conjunció interordinada *encara que* i el connector parentètic concessiu *no obstant això*, apareixeran en dimensions diferents, com a unitats separades. Acceptar només aquesta proposta que conté la distinció entre connectors oracionals i connectors textuais implica, per tant, decidir-se per una classificació que incorpori les unitats que es troben en cada dimensió i adoptar una visió restringida del concepte en termes gramaticals. D'altra banda, adoptar una aproximació funcional pot donar cabuda a peces de caire més divers que poden ser difícils de sistematitzar. Malgrat això, tot i que reconeixem l'esforç de delimitació de la proposta de Cuenca per tal de posar fronteres morfosintàctiques al concepte (Castellà, 2002: 492), ens inclinem en la nostra investigació per la proposta de classificació de Cassany i de Calsamiglia i Tusón feta des de l'anàlisi del discurs i la didàctica de l'escriptura perquè, en fer-se des de criteris semàntics i pragmàtics, atorga més importància al significat i al context d'aquestes unitats. A més a més, l'adopció d'aquesta proposta encaixa plenament amb els enfocaments actuals d'ensenyament i aprenentatge de llengües (Fuentes Rodríguez, 2010; López Ferrero i Martín Peris, 2013), com

l'aprenentatge basat en conceptes (vegeu § 2.8) dins la teoria sociocultural, que prioritzen la perspectiva semàntica i pragmàtica (Negueruela, 2003; Lantolf i Poehner, 2014).

4.2.2 El concepte de marcador discursiu: categoria o funció?

La dificultat de la categorització dels marcadors discursius rau en gran part a la relació triangular que es vol establir entre *forma*, *categoria* i *funció*. En el cas dels marcadors, l'establiment de relacions unívokes entre aquests conceptes no es produeix. Així, una mateixa *forma* (*total*) pot pertànyer a dues *categories* diferents (adjectiu o marcador discursiu) i pot realitzar diverses *funcions* (complement adjectival, marcador de resum, especificador, etc.) o bé una mateixa *categoria* (conjuncions) pot incloure dues *formes* diferents (*però* i *si*) que poden fer una *funció* oracional (encara que a vegades també pot ser textual).

És en aquest sentit que Cuenca (2001b, 2006) defensa la distinció entre les formes, les categories gramaticals i les funcions oracionals o textuales dels connectors. De fet, comenta que l'opció d'altres autors (com seria el cas de Portolés, 2001; Cassany, 1993; Calsamiglia i Tusón, 1999) de classificar els marcadors segons un criteri funcional o discursiu pot dificultar-ne la delimitació. Ara bé, cal destacar que l'autora usa el terme *funció* en l'àmbit sintàctic, no en el pragmàtic o discursiu. Des de la seva visió, dues peces que correspondrien a categories diferents, com *així que* (conjunció, connexió oracional) i *per tant* (connector parentètic, connexió textual), però que tenen la mateixa significació (consecutiva) apareixerien separatament en la classificació que proposa, de caràcter sintàctic. Així doncs, encara que Cuenca (2006: 42-45) entengui els connectors com una categoria funcional perquè la funció principal és "connectar", la descripció i classificació que segueix a aquesta categorització és gramatical perquè la connexió es fa a nivell oracional o textual.

Tanmateix, altres autors com Fraser (1999, 2006) preconitzen que els marcadors s'han de considerar una categoria funcional que ha de ser descrita, sobretot, per les propietats semanticoprasmàtiques. Fraser (1999: 946), que defensa la distinció entre significat procedimental i significat conceptual de Blakemore (1987), diu que cal considerar-los una classe pragmàtica perquè ajuden a la interpretació del discurs:

"I suggest that DMs be considered as a pragmatic class, so defined because they contribute to the interpretation of an utterance rather than to its propositional content." (Fraser, 1999: 946)

Aquests autors semblen coincidir a entendre els connectors com una categoria pragmàtica, si bé en alguns casos preval l'estudi de les característiques formals i, en

d'altres, l'estudi de les característiques funcionals. Pel que fa a la preocupació dels autors propers a l'anàlisi del discurs per categoritzar aquestes peces, trobem que no està en l'ordre del dia; és, de fet, inexistent (Cassany, 1993; Calsamiglia i Tusón, 1999). Tot al contrari, aquests autors delimiten el concepte de marcador discursiu a partir dels trets semàntics i les funcions al text. Prenem les paraules de Garcés (2008: 21-25) a mode de síntesi, que expliquen la voluntat d'autors com Cuenca de delimitar-les, però que a la vegada tenen molt en compte les funcions que aconsegueixen al discurs:

“En definitiva, podemos considerar que nos encontramos ante una categoría pragmática, que no puede caracterizarse por los rasgos formales de las unidades que la integran, aunque puedan servir para su delimitación, sino por la función de establecer relaciones entre los enunciados; esa función la desempeñan un grupo de elementos prototípicos y otros que, a partir de distintos procesos de gramaticalización, pueden desarrollarla. De este modo, es posible admitir que nos hallamos ante un proceso dinámico de constitución de una clase y de sus elementos [...]” (Garcés, 2008: 24)

Aquesta definició també comenta el paper dels marcadors més prototípics. Així, per poder categoritzar els marcadors discursius cal tenir en compte que dins la categoria existiran unitats lingüístiques convencionals, això és, unitats que desenvolupen una funció lingüística habitual, sigui oracional o textual. Entre aquestes unitats destacaran una o diverses entitats prototípiques que representaran la categoria. Aquests elements prototípics, recordem, no defineixen la categoria, sinó que destaquen entre la diversitat d'elements que s'inclouen en la categoria.³⁸ En el cas dels marcadors discursius, el que defineix la categoria és la funcionalitat. Així mateix, en cadascuna de les funcions representades per les diferents categories, a més de les unitats convencionals, hi haurà unitats que no desenvoluparan les funcions més representatives però que també es recolliran dins la classe; aquestes seran les unitats no convencionals. Això ens ho permeten les dues aproximacions adoptades, la lingüística cognitiva en considerar els connectors o marcadors lèxics, que veurem més endavant, i la perspectiva de l'anàlisi del discurs.

En conclusió, veiem que la caracterització d'aquestes unitats és una tasca complicada pel fet que no corresponen a una classe uniforme de paraules. No es pot establir una relació biunívoca entre el concepte de marcador discursiu i una categoria gramatical concreta, ja que es tracta d'una categoria pragmàtica i, per tant, la categorització s'hauria d'efectuar des del vessant discursiu i no sintàctic, com en el cas de les categories gramaticals.

³⁸ Seguint l'explicació de Coseriu (1990: 281) que hem apuntat més amunt (vegeu § 3.3.4).

Els problemes en la categorització del concepte també venen donats per la proliferació de nomenclatures que s'utilitzen per a referir-s'hi (Portolés, 2001: 35; Garcés, 2008: 14-17; Pons, 1998: 41-47). Aquesta varietat de denominacions es produeix, com ja apuntàvem, a la disciplina teòrica o l'enfocament metodològic que s'adopti per descriure'ls. D'entre els termes, hi ha *connectors*, *connectors textuais* o *discursius*, *marcadors textuais* o *discursius*, *conjuncions*, *nexes*, *organitzadors textuais*, *operadors discursius*, etc., encara que els termes més estesos són *connector* i *marcador discursiu*.

Pons (1998: 22-26), que cataloga setanta termes i els estudia en diferents llengües i des de diverses escoles, afirma que el primer, *connector*, s'usa en la investigació europea, mentre que el segon, *marcador discursiu*, domina en la investigació americana. A més a més, el terme *connector* s'acostuma a aplicar a unitats altament gramaticalitzades que actuen al nivell de la frase com a enllaç oracional, encara que algunes es troben en posicions limítrofes entre l'oració i el text. En canvi, el terme *marcador* s'usa per designar unitats molt poc gramaticalitzades i amb una funció modalitzadora, que marca la posició de l'enunciador, al marge de la funció connectiva.

Martín Zorraquino i Portolés, en el capítol sobre marcadors discursius dins la *Gramàtica de la llengua espanyola* (4057: § 63.1.2) prefereixen la denominació de *marcador discursiu* en lloc de *connector* al·legant que no tots els marcadors connecten enunciats (posa com a exemple els operadors argumentatius i alguns marcadors conversacionals de la seva proposta). De fet, dins de la categoria de *marcadors discursius* inclou una subcategoria anomenada *connectors*, en la qual es troben els connectors additius, els consecutius i els contrargumentatius.³⁹ Així doncs, s'usa de manera més general, com a hiperònim o com a classe superior que englobaria també els connectors.

Considerem, doncs, que la denominació és una qüestió de pragmatisme en què, si realment s'hi volen incloure unitats que tenen una funció pragmàtica que va més enllà de la connexió, caldrà adoptar un terme més general. Per això, hem escollit la denominació de *marcador discursiu* perquè creiem que s'identifica amb diferents tipus d'elements amb condicions (formes i funcions) molt variades i que encaixa perfectament amb les unitats que, pel seu significat, aporten unes instruccions concretes per a la correcta interpretació del discurs. Així, seguint amb els postulats més actuals en l'estudi d'aquestes peces des de l'anàlisi del discurs i les disciplines de caire cognitivo-funcional, considerem que no tots els marcadors connecten i que dins dels d'una classe més àmplia, que podem anomenar *marcadors discursius*, s'hi troben els *connectors*, que en poden resultar un subtipus del primer. Malgrat això, per a aquesta investigació, i per

³⁹ Observem la influència de la teoria de l'argumentació d'Anscombe i Ducrot (1983) en aquesta subclassificació de Portolés (2001).

economia lingüística, ens referirem a totes les unitats que són objecte de discussió per part dels alumnes amb el terme *marcadors discursius*.

4.2.3 Propietats formals i funcionals

En els dos apartats anteriors hem comentat alguns dels problemes en la tasca de delimitació dels marcadors discursius. En primer lloc, hem recorregut les propostes que adoptem des de diferents perspectives i, en segon lloc, hem explicat la problemàtica en determinar si es tracta d'una categoria gramatical o pragmàtica i quina és la denominació més adequada per referir-s'hi. Tot amb tot, hi ha una tercera qüestió que té a veure amb aquesta segona d'aquest segon cas: la col·lació dels marcadors amb altres classes de mots que tenen una aparença idèntica en dificulta la categorització. Segons Cuenca (2006), la idiosincràsia de les unitats està subjecta al procés de gramaticalització, pel qual uns mots perden el seu significat lèxic original per adquirir-ne un de gramatical i és aquesta gradualitat del procés de gramaticalització una de les qüestions més controvertides per mirar d'establir què es considera marcador i què no.

Ara bé, com hem esmentat, el fet de seguir una perspectiva discursiva no impedeix que s'hagi d'atènyer a limitacions de caràcter gramatical per construir un grup més o menys homogeni de paraules. Certament, cal conèixer les propietats d'aquestes peces per saber-les identificar i analitzar. Per aquest motiu, en els propers subapartats veurem de manera molt resumida quines característiques tenen des del punt de vista formal i funcional. De totes maneres, cal dir que si bé aquests criteris ens serveixen per establir un prototip de marcador discursiu, en la nostra investigació ens centrarem en aquells aspectes que es trobin en textos escrits del gènere acadèmic formal, atès el corpus recollit, i aquells que siguin assenyalats pels estudiants, que poden no adequar-se a aquestes característiques.

4.2.3.1 Propietats prosòdiques

Alguns autors com Fuentes Rodríguez (1987: 62; 1996: 12) delimiten els marcadors a partir d'aquests trets prosòdics que ajuden a diferenciar les locucions conjuntives de les conjuncions, pel fet de formar un conjunt entonatiu propi i tenir independència fònica.

“Estas unidades conectoras se sitúan en el margen oracional. Es decir, aparecen separadas entonativamente, y por pausas generalmente, del resto de la oración y no se incluyen como elementos sintáctico-semánticos en el funcionamiento dictal de ella.” (Fuentes Rodríguez, 1987: 62)

En canvi, Portolés (2001: 53), Pons (1998: 27) i Montolío (2001: 31) sí que utilitzen aquest criteri per definir les categories de conjuncions i d'adverbis. De fet, Montolío utilitza aquesta caracterització apositiva per diferenciar els connectors parentètics dels

connectors integrats. Pons (1998: 27) també comenta que segons el contingut lèxic seran expressions àtones o tòniques.

4.2.3.2 Propietats morfològiques

Quant a les propietats morfològiques, Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4051 i s.), ressalten que no es tracta d'una classe uniforme de paraules, sinó que poden ser adverbis, preposicions i conjuncions, i altres elements gramaticalitzats. En l'anàlisi que duen a terme sembla que la categoria més equiparable als marcadors seria l'adverbi. Cuenca (2006: 75), en canvi, considera que les conjuncions serien la categoria més propera als connectors (parentètics) perquè, com recordem, la característica principal dels connectors és la connexió entre enunciats. Cal dir que Cuenca (2006: 69-70) i Fuentes Rodríguez (1996: 11) són crítiques amb aquesta idea de certs investigadors (Portolés, 2001;⁴⁰ Fraser, 1999) de considerar els marcadors discursius un tipus d'adverbis quan les funcions que duen a terme no s'assimilen a les dels adverbis sinó a les de les conjuncions.

Sobre la procedència de les partícules que poden convertir-se en marcador discursiu, Cuenca (2006: 82) també destaca determinats díctics textuais com *per això*, *en aquest punt*, *en aquest sentit* i *en aquest cas*, els quals poden realitzar una funció semblant a la connectiva.⁴¹ Tanmateix, normalment són mecanismes de referència, i no de connexió, que tenen un referent concret al text. El problema, però, rau en si l'element díctic (*això*, *aquest*, etc.) s'utilitza per assenyalar una referència intratextual evident (l'antecedent) o la funció passa a ser merament connectiva, atès que el grau de distància entre l'element i el referent és tan elevat que el contingut a què es remet resulta inexacte. Posant com a exemple *per això*, Cuenca comenta que es podria confondre amb un marcador perquè es tracta d'un sintagma preposicional amb un díctic (*això*). De fet, una prova que es pot tenir en compte en el moment de determinar si es tracta d'un mecanisme de referència o de connexió, és observar el grau de fixació del candidat a marcador, així com "l'afebliment del caràcter referencial (Cuenca, 2006: 84, nota al peu).

Per altra banda, Cuenca (2006: 64-65) també destaca el fet que els marcadors discursius són unitats invariables; una de les propietats més rellevants que emprà Portolés (2001: 25) i que inclou en la definició que en proposa. Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4059-4060) utilitzen la invariabilitat com a criteri per delimitar-los, si bé aclareixen que hi ha diferents graus de gramaticalització de les estructures i que unitats que poden

⁴⁰ Portolés (2001; capítol 3) recull les característiques dels marcadors relacionades amb altres categories properes, com les conjuncions, els adverbis o les interjeccions. Pons (1998: 27-37) també en fa una descripció per mitjà de la comparació amb altres categories.

⁴¹ Hi ha molts marcadors discursius que provenen d'estructures que en el seu moment contenien díctics, com *però*, provinent del llatí *per hoc* ('per això') (vegeu Cuenca, 1992-1993; Cuenca i Massip, 2005).

semblar molt fixades en la llengua, com *al contrari*, poden aparèixer modificades per un quantificador, *molt al contrari*.

4.2.3.3 Propietats sintàctiques

Des del punt de vista sintàctic, la majoria d'autors coincideixen a apuntar que els marcadors discursius són unitats externes a l'oració. Això significa que no exerceixen una funció sintàctica en el marc de la predicació oracional (Martín Zorraquino i Portolés, 1999: 4057; Montolío, 2001: 31), sinó que apareixen en una posició perifèrica.

Així, Cuenca (2006: 78) expressa que els connectors parentètics, per la seva condició apositiva, poden aparèixer en diferents posicions (tenen mobilitat posicional) del text i poden concorre amb altres conjuncions. En canvi, les conjuncions se situen en una posició fixa dins l'oració, encapçalant l'element que introdueixen, i sense poder ser combinables entre elles; encara més, si apareixen consecutivament significa que actuen en dimensions textuais diferents. A més, tant els uns com les altres poden actuar en l'oració, per bé que els connectors parentètics s'acostumen a usar en la dimensió textual (hi ha, també, algunes conjuncions com *i*, *o* i *però* que es poden trobar unint fragments textuais en un nivell més alt que l'oracional).

A més, observem que a diferència de les conjuncions, els connectors parentètics es troben a la perifèria de l'oració i, per tant, funcionarien de manera autònoma. Aquesta autonomia és investigada per Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4057-4071) i aplicada a diverses peces per establir criteris que ajuden a reconèixer els marcadors discursius provinents d'adverbis —la categoria, recordem, considerada principal i prototípica pels autors— i a descartar altres unitats adverbials:

- No es poden coordinar amb altres unitats de categoria adverbial que estan integrades en l'oració.
- No poden ser negats, contràriament a altres unitats de categoria adverbial que estan integrades en l'oració.
- No poden elidir tota una oració perquè no actuen en la predicació verbal sinó en la perifèria.
- No es poden focalitzar per mitjà d'oracions clivellades de relatiu.
- No poden constituir una resposta parcial o total a una interrogació.
- La majoria no poden ocupar un torn de paraula.
- La majoria no poden ser omesos, sense que això afecti els enunciat contigus.
- La majoria, sobretot els que provenen d'adverbis, tenen mobilitat (contràriament a les conjuncions, que presenten més reticència).

4.2.3.4 Propietats semàntiques

El significat dels marcadors discursius esdevé un tema complex perquè sovint apareix subordinat a la funció. Si parlem d'unitats que relacionen, uneixen o connecten semànticament enunciats sembla que puguem resoldre la qüestió, però la realitat és que aquesta definició és de caire més pragmàtic que no pas semàntic, atès que cada peça pot tenir un significat específic. En molts casos, fins i tot, si es pren fil per randa aquesta definició generalista, el marcador discursiu estaria buit de significat i només establiria una relació o unió i, per tant, seria més aviat una definició de caràcter sintàctic (Pons, 1998: 49-54). El problema de fons és, com ja s'havia comentat, que els marcadors discursius no tenen un significat conceptual o referencial, sinó procedimental (Murillo Ornat, 2010) i, com a conseqüència, "actuen" d'una manera determinada en l'enunciat en què es troben: afegint informació, resumint-la, marcant una causa, etc.

Aquesta (in)definició ocorre perquè encara sabem ben poca cosa d'aquestes unitats (Portolés, 2001: 56): de si tenen significat ple o significat reduït, de si construeixen la relació entre els enunciats o només expliciten una relació preexistent, etc. La definició de Cuenca (2006: 150) per als connectors parentètics segueix la línia argumental anterior i formula una descripció més funcional que semàntica dels connectors textuais: "[els connectors textuais] Serveixen per manifestar o concretar relacions de significat entre els elements units". Ara bé, sí que destaca quatre significats proposicionals bàsics d'aquests connectors parentètics (Cuenca, 2006: 139): addició, disjunció, contrast i conseqüència, i uns altres de les conjuncions (Cuenca, 2006: 193), després de dividir-les en coordinades o interordinades: copulatives, disjuntives, adversatives, consecutives, causals, concessives, condicionals i finals.

Per altra banda, Portolés (2001: 85) considera que els marcadors discursius tenen un únic significat i que, segons els contextos en què s'usin, adoptaran un sentit o un altre. En el seu manual sobre els marcadors discursius distingeix entre tres tipus d'instruccions semàntiques independents de qualsevol context i de processos inferencials que puguin desencadenar: argumentatives, de formulació i d'estructura informativa. Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4071-4077) destaquen dos tipus d'instruccions dels marcadors discursius: sobre el significat de connexió i sobre l'estructura informativa. Així, a partir d'aquestes instruccions principals, se'n deriven d'altres segons les unitats i el context d'ús.

Aquesta divisió entre les unitats que relacionen el contingut proposicional dels enunciats i l'expliciten, i aquelles que estructuren el discurs amb una funció metadiscursiva és la que hem adoptat en la nostra investigació.

4.2.3.5 Propietats pragmàtiques

Si bé hi ha una acceptació bastant generalitzada que cada marcador té una o diverses instruccions semàntiques de base, el factor contextual és el que defineix quina d'aquestes instruccions és la seleccionada en un discurs determinat i amb un esforç de processament cognitiu menor. Així doncs, seguint la teoria de l'argumentació i la teoria de la rellevància, Martín Zorraquino i Portolés (1999) formulen la hipòtesi que els marcadors discursius orienten la interpretació que s'ha d'extreure d'un text perquè tenen un significat procedimental i no conceptual, entrelligant una vegada més ambdós aspectes semàntics i pragmàtics. Per aquests autors (1999: 4078), la proposta que cal adoptar per simplificar la descripció dels marcadors discursius és considerar que només existeix una instrucció semàntica per a cada marcador que s'actualitza segons el context, anomenant a aquest fenomen *efecte de sentir*:

“Se denomina ‘efectos de sentido’ a los valores semánticos que adquieren las unidades lingüísticas en su uso discursivo. Estos valores nacen de la relación entre su significado propio y el aporte pragmático del contexto.” (Martín Zorraquino i Portolés, 1999: 4078)

Un exemple d'efecte de sentir el podem veure amb determinats usos del marcador *al cap i a la fi*, la instrucció semàntica principal del qual seria la reformulació recapitulativa, atès que presenta un argument més fort que els arguments anteriors i el legitima (Bach, 2009: 17). Un efecte de sentir d'aquest marcador el trobem en contextos en què s'usa com a connector que justifica un membre anterior, semblant a l'ús de *perquè* (p. ex. “Avui a la nit ha plogut. *Al cap i a la fi*, la terra encara és humida”) (Martín Zorraquino i Portolés, 1999: 4139).

En la mateixa postura se situa Garcés (2008: 9), que analitza els marcadors d'organització del discurs i els reformulatius per mitjà de les instruccions semàntiques i pragmàtiques, el funcionament textual i les aproximacions cognitives. En aquesta visió policèntrica dels marcadors discursius, l'autora comenta que la funció connectiva que desenvolupen no només pot ser entre enunciats expressats lingüísticament, sinó també entre aquests enunciats del text i elements contextuais, de l'entorn de l'enunciació, o entre coneixements compartits dels participants. A més, si tenim en compte el segon tipus d'instruccions que dicten Martín Zorraquino i Portolés (1999: 4071-4077), les instruccions sobre l'estructura informativa, els marcadors també ordenen el discurs o marquen com s'ha d'interpretar. De fet, tal com comenta Murillo Omat (2010: 243), si considerem que el significat lingüístic està subordinat al context no podem dir que els enunciats continguin proposicions o condicions de veritat, sinó que són les representacions mentals enriquides pragmàticament les que atribueixen aquestes condicions i, en definitiva, determinen el procés d'interpretació d'aquests enunciats.

4.2.4 Resum de les propietats formals i funcionals

En aquest punt, volem resumir aquestes propietats formals i funcionals dels marcadors discursius que hem comentat als subapartats anteriors. Com que per a la descripció de les propietats d'aquestes unitats hem tingut en compte peces de naturalesa diversa (des de conjuncions fins a connectors o marcadors discursius), es tracta d'una descripció general que no pretén ser exhaustiva, sinó que vol sintetitzar els punts clau a què cal atènyer-se a l'hora d'analitzar els marcadors discursius (Portolés, 2001; Cueva, 2008: 89-90; Cuenca, 2006; Calsamiglia i Tusón, 1999):

Propietats	Marcadors discursius
Prosòdiques	Poden ser unitats tòniques o àtones segons el grau de gramaticalització.
	Formen segments entonatius aïllats, normalment entre pauses, sobretot si provenen de SP o adverbis; o formen segments integrats en la frase, sense cap pausa, com en el cas de les conjuncions.
Morfològiques	Són unitats que provenen de diferents categories gramaticals, com la conjunció, els adverbis, els sintagmes preposicionals, etc.
	Normalment es poden combinar, si són marcadors parentètics, però les conjuncions entre elles no tenen capacitat de combinació.
	Els components que els integren poden commutar-se o es poden inserir altres elements a la unitat si estan poc gramaticalitzats, cosa que no passa quan resten fixats.
Sintàctiques	Són unitats que poden presentar certa variació, si estan poc fixats, o poden ser totalment invariables, si estan molt fixats.
	Alguns tenen caràcter apositiu i d'altres estan integrats en l'oració.
	Alguns presenten mobilitat; d'altres apareixen en posició inicial respecte de l'enunciat en què actuen.
	Poden exercir una funció sintàctica en el marc oracional o textual.
	Poden ser elements de cohesió textual.
Semàntiques	Poden tenir diferents significats lligats al significat relacional (manca d'univocitat entre forma i significat, però en pot predominar un per sobre dels altres) o poden tenir un únic significat (univocitat entre forma i significat).
	Pot ser que un significat sigui transmès per diverses formes (polimorfisme) o que una mateixa forma transmeti significats diferents segons el context (polifuncionalitat).
	Alguns poden alterar les condicions de veritat de l'enunciat en què s'insereixen.

Pragmàtiques	Normalment tenen significat procedimental, encara que alguns conserven significat lèxic.
	S'usen en modalitats escrites i orals.
	Poden actuar tant en el cotext com en el context.
	Orienten cap a una argumentació o interpretació determinada.
	Guien les inferències en la comunicació.
	S'usen en funció de la intenció i les preferències de l'enunciador.

Taula 1. Resum de les propietats principals dels marcadors discursius

4.2.5 Els marcadors lèxics

Fins aquí hem vist algunes de les propietats més destacades a què fan referència els autors que procuren delimitar el concepte de marcador discursiu. El fet d'adoptar una aproximació semàntica i pragmàtica dels marcadors discursius, basada, sobretot, en la proposta de Cassany (1993), i traslladar-la a l'aula, ens obliga a considerar algunes expressions que poden ser detectades pels alumnes perquè aconsegueixen una funció semblant als marcadors gramaticalitzats, però sense estar fixats. Per això, a banda de les expressions que tindrien moltes d'aquestes propietats que hem esmentat, volem incloure també altres unitats que apareixen freqüentment en els discursos amb funcions semblants a les dels marcadors discursius; es tracta dels *marcadors lèxics*.

És amb la intenció de donar cabuda a aquestes unitats que en aquesta investigació hem tingut en compte la proposta de Cuenca (1998, 2000b, 2002b, 2006: 85-90, 2017) de recórrer a la *cohesió lèxica*, paral·lela a la *cohesió gramatical* (seguint els plantejaments de Halliday i Hasan (1976) que distingeix entre *connectors gramaticals* i *connectors lèxics*, segons el grau de gramaticalització (vegeu § 3.3.4). D'aquesta manera, podem parlar de connectors gramaticals, que incorporarien els connectors parentètics i les conjuncions, i connectors lèxics, que tot i tenir la mateixa funció que els primers, s'hi diferenciarien perquè mantenen un significat més literal i no estan fixats gramaticalment (Cuenca, 2006: 205). Aquestes unitats solen ser generalment expressions que organitzen el discurs i n'estructuren les parts, però també poden ser expressions que matisin i que apareguin dins l'oració. Cuenca (2006: 85-90) dona l'exemple del primer cas el marcador lèxic *per començar* que estructura el discurs i que permet l'adjunció de complements, *per començar el nostre treball*, en contrast amb marcadors del segon cas, també estructuradors, com *d'entrada* o *d'antuvi*, però que resten fixats.

Com que adoptem una perspectiva discursiva en la tria dels marcadors que seran objecte de la proposta didàctica, volem centrar-nos sobretot en aquestes unitats que estan poc fixades i que acostumen a tenir una funció metadiscursiva i explicar-les breument per tal de tenir totes les eines per afrontar-les en cas de ser reconegudes pels alumnes. Ens

referim als *marcadors metadiscursius*, estudiats des de diverses teories, però en especial des de l'aproximació al *metadiscurs* en l'àmbit acadèmic (Vande Kopple, 1985; Crismore et al., 1993; Hyland, 2005; Aguilar, 2009) i en primeres i segones llengües (Ädel, 2006). El metadiscurs analitza les relacions intratextuals i extratextuals que es produeixen en un escrit i les que mantenen escriptor i lector. En aquest sentit, és definit per Hyland com “writer’s awareness of the reader and his or her need for elaboration, clarification, guidance and interaction” (Hyland, 2005: 17). Així, l'estudi del metadiscurs sosté que l'autor d'un missatge, a partir de l'experiència com a escriptor, pot predir de quina manera els lectors poden reaccionar als arguments que dona o a l'exposició de la informació que fa i, consegüentment, pot organitzar el discurs i guiar el lector.

Dins d'aquest estudi del metadiscurs, hi ha un seguit d'expressions que permeten establir una relació de solidaritat entre escriptor i lector, en què les opinions d'ambdós són considerades i plasmades a l'escrit. Els marcadors metadiscursius⁴² tenen aquest rol i s'utilitzen en l'anàlisi del metadiscurs amb diferents funcions: organitzar l'escrit, establir lligams entre parts del text, canviar de tema, referir-se a altres parts del text, construir una relació entre escriptor i lector, etc. El subgrup de marcadors metadiscursius que ens interessen especialment són els *marcadors metadiscursius endofòrics* (MME) (*endophoric markers*) (Hyland, 2005), els quals, referint-se a altres parts del text, reprenen o avancen informació rellevant i serveixen al lector per esbrinar les intencions de l'escriptor (Lefebvre, 2014). Es tracta de marcadors del tipus *com hem comentat anteriorment*. Hem detectat que l'ús d'aquests marcadors és abundant en els escrits dels estudiants universitaris i creiem que podran ser reconeguts o identificats durant la realització de la seqüència didàctica que hem elaborat. Identifiquem i descrivim les propietats d'alguns d'aquests MME a Obis (2017).

4.3 Síntesi

En aquest capítol ens hem centrat en la dificultat que presenten els marcadors discursius com a classe de mots, atenent a les delimitacions formals i funcionals que destaquen diversos investigadors. Els marcadors discursius aconsegueixen, doncs, una funció discursiva per proporcionar cohesió als textos, però també una funció cognitiva per orientar-ne la interpretació. Ajuden, per tant, a descodificar els enunciats i a guiar diversos processos d'inferència. Hem adoptat una visió semàntica i pragmàtica dels marcadors discursius per a l'aplicació didàctica seguint els corrents més actuals sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües. D'aquesta manera, prenem la proposta de Cassany (1993) i l'adaptem a la nostra recerca (Part III).

⁴² Trobem que altres autors també estudien aquests marcadors, amb denominacions diverses, des d'altres perspectives diferents al metadiscurs (*connectors metatextuals*, Castellà, 1992: § 10.3; 2002: 351; Calsamiglia i Tusón, 1999: 236).

Aquesta visió també ens ha de permetre comprendre les reflexions dels alumnes sobre el concepte i els dubtes o comentaris que en fan durant la realització de les diferents activitats didàctiques. Això suposa incloure marcadors discursius gramaticalitzats, però també marcadors amb un grau de fixació baix, com és el cas dels marcadors lèxics (estructures amb verb conjugat o dítics), que tradicionalment no s'adequarien a la definició canònica de marcador discursiu. En aquest sentit, alguns treballs analitzen en l'actualitat aquestes estructures menys fixades com a unitats de sentit per explicar les relacions que s'esdevenen al gènere discursiu i el procediment cognitiu que té lloc entre els diversos participants. Un d'aquests treballs és el de López Samaniego (2014), en el qual desenvolupa una categorització de segments discursius als quals anomena *etiquetes discursives*.

La nostra concepció dels marcadors discursius és que són unitats que estableixen una relació semàntica i pragmàtica entre dos enunciats o entre unitats superiors (conjunts d'oracions, paràgrafs o altres fragments textuais) amb l'objectiu de facilitar la interpretació del text i conduir el lector a les inferències més pertinents. En la majoria de casos, aquesta relació semàntica ja existeix entre els membres connectats i l'ús dels marcadors discursius només manifesta o explicita aquesta relació. A vegades, però, la situació d'aquestes unitats que conserven un significat específic en un context en què no es concreta com s'ha d'interpretar el discurs sí que fa que creïn la relació semanticopragnmàtica entre fragments col·ligats. A més, l'ús d'aquests marcadors contribueix no només a la construcció d'un discurs coherent i cohesionat per part de l'emissor, sinó que també ajuda el receptor a entendre el discurs, guiant-lo i orientant-lo a una interpretació determinada.

5. EL GÈNERE DISCURSIU

En aquesta tesi, utilitzem la seqüència didàctica i el gènere discursiu com a instruments per a l'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius. Com a eines socioculturals (Pablos Pons et al., 1999), tant la seqüència com el gènere discursiu constitueixen un procés de desenvolupament de pràctiques socials en les quals emergeixen oportunitats d'aprenentatge que poden ser aprofitades pels alumnes (Dolz i Gagnon, 2008). En concret, la importància del gènere per a la contextualització d'aquesta seqüència didàctica centrada en els marcadors discursius és, doncs, evident si considerem que cada pràctica està definida per uns objectius, uns actors, una estructura i unes activitats concretes que permeten identificar-la i adequar-s'hi.

Dur a terme qualsevol anàlisi del gènere discursiu implica inevitablement la menció de les aportacions de Bakhtin (1984) a la configuració del concepte com un conjunt d'enunciats que presenten unes característiques concretes com el tema, l'estil i els elements que el componen. Sense perdre de vista aquestes consideracions a què hem fet referència al segon capítol (vegeu § 2.9), en les properes línies explicarem el concepte de *gènere* relacionant-ho amb altres conceptes com el *discurs* o el *registre*, que també han suposat progressos evidents en la disciplina lingüística. A l'últim, analitzarem les particularitats del gènere que investiguem en aquesta tesi, posant l'atenció, si escau, als marcadors discursius.

5.1 El concepte de gènere discursiu

Tots els investigadors de la perspectiva de l'anàlisi del discurs coincideixen a afirmar que el *text* o *discurs* és una unitat semanticopragnmàtica que engloba un seguit d'operacions de tipus i nivells diferents (Calsamiglia i Tusón, 1999). Les aproximacions a l'estudi del text o discurs durant els anys seixanta i setanta obren noves hipòtesis de treball i redefeixen l'anàlisi centrada en aquell moment en la perspectiva estructuralista i generativista. A partir d'aquesta època s'adopten perspectives centrades en el contingut i l'estructura, i es prenen conceptes de la semàntica, la pragmàtica, la retòrica i les ciències cognitives.

Les perspectives que han tingut més influència són la lingüística funcional i la textual, des de les quals s'ha intentat definir i caracteritzar el text com la unitat d'estudi principal. D'una banda, des de la lingüística sistemicofuncional de Halliday (1978), es concep el llenguatge com un sistema que conté una sèrie de components (enunciats o estructures). Aquests components s'integren en una unitat, el text, entesa com l'última expressió del llenguatge i que té el propòsit de comunicar. D'altra banda, la lingüística del text de Beaugrande i Dressler (1997) estableix les bases per a l'estudi del text com a

objecte de comunicació verbal que es regula a partir d'unes propietats. Els autors posen l'èmfasi en el procés de producció del text i en les operacions cognitives que es desenvolupen en el seu processament. Conceben el text com el resultat d'una textualització que es duu a terme de manera lineal —tant en l'oralitat com en l'escriptura— i es desplega en una dimensió espaciotemporal. Així, els diferents components textuais es disposen contiguament d'acord amb les relacions que es pretenen desenvolupar. Seguint aquesta concepció, Beaugrande i Dressler (1997) proposen un model compost per set criteris que ha de seguir qualsevol text: cohesió, coherència, intencionalitat, acceptabilitat, situacionalitat, intertextualitat i informativitat. Entre aquests criteris destaquen la coherència i la cohesió com les propietats fonamentals de l'entramat de relacions que és el text, que seran agafades pels pioners de la disciplina de la lingüística sistemicofuncional (Halliday i Hasan, 1976).

També en aquesta època, es produeix una gran proliferació de models de text i de discurs que, d'una banda, defineixen els criteris de caracterització discursiva i, de l'altra, intenten establir taxonomies relativament tancades de tipus de discurs que permeten orientar aquesta gran complexitat de discursos i aprofundir-ne en la caracterització. En aquesta línia trobem obres que analitzen els discursos i en proposen classificacions, les seqüències o les tipologies, com les de van Dijk (1980, 1983), Werlich (1975), Bronckart (1985), Adam (1985, 1992).

La classificació de van Dijk (1980, 1983), en el marc de la lingüística textual (vegeu § 3.2.2), analitza el conglomerat textual des de la perspectiva semàntica, i en la unitat global que representa el text, distingeix entre la *superestructura* i la *macroestructura*. La superestructura és l'estructura esquemàtica global d'organització del text, això és, l'esquema formal textual característic que presenta cada text. Aquesta forma d'organitzar la informació al text està molt relacionada amb el gènere discursiu, atès que el contingut està estructurat en parts recognoscibles. En canvi, la macroestructura és una proposició subjacent que defineix l'estructura semàntica global i, per tant, fa referència al contingut, tema o tòpic del text en termes absoluts.

Dins de la macroestructura (van Dijk, 1983), l'autor proposa un model lògic per analitzar els segments predicatius i argumentals: les *macroproposicions* a nivell global i les *microproposicions* a nivell local. Les macroproposicions es conformen de les sèries de microproposicions explícites als textos i de les inferències que n'extreu l'interlocutor a partir del seu coneixement del món. Les macroproposicions sovint s'agrupen en segments delimitats en el text corresponents a paràgrafs, títols, subtítols, etc. que empaqueten la informació i ajuden a identificar-les. Per arribar a comprendre la macroestructura global i local del text, van Dijk proposa unes macroregles: l'omissió o supressió, la selecció, la integració o la construcció i la generalització, utilitzades també en la producció de textos i més específicament, de resums.

Molt sovint aquestes classificacions i taxonomies han dut a l'ús indiscriminat de termes per denominar un mateix concepte. Aquest és el cas de conceptes com els *tipus* (Werlich, 1975; Bronckart, 1985), les *seqüències* (Adam, 1985, 1992), els *modes d'organització del discurs* (Charaudeau, 1992) o els *registres* (Biber, 1995), que sovint han estat confosos amb el gènere discursiu. Cal dir, però, que aquestes denominacions s'associen a unes regularitats formals que són transversals als gèneres. Per aclarir l'embrollat que sovint envolta aquests conceptes de *gènere* i *tipus*, així com el de *registre*, prenem les consideracions de Castellà (2002: 123-124), el qual també recull les definicions de Payrató (1998: 27-28), i les adaptem lleugerament:

- El *gènere discursiu* és una forma discursiva estereotipada, definida principalment per les característiques externes, de caràcter social i cultural. Els gèneres són propis de comunitats socioculturals i són reconeguts pels parlants segons el seu format extern i segons els paràmetres situacionals en què se solen produir (la funcionalitat, el propòsit comunicatiu, la relació entre emissor i receptor) (Swales, 1990). Constitueixen una llista oberta i es poden classificar per àmbits d'ús (àmbit acadèmic, professional, literari). Són exemples de gèneres una classe de primària, una conferència inaugural, un article d'opinió, una novel·la, etc.
- El *tipus textuals* és una forma discursiva estereotipada o tipificada d'empaquetament d'informació, definida per les seves característiques internes, de caràcter lingüístic i informacional. Els tipus de text són descrits pels lingüistes segons la seva estructura informativa i segons els trets gramaticals que els configuren. Constitueixen una llista tancada i tenen un caràcter més abstracte que els gèneres, atès que no depenen de l'entorn sociocultural. Són exemples de tipus de text la descripció, la narració, l'argumentació, l'explicació, la instrucció, etc. Els tipus de text també poden rebre el nom de *patrons discursius* o *seqüències discursives*, que, com a esquemes d'organització textual, presenten una organització seqüencial variada, amb un cert grau, doncs, d'heterogeneïtat. Segons les prescripcions del gènere, una seqüència o altra serà la dominant i la resta, les secundàries.
- El *registre* és un conjunt de característiques lingüístiques que apareixen com a manifestació de la relació dels textos amb la situació comunicativa. Els trets lingüístics dels registres poden ser de caràcter fonològic, morfològic, sintàctic i lèxic. Segons el registre, els textos s'adeqüen al tema, al grau de formalitat, al canal i a l'objectiu, i cada text presenta una combinació concreta d'aquests trets. A vegades pot ser pràctic utilitzar denominacions com registre col·loquial, administratiu, científic, etc., però sovint la col·locació d'aquestes etiquetes és una simplificació excessiva de les característiques del text en qüestió.

Per altra banda, al segon capítol (vegeu § 2.9) hem mantingut que els gèneres discursius també poden ser entesos com a eines socioculturals que serveixen com a base en l'ensenyament i aprenentatge perquè s'associen a situacions de comunicació i s'adapten a un auditori particular. Ara bé, en l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de llengües, Dolz i Gagnon (2010: 509) fan referència a dos problemes pel que fa a l'ús d'aquest concepte. El primer és la diversitat d'activitats lingüístiques que es poden plantejar, totes orientades a uns objectius, ancorats en unes situacions diverses i determinats per unes convencions socials concretes. El segon és la dificultat per classificar-los, atès que evolucionen en el temps i en funció de les pràctiques socials que realitzen els individus. No obstant això, els autors evidencien que utilitzar els gèneres per a la didàctica de llengües permet fer front a la diversitat i heterogeneïtat que caracteritza el discurs i facilita l'establiment dels continguts que cal ensenyar. A més a més, permet endinsar-nos en les pràctiques socials reals i actuals i analitzar els usos lingüístics socials per determinar-ne la pertinència, l'adaptació i l'eficàcia comunicativa. Finalment, l'ús del gènere ens permet fer associacions entre els aspectes que el defineixen, o que són comuns amb altres gèneres (Ciapuscio, 2007) i les representacions mentals col·lectives que se'n desprenen.

En definitiva, l'ús del gènere dins d'una seqüència didàctica ofereix l'oportunitat de tractar diverses dimensions de la llengua, tenint en compte la situació comunicativa, els diversos plans textuais, les unitats lingüístiques recurrents, etc., mitjançant el desgranament en diferents activitats que es fan accessibles als alumnes.

5.2 Característiques del gènere discursiu acadèmic *informe de recerca*

En aquest apartat, volem descriure les particularitats del gènere discursiu acadèmic que fem en aquesta investigació i que hem anomenat *informe de recerca*. Tot seguit, ens centrarem en les característiques pragmàtiques, les discursives i les lingüístiques. En últim terme, farem menció a l'ús dels marcadors discursius en aquest gènere discursiu en concret.

5.2.1 Característiques pragmàtiques

Si entenem el *gènere* com una categoria necessària per a la classificació de textos dins una esfera social (Bakhtin, 1984), caldria situar el gènere investigat en aquesta tesi, l'*informe de recerca*, dins un context determinat. Segons Née et al. (2017), el gènere *informe* conforma un macrogènere, el qual abasta un gran nombre de subgèneres de naturalesa heterogènia segons l'esfera social i d'activitat en què se situa. En aquesta heterogeneïtat, les autores reivindiquen la necessitat d'emmarcar el gènere en unes

condicions extralingüístiques concretes per poder interpretar-ne les expressions lingüístiques i les relacions internes que es presenten en el discurs. Un dels trets més importants de l'*informe (rapport)* que remarca Sitri (2015) és la seva naturalesa dialògica per la representació de diferents discursos dins al gènere.⁴³ Certament, aquest gènere es constitueix d'altres discursos sobre la qüestió específica que tracta, provinents de diferents personalitats i obres que l'autor integra i orienta a una determinada conclusió.

En el cas que ens ocupa, l'*informe de recerca* se situa en el context educatiu universitari i té com a base la cerca del coneixement sobre una qüestió. Així, dins d'aquest paraigua del context educatiu també se'l pot denominar *informe acadèmic* o *informe de recerca acadèmic*. En aquest sentit, Nogueira (2005: 123), que concep l'*informe* dins el gènere acadèmic, el defineix com un escrit en el qual l'estudiant exposa els coneixements que ha adquirit a partir de les lectures acadèmiques proposades en un moment determinat. L'objectiu en la redacció d'aquest gènere és que l'estudiant indagui el que diuen diferents obres sobre un tema determinat del camp de la disciplina de què tracta. Née et al. (2017: 14-15) també en destaquen la naturalesa no només descriptiva, sinó també avaluativa o argumentativa, sobretot en les parts en què l'autor fixa la seva posició enfront a un altre discurs. Tot seguit desglossem les característiques generals d'aquest gènere:

- El context del gènere *informe de recerca* és l'acadèmic. És una pràctica d'escriptura i revisió que es duu a terme a la Universitat Pompeu Fabra, en una aula de seminari de l'assignatura de Llengua catalana del Grau en Traducció i Interpretació. Aquesta assignatura té una durada de dos trimestres i aquest gènere és l'última pràctica avaluable que es demana. La pràctica l'han d'elaborar en grups de 2 o de 3 persones.
- Els participants són, d'una banda, estudiants de primer curs del grau que realitzen el treball i, d'altra banda, el professor, assistent de docència, que l'avalua. L'emissor i el receptor no comparteixen el mateix grau de coneixement sobre el tema: l'autor, l'estudiant, posseeix un saber que el destinatari, el professor, ja coneix. En definitiva, el grau d'expertesa varia en funció d'aquests dos participants.
- L'objectiu pragmàtic de l'alumne és, com en qualsevol dels treballs acadèmics, demostrar amb el màxim rigor i objectivitat el domini d'un saber determinat (Battaner et al., 2001), el reconeixement d'aquests sabers i l'obtenció d'una qualificació satisfactòria.

⁴³ Trobem també les contribucions d'Authier-Revuz (1995), Sitri (1995, 2015) i Lefebvre (2014), entre d'altres, sobre l'heterogeneïtat enunciativa i la representació de diferents discursos, així com el de l'enunciador i el de l'interlocutor, en el discurs propi.

- L'objectiu discursiu del gènere és doble: l'estudiant ha de resoldre una qüestió que presenta problemes des del punt de vista de la normativa gramatical a partir de la consulta de les gramàtiques de referència de la llengua catalana i les ha de conèixer i valorar un cop consultades. Cada grup disposa d'un problema normatiu específic i diferent al de la resta. El professor és l'encarregat d'avaluar el treball. Per la seva condició d'expert, ha de veure si els alumnes han complert els objectius seguint l'enunciat que es proporcionava; per tant, ha d'entendre i avaluar l'exposició de la informació que aporten les gramàtiques presentada per l'estudiant per a la resolució del problema i l'argumentació sobre la valoració que atorguen a les obres consultades. Ha de comprovar, també, si s'han familiaritzat amb aquestes obres i les saben utilitzar.

5.2.2 Característiques discursives

L'estructura organitzativa o esquema organitzatiu del text constitueix la disposició dels diferents continguts o temes que es desenvolupen en l'escrit i les relacions que s'hi plasmen. Es tracta de l'*estructura* (o *superestructura*, en termes de van Dijk, 1983) que presenta el text en la seva globalitat. Les parts principals dels escrits, i en concret d'aquest gènere, es poden evidenciar amb elements supralingüístics, com la font o mida de la lletra, la tipografia, etc. L'estructura organitzativa que presenta el gènere *informe de recerca* és la que presentem a continuació (vegeu l'apartat *Condicions de presentació* de l'Annex 3. Enunciat de la pràctica *informe de recerca*):

- Títol: pot ser de tipus més general (*Informe de recerca*) o més específic (*Pràctica 6*).
- (Índex): opcionalment, el treball pot contenir o no un índex en què es facin explícits els apartats que contindrà el treball.
- Frase amb el problema conflictiu: la frase amb l'aspecte conflictiu es pot presentar aïlladament o a la Introducció.
- Introducció: consisteix en un o més paràgrafs preliminars en què s'anuncien els objectius de l'exposició, el problema actual que cal solucionar, els temes que es tractaran i es presenten els autors que s'han consultat.
- Desenvolupament: és el cos del text, que conté la informació obtinguda de les fonts consultades, tant pel que fa al contingut d'aquesta informació (necessari per a resoldre la qüestió problemàtica), com pel que fa a les raons que duen a la consulta d'unes o altres obres, les característiques d'aquestes obres, com l'autoritat i fiabilitat de l'obra, i la claredat i exhaustivitat de la informació que donen. Aquesta part es considera, doncs, la resposta a un interrogant o eix d'anàlisi, que s'ha de desenvolupar seguint una organització lògica i jeràrquica i

segons estratègies explicatives i argumentatives (definicions, enumeracions, exemples, comparacions, contrastos, etc.). L'alumne ha de presentar les fonts una per una per tal d'explicar l'enfocament des del qual l'autor aborda el tema. Cada font ha d'estar relacionada amb l'anterior, amb la selecció d'alguns aspectes esmentats que es tractaran mitjançant cites directes o indirectes, amb les definicions i els exemples que es considerin necessaris.

- Tancament: en aquesta part cal respondre la pregunta general que s'hagi formulat o la qüestió problemàtica que es proposava al principi del treball. Es poden explicar les analogies, similituds i diferències que l'alumne hagi descobert entre els conceptes o tesis estudiats, relacionant les obres. La conclusió a què s'arribi ha de ser el resultat de la cerca sobre la qüestió en cadascuna de les obres i, per tant, ha de ser coherent amb l'exposició argumentada anteriorment sobre les diferents fonts i la solució proposada pels autors.
- Bibliografia: en aquest punt s'han de citar degudament les fonts que s'han consultat per dur a terme la pràctica.

5.2.3 Característiques lingüístiques

Tal com apunten diversos autors (Schneuwly, 1989; Cuenca, 2002b; Calsamiglia i Tusón, 1999; Nogueira da Silva, 2011), les característiques dels gèneres i tipus textuais condicionen l'ús dels marcadors discursius. Així, en els treballs de Castellà (2002) o González (2004) es demostra la relació que existeix entre els marcadors que s'usen i les tipologies textuais en què s'usen, siguin textos orals o escrits expositius, argumentatius, narratius, etc.

De fet, segons Montolíó (2001: 42-43), l'ús de connectors als textos que inclouen seqüències expositives i argumentatives és més habitual que en els que presenten seqüències narratives o descriptives, ja que, com dèiem, és important que les relacions lògiques i estructurals que s'estableixin en el discurs resultin inequívokes, així com els arguments i les conclusions que se n'extreguin.

Per tant, en aquest gènere és habitual trobar marcadors discursius que organitzen el discurs, estructurant els diferents apartats que componen el gènere, facilitant la lectura i la comprensió del text. En aquest sentit, també poden haver-hi marcadors que focalitzen en un tema concret o el canvien a mesura que avança el fil discursiu o marcadors que exemplifiquen, generalitzen o comparen informació. I, a raó de les seqüències expositives i argumentatives dominants, podem trobar marcadors que indiquen causa o conseqüència, dirigides a una conclusió determinada, però també marcadors d'oposició, contrast o concessió, encaminats a contraposar idees. A l'últim, per fer referència a

autors o textos, es poden usar marcadors de relació o cita, i, en cas de redefinir o parafrasejar els continguts explicats, es poden usar també marcadors de reformulació.

D'altra banda, cal tenir en compte que la qualitat discursiva del text no es determina pel nombre de marcadors discursius, sinó en funció de si compleix o no les convencions que l'envolten. D'aquesta manera, en un context científic com l'acadèmic, malgrat que les relacions entre els enunciats podrien ser evidents en la majoria de casos, l'ús dels marcadors discursius és més necessari, atès que l'especialitat que caracteritza aquests discursos demana objectivitat, precisió i rigor en les relacions existents entre les diverses parts del text.

5.3 Síntesi

En aquest capítol hem descrit el concepte de *gènere discursiu* des del punt de vista lingüístic i sociocultural com una forma estable de discurs que es produeix en una situació concreta de comunicació i que presenta unes propietats definides per les condicions d'aquesta situació. Cada societat disposa d'un conjunt de gèneres que són elements recognoscibles pels parlants i que evolucionen històricament i temporalment. Aquests gèneres són textos de diferents modalitats o situacions que es diferencien de les *seqüències discursives* pel fet de ser reals (una recepta de cuina, un debat polític). En canvi, les seqüències són models abstractes que poden ser més o menys representatius d'un gènere específic i que s'organitzen en les funcions (narrar, descriure, argumentar).

Els gèneres, com a representacions de la realitat, constitueixen, també, instruments de mediació per a l'aprenentatge i ensenyament de llengües. En aquest sentit, poden ser apropiats pels estudiants en la mesura que siguin concebuts com a significatius i se'n treballin les característiques entre professor i alumnes. Només amb aquesta interiorització els estudiants poden establir relacions amb altres gèneres i aplicar els aprenentatges a l'acompliment d'accions semblants.

El gènere discursiu *informe de recerca* que fem en el marc de la seqüència didàctica que duem a terme en aquesta investigació destaca per pertànyer a l'àmbit acadèmic de l'educació superior i, alhora, per configurar-se sobre una base d'investigació del coneixement sobre una qüestió normativa de l'àmbit de la llengua catalana.

PART III. METODOLOGIA

Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.

Albert Einstein (1927)

6. METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

En aquest capítol, exposarem la metodologia de recerca qualitativa i interpretativa que adoptem en aquest treball i els principis i els mètodes que es desprenen dels objectius i preguntes de recerca que ens hem proposat dur a terme. Així, la relació entre el marc teòric, la metodologia de recerca i les dades és una relació multidireccional, derivada de la revisió i reajustament del disseny d'estudi que caracteritza qualsevol recerca qualitativa, la qual explora sovint noves àrees de coneixement que encara no han estat delimitades (Ritchie et al., 2014: 48). Es tracta, doncs, d'un procés cíclic en què el disseny, el marc teòric i les dades es van retroalimentant per tal que l'estudi no perdi coherència i qualitat, en un procés en el qual “issues emerges, grow and die” (Stake, 1995: 9).

En primer lloc, presentem la recerca qualitativa-interpretativa que adoptem; en segon lloc, expliquem el disseny de la nostra investigació i justifiquem les opcions metodològiques que hem pres per a l'estudi, i, en darrer lloc, definim la metodologia d'anàlisi que drem a terme.

6.1 La recerca qualitativa i interpretativa

La nostra investigació se situa en el paradigma de la recerca qualitativa, definida com l'estudi interpretatiu d'un fenomen en un context natural en el qual l'investigador analitza i descriu empíricament i inductivament uns materials, posant èmfasi en el significat que els donen els participants (Denzin i Lincoln 1994: 2). La recerca qualitativa ens proporciona una òptica complexa i holística, perquè té en compte les diferents tradicions metodològiques i introdueix l'investigador en les diverses dimensions que estudia.

En aquest estudi ens interessa aprofundir en l'objecte d'estudi i arribar al detall, i per aconseguir-ho és necessari conèixer la realitat dels participants i l'entorn on es troben Creswell (2014: 32). Maxwell (2013: 30-31) comenta que el potencial de la investigació qualitativa prové del caràcter inductiu i holístic que pren quan s'aproxima a l'objecte que investiga i de la voluntat que té de comprendre i interpretar el món. L'autor comenta que la recerca qualitativa és apropiada en molts contextos perquè permet:

- 1) Comprendre els significats de les persones que participen en l'estudi sobre diferents esdeveniments i situacions en què es troben, i accions i experiències que desenvolupen.
- 2) Comprendre la influència que té un context particular en les persones i les accions que hi efectuen.
- 3) Comprendre els processos que rauen en els esdeveniments i accions que es duen a terme.
- 4) Identificar fenòmens que encara no han estat explorats i la posterior generació de teories que els emmarquin.⁴⁴
- 5) Desenvolupar explicacions vàlides a partir de les conclusions que s'extreuen de l'observació d'esdeveniments o processos i mostrar-ne les connexions que s'hi estableixen.

Totes les raons que presenta Maxwell s'associen sovint al paradigma del socioconstructivisme, tal com recull Creswell (2014: 37), perquè tracta de donar resposta a la manera com els humans entenem el món en què vivim i treballem, i de comprendre els significats que donem als objectes i a l'experiència viscuda. Així doncs, es dona molta importància a la investigació de la complexitat de les diverses visions que tenen les persones i als significats que construeixen. Per tant, el que pretén la recerca qualitativa és indagar en el context de l'esdeveniment que té lloc per donar compte de tota l'activitat que s'hi desenvolupa de manera detallada. L'objectiu, doncs, no és arribar a abstraccions universals concentrades en categories ben definides, sinó a universalitats específiques que mostrin la complexitat amb què viuen i interactuen les persones (Erickson, 1986).

⁴⁴ Aquest punt pertany també al principi més important de la teoria fonamentada o *Grounded Theory*, de Glaser i Strauss (1967). En aquest estudi, però, l'objectiu no és la construcció d'una teoria sobre l'ensenyament i aprenentatge dels MD, sinó l'anàlisi i l'exploració del procés d'EA d'aquest concepte discursiu en el marc d'aquesta teoria.

Sovint, però, la metodologia qualitativa es contraposa a la metodologia quantitativa,⁴⁵ de caire positivista, que es caracteritza per dissenys de recerca pautats i estructurats, una mostra representativa de la població que s'investiga i l'ús d'eines d'estadística que permetin obtenir resultats que puguin ser generalitzables. En conseqüència, per no caure en la dicotomia entre una i altra investigació, prenem els plantejaments d'Erickson (1986) sobre la *investigació interpretativa* per tres raons que exposa l'autor i que condicionen també la nostra recerca. En primer lloc, perquè, com hem dit, el terme interpretatiu és més inclusiu i pot integrar, per exemple, diferents procediments de recollida i anàlisi de dades. En segon lloc, perquè evita anomenar aquests mètodes essencialment com a no quantitativs i permet recórrer a la quantificació en els casos en què la recerca que es duu a terme ho demana. A l'últim, perquè sosté un aspecte clau, que és l'interès pel significat humà en la vida social, i la seva percepció i exposició per part de l'investigador.

Així, l'orientació interpretativa s'adopta per descriure i comprendre les particularitats que mouen els subjectes investigats a comportar-se d'una manera determinada, sense que aquestes posicions puguin ser generalitzables. La metodologia interpretativa no s'aplica, doncs, per fer paleses situacions directament observables sinó per indagar en els coneixements, intencions i creences —sovint complexos— de les persones que s'investiguen, així com per descobrir la significació que aquests individus donen a les accions que desenvolupen.

La importància de definir amb exactitud tant la situació i la tasca que es duu a terme com, sobretot, els participants ens porta a considerar diversos enfocaments i perspectives d'estudi que es desprenen d'aquesta metodologia de la recerca interpretativa. Per això, al llarg d'aquest apartat farem referència a la recerca etnogràfica i l'observació participant, la perspectiva ecològica de la investigació a l'aula i la investigació formativa.

6.1.1 L'aproximació etnogràfica a l'aula i l'observació participant

Molts dels plantejaments que acabem d'exposar es poden aplicar també a la recerca etnogràfica, que ens ajuda a entendre profundament les particularitats del grup de persones que investiguem i els processos que efectuen. La perspectiva etnogràfica (o hermenèutica) té un caràcter contextual, perquè es produeix en entorns en els quals els participants viuen i treballen. També té un caràcter interpretatiu, perquè pretén entendre i descriure la realitat que s'investiga des de les persones implicades i el seu comportament. Finalment, té un caràcter orgànic, perquè s'organitza amb la

⁴⁵ Chaudron (1988), malgrat tot, expressa que el mètode quantitativ, en què es validen o es refuten determinades hipòtesis, està estretament lligat al mètode qualitatiu, a les consideracions conceptuals prèvies necessàries per saber quines categories s'aplicarien en les variables estudiades. Per tant, aquests dos grans mètodes de recerca serien en molts casos indistingibles.

interdependència entre les preguntes de recerca i els supòsits, que es configuren a mesura que es desenvolupa la investigació, en el disseny, la recollida de dades i l'anàlisi interpretativa, com un procés cíclic que es va retroalimentant.

En el context educatiu, Chaudron (1988: 16) concreta que una de les quatre tradicions en la recerca en llengües aplicades és l'etnografia (a més de la psicomètrica, l'anàlisi de la interacció i l'anàlisi del discurs). L'autor considera que l'etnografia en la recerca a l'aula té sentit perquè l'estudi i observació dels processos d'aprenentatge de l'alumne es fa en el context cultural de classe i, per tant, la ment de l'alumne no funciona de manera individual sinó en un entorn sociocultural. Per les característiques socioculturals de la nostra investigació, creiem que l'etnografia ens aporta les eines necessàries per tal de poder descriure i interpretar els grups des de dins, tenint en compte el context en què es produeix i totes les variables que l'influeixen.

A més, la implicació del docent, que és ahora l'investigador, en el mètode d'*observació participant* és rellevant perquè permet la interacció amb els alumnes i amb el context investigats i la comprensió dels fenòmens en primera persona que es produeixen en aquest context. D'altra banda, aquest coneixement que s'obté no només repercuteix en el recerca sinó que possibilita l'aprenentatge del mateix docent en la seva formació, transformació i millora d'aquelles accions i coneixements que s'han manifestat. En aquesta línia, la *investigació-acció* (Taylor i Bodgan, 1987) comprèn aquest nodriment per part del docent de l'activitat que realitza mitjançant una pràctica recursiva que inclogui el diagnòstic i la planificació d'una situació millorable, la pràctica o acció d'eines per fer-la possible, l'observació i interpretació durant aquesta implementació i la reflexió activa sobre aquesta tasca.

6.1.2 La perspectiva ecològica de la investigació a l'aula

En el context educatiu, adoptem una perspectiva ecològica, van Lier (2004) considera que l'estudi de la llengua és inseparable de l'entorn en què s'usa i que, per tant, el món psíquic i el món social conformen un conjunt que interacciona, a la vegada, amb altres entorns, com altres llengües i cultures. Aquesta perspectiva d'estudi que concep l'aprenentatge com una *activitat* que ha de desenvolupar forçadament l'aprenent és indestriable del context d'aprenentatge:

“[...] the theory of language proposed here sees language as activity in the world, and as relationships between and among individuals, groups and the world. It is not a system in the static sense, although its use is systematic.” (van Lier, 2004: 53)

Tal com expressa l'autor, l'aprenentatge d'una llengua és una acció semiòtica, en la qual intervenen diversos factors, i no es pot dur a terme mitjançant passos autònoms, com si l'alumne aprengués conceptes de manera independent i asimètrica, sinó des d'una visió semiòtica, ecològica i holística, en la qual aquests conceptes formen una xarxa amb diverses correlacions que només són coherents si es tenen en compte en la seva globalitat (van Lier, 2004: 56). Això vol dir que a l'hora d'analitzar les dades obtingudes en aquest context d'aula caldrà ser conscient dels diferents espais i relacions que tenen lloc en la situació que descrivim per tal que, en el moment d'extreure conclusions, ho fem tenint en compte el conjunt de dades i les connexions que s'hi expressen.

La *investigació a l'aula* (o *classroom research*) (Allwright, 1983; van Lier 1984, 1991, 2004; Esteve et al., 2008), així com el discurs que en sorgeix, és una metodologia de recerca compatible amb la perspectiva ecològica que defensa van Lier (2004: capítol 8). Aquesta investigació té com a finalitat l'estudi dels processos interactius i d'aprenentatge que es produeixen entre alumnes i professor(s) en un context formal. Els criteris per a la recerca des d'una perspectiva ecològica els sintetitza d'aquesta manera (van Lier, 2004: 193):

- Cal que la investigació estigui contextualitzada i situada, i que s'hi estableixin relacions entre els continguts i les activitats que hi ocorren.
- Es produeix en una dimensió espacial i una dimensió temporal concretes.
- Es pot intervenir de manera crítica en el procés d'investigació si cal i es pot reorientar atenent als canvis que s'hi produeixen.
- És vàlida des del punt de vista ecològic i fenomenològic (en un sentit èmic), atès que tant investigadors com participants comparteixen significats en un disseny de recerca contextualitzat.

Així, tal com hem comentat al marc teòric (Part II), la *teoria de l'activitat* de Leontiev (1974) i Luria (1976), que constitueix una simbiosi entre la teoria i l'acció, està estretament lligada a les concepcions de Vygotsky (1978) sobre l'aprenentatge de conceptes basat en l'acció i la interrelació de tots els actors i esdeveniments que conformen una cultura. D'aquesta aproximació ecològica de l'aprenentatge, en què aprenent, context i procés formen un tot, tenim molt en compte el model bioecològic de Bronfenbrenner (1993), sobre els ecosistemes, i la investigació formativa d'Engeström (1987, 1999a, 2009, 2011), sobre els sistemes d'activitat, que resumim a continuació.

6.1.2.1 El model bioecològic

Un dels models relacionats amb aquesta concepció ecològica de l'aula és el model bioecològic de Bronfenbrenner (1993) (que van Lier (2004: 208-209) i Arumí (2006: 198-201) traslladen al context d'aula). Segons van Lier (2004), el model de Bronfenbrenner (1993) es caracteritza per la consideració que l'entorn està construït per diversos *ecosistemes* en els quals es desenvolupa l'ésser humà. Cada ecosistema es construeix per diferents esferes que influeixen en la persona, com altres individus, situacions, relacions o operacions, i que de manera conjunta contribueixen al desenvolupament. Els ecosistemes es constitueixen de subsistemes, dins dels quals es reparteixen aquestes esferes que s'influeixen més o menys entre elles. Aquestes subsistemes són el *microsistema*, el *mesosistema*, l'*exosistema* i el *macrosistema*, que definim tot seguit:

- El *microsistema* es compon de les activitats, experiències i relacions interpersonals que desenvolupen els individus en un espai determinat amb unes condicions físiques i socials concretes, com la casa, l'escola, la feina, el carrer, etc. definit per diferents característiques físiques i materials.
- El *mesosistema*, en canvi, es caracteritza per les connexions entre diferents entorns (o microsistemes) en què participa una persona, com les relacions veïnals en un edifici o població. En aquest sistema és interessant veure-hi les motivacions que duen a la interacció entre aquests entorns o entre les persones que estableixen relacions entre aquests entorns.
- L'*exosistema* comprèn altres entorns o contextos que no tenen relació amb la persona que és objecte d'estudi, però que, de manera indirecta, poden afectar-li. Almenys un d'aquests contextos sí que ha de tenir relació amb la persona. En són exemples la política, les empreses, les institucions, etc.
- El *macrosistema*, per la seva banda, és l'entorn més allunyat de la persona que s'investiga, però alhora inclou tots els sistemes anteriors, atès que està constituït per les creences, ideologies o tradicions de la cultura i la societat en què es troba, com el sistema educatiu, econòmic, els valors, l'ètica, etc.

Al capítol següent (vegeu § 7.1) veurem com s'adapta aquest model de sistemes d'activitat de Bronfenbrenner (1993) a la nostra investigació en context educatiu universitari i com s'estructuren els diferents sistemes dins l'ecosistema de la nostra recerca.

6.1.2.2 La investigació formativa i l'aprenentatge expansiu

Un dels autors que ha desenvolupat un model prenent els postulats de la teoria de l'activitat és Engeström (2009, 2011). Aquest autor pren una aproximació ecològica de la recerca considerant que els processos mentals i les activitats que desenvolupen les persones estan interconnectats per mitjà de *sistemes d'activitat*. Per arribar a estudiar aquests sistemes, l'autor circumscriu la seva recerca en la línia de l'aprenentatge continu i formatiu, el qual ha de captar l'acció dels agents implicats: estudiants, professors, docents, investigadors, activitats, materials, context educatiu, etc. L'autor proposa una aproximació metodològica que anomena *investigació formativa (formative intervention)*, inspirat en la teoria sociocultural de Vygotsky i en les aportacions d'altres autors (Wertch, 1994; Wells, 1999). En aquesta investigació formativa, el procés d'aprenentatge és considerat un procés de transformació en el qual la persona evoluciona afrontant obstacles en el marc d'una situació concreta difícilment controlable.

Engeström (2011: 611) planteja aquesta investigació formativa com un procés de formació de conceptes socioculturals. En aquest procés de formació, les persones aprenem els conceptes que ens envolten en la nostra societat per mitjà de l'anàlisi i el treball que hi realitzem, confrontant-los i negociant-los amb la comunitat, posant-los en pràctica i observant com es desenvolupa el procés. Així, la formació de conceptes complexos no implica només la seva internalització, sinó sobretot la seva expansió i generalització en nous conceptes (*expansive learning*), per tornar a interioritzar-los mitjançant l'ús. Aquest procés es pot il·lustrar cíclicament d'aquesta manera:

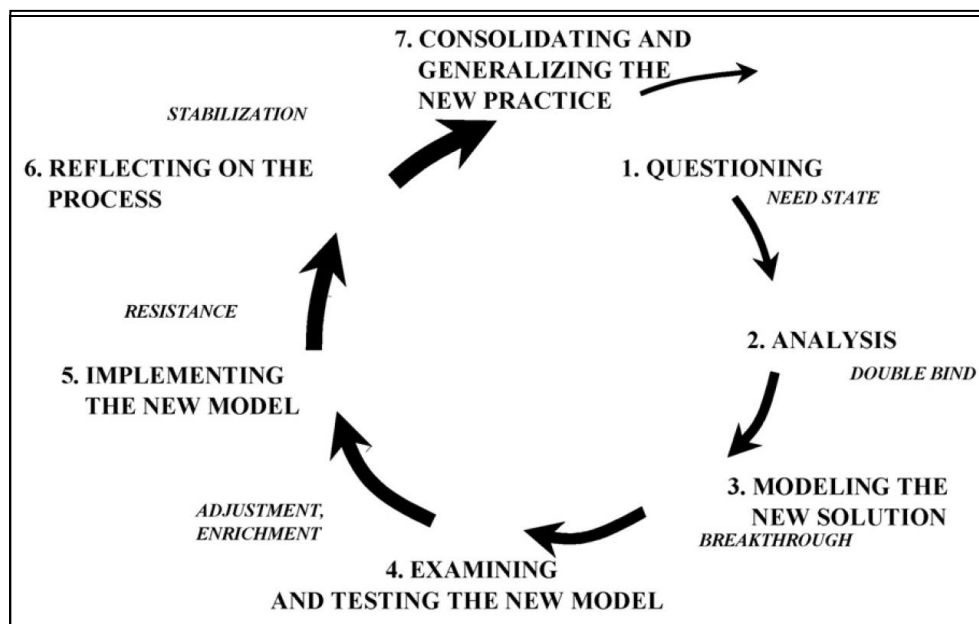


Figura 10. La investigació formativa i l'aprenentatge expansiu d'Engeström (1999b: 384)

Aquest procés d'investigació formativa aplicada a la tasca del docent-investigador és clau per avançar en el panorama de la investigació en EA de llengües i conceptes, tal com mostren els estudis més recents (Lantolf i Poehner, 2014; Esteve et al., 2017). Relacionada amb la *investigació-acció*, aquesta recerca posa de relleu el procés de formació i aprenentatge que ha de tenir el docent, no a través de l'aplicació d'una metodologia experimental amb uns objectius i hipòtesis que han de ser confirmades o refutades, sinó mitjançant la recerca profunda i crítica dels processos que ocorren durant les pràctiques educatives per obtenir nous coneixements i descobrir rols inesperats.

6.1.3 La triangulació metodològica

La recerca qualitativa recorre sovint a la triangulació per tal de donar *validesa i fiabilitat* a la investigació, examinant les informacions extretes dels fonaments teòrics, la metodologia i les dades i de la forma com es captura i s'interpreta el significat dels participants per tal de fonamentar el coneixement obtingut en l'anàlisi d'un fenomen concret (Flick, 2007: 243; Ritchie et al., 2014: 358). Per dur a terme aquesta triangulació cal combinar mètodes, entorns i perspectives teòriques, metodològiques i analítiques.

Dins el paradigma qualitatiu, la triangulació ens permet contrastar les diferents interpretacions que s'extreuen dels elements implicats en la investigació, ja siguin persones, grups o artefactes. Com a tècnica d'investigació, la triangulació ens permet, en primer lloc, conjugar les aportacions de marcs teòrics diferents, com la teoria sociocultural i els marcadors discursius. També ens permet combinar els mètodes de recollida de dades que ens ofereix la metodologia de recerca qualitativa-interpretativa, juntament amb la quantitativa. I, a l'últim, ens ofereix la possibilitat de relacionar diferents corpus de dades de modalitats diferents (Allwright, 1983: 193; van Lier, 1984, 1991: 13; Esteve, 1999: 154-156).

Sobre la combinació de mètodes de recerca, per a la investigació, hem utilitzat mètodes que ja venen predeterminats pel context educatiu formal, com l'enunciat de la pràctica, amb mètodes elaborats *ad hoc* per nosaltres, com la pauta de treball o la guia de revisió. Aquests mètodes són més o menys oberts i flexibles i estan dirigits a l'obtenció de dades de caràcter escrit, oral i multimodal. A més a més, hem recorregut a l'observació participant de la professora, que és alhora la investigadora, i de les notes preses durant les sessions.

Resumint, en el marc de la metodologia qualitativa-interpretativa, contrastem diversos mètodes de recerca i d'anàlisi, donant prioritat a les reflexions i percepcions dels alumnes, per concebre la complexitat i singularitat d'aquest context acadèmic en què se situa la nostra recerca. Aquesta triangulació ens permet adoptar una mirada àmplia del

conjunt de processos d'aprenentatge que tenen lloc en tota la seqüència didàctica que duem a terme.

6.2 Síntesi

En aquest capítol hem presentat la metodologia de recerca qualitativa i interpretativa en què ens situem. La recerca interpretativa manté uns postulats amplis que permeten incloure la quantificació en determinades situacions analitzades per donar validesa als objectius plantejats. Aquesta recerca interpretativa es caracteritza per la cerca de la comprensió de diferents processos que interactuen i s'influeixen mútuament en un context holístic, que cal definir exhaustivament. Conèixer el context global en què s'emmarca la recerca és necessari per a la tria dels mètodes d'anàlisi més adequats, els quals han d'aprofundir en els aspectes que hi convergeixen, des de factors contextuais, institucionals o educatius, a factors socials, interactius i grupals. En concret, considerem els següents aspectes que defineixen aquesta metodologia qualitativa i interpretativa des d'una perspectiva ecològica:

- El context natural de l'aula
- La concepció holística de la recerca
- Les dades provinents de diverses fonts
- L'observació participant

La recerca que duem a terme pren les aportacions de la investigació formativa i la investigació-acció, que busquen transformar els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües i de conceptes mitjançant la documentació, planificació, aplicació, estudi i reflexió de pràctiques educatives per tal de nodrir la pròpia professió de docent-investigador i avançar en la tasca acadèmica i de recerca. Per donar compte de la globalitat i complexitat d'aquest procés recorrem a la triangulació de marcs teòrics, mètodes d'investigació i resultats d'anàlisi.

Per acabar, en aquesta recerca entenem que hi ha accions i experiències a les quals no podem accedir, que són paral·leles a l'activitat que s'efectua, o que se segueixen desenvolupant-se en la vida dels aprenents estudiats. Per tant, si bé en aquest treball investiguem un procés ben delimitat en el temps, l'espai i els procediments utilitzats, de tall intervencionista i amb diferents mètodes d'obtenció de dades, entenem, d'altra banda, que hi ha determinats aspectes que no podrem captar de tot allò que intervé en l'aprenentatge d'una persona. Sigui com sigui, la intenció és recollir tot el procés, mitjançant els mètodes de recollida de dades que expliquem en el proper capítol, per estudiar-lo i oferir-ne resultats interessants.

7. OPCIONS METODOLÒGIQUES

Un cop desenvolupat el marc metodològic, en aquest apartat passarem a explicar detalladament el context de la nostra investigació. En un primer apartat, exposarem el disseny de la recerca i, concretament, l'organització i descripció de la seqüència didàctica (SD) i les fases que conté, i descriurem els mètodes, instruments i recursos de recollida de dades. En un segon apartat, comentarem la metodologia d'anàlisi que hem seguit per analitzar-les i interpretar-les. La tasca que plantegem és l'anàlisi dels processos d'aprenentatge implicats en l'exploració del concepte de marcadors discursius situat en el gènere acadèmic *informe de recerca* dins una SD composta de diverses activitats i amb el paraigua d'una assignatura que té lloc en un grau universitari. Així doncs, l'aprenentatge es desenvolupa dins un seguit d'activitats fortament contextualitzades.

7.1 El context educatiu de l'estudi

El context educatiu en el qual s'inscriu la nostra investigació abasta diversos marcs. Cadascun d'aquests marcs interactuen i estan ordenats jeràrquicament, de manera que es van incloent els uns en els altres com *matrioixques*. Cal considerar totes aquestes esferes per entendre de manera global com afecten l'estudiant i el seu procés d'aprenentatge. A continuació, concretem els diferents marcs que conté la nostra investigació i com s'organitzen, començant de més general a més concret, seguint l'adaptació que fan Lier (2004) i Arumí (2006) del model de recerca bioecològic de Bronfrenbrenner (1993):

- *Macrosistema*: és el marc més ampli, que inclou una planificació en normalment un període llarg de temps en el qual l'alumnat i el docent han de dur a terme projectes i complir uns objectius, en alguns casos compartits i en d'altres, no. El grau universitari, el curs i el pla d'estudis amb els programes de les assignatures formarien part d'aquest primer nivell.
- *Mesosistema*: és el marc que es troba entremig i abraça la planificació de tasques o projectes que conformaran el programa de l'assignatura, que contindrà objectius, continguts i procediments compartits pel docent i els alumnes.
- *Microsistema*: és el marc més concret, que preveu el desenvolupament d'activitats específiques que permeten el treball interactiu i les relacions més properes amb la resta de components d'aquest espai. Aquestes activitats conformen justament el nucli de la investigació i els correspon un espai natural i propi per poder dur-les a terme (Esteve, 2002: 63).

Aquests són els contextos implicats en la nostra recerca, i, tot seguit, veurem com incideixen els uns en els altres. A la taula 2 de sota, mostrem els diferents marcs que cobreixen la nostra investigació representats en els nivells que acabem de comentar:

MACROSISTEMA			
El grau universitari	El curs		El pla d'estudis
MESOSISTEMA			
El pla docent de l'assignatura	Els objectius, continguts i procediments		La seqüència didàctica plantejada
MICROSISTEMA			
Els estudiants	La docent i investigadora	Les activitats	Els instruments utilitzats

Taula 2. El model bioecològic de Bronfrenbrenner (1993) adaptat a la nostra recerca

Els diferents components d'aquests sistemes influeixen lleugerament en la nostra recerca en la mesura que l'estudi que plantegem s'insereix en una programació didàctica ja prevista i s'organitza tenint en compte les restriccions de caràcter institucional, com la durada de les activitats, el temps de dedicació, etc.

7.2 L'àmbit acadèmic

Aquesta investigació es desenvolupa a la Universitat Pompeu Fabra (UPF), en una de les assignatures del 1r curs del Grau en Traducció i Interpretació (GTI) de la Facultat de Traducció i Interpretació (FACTII). El grau en aquesta especialitat es va implantar oficialment el 2008, tot i que la llicenciatura ja s'oferia des de gairebé els inicis de la creació de la Universitat, el 1992. En el GTI desapareixen els cicles i s'estableix un total de 240 crèdits ECTS que s'han de cursar per obtenir la titulació. L'objectiu del GTI és la formació dels nous estudiants en totes dues branques d'estudi, la traducció i la interpretació, tant en la seva vessant teòrica com pràctica, i que els estudiants arribin a dominar quatre llengües (català, castellà, anglès i una altra llengua, com el francès, l'alemany o la llengua de signes catalana). El grau s'estructura perquè els estudiants assoleixin la capacitat de produir, traduir, editar i revisar textos de diferents àmbits d'especialització, en diferents contextos professionals i acadèmics i mitjançant eines tecnològiques diverses.⁴⁶ Per desenvolupar aquesta recerca, ens situem al curs acadèmic 2013-2014, del 1r curs del GTI, que comprèn un total de 60 ECTS, d'entre els quals 30 són d'assignatures bàsiques (B) i 30, d'assignatures obligatòries (O).

⁴⁶ Aquesta informació s'ha extret de la pàgina del Grau en Traducció i Interpretació de la Facultat (<https://www.upf.edu/factii/>).

7.2.1 L'organització de l'assignatura

La nostra investigació es desenvolupa concretament en una d'aquestes assignatures bàsiques que es cursen el primer any: Llengua Catalana (LC). Aquesta assignatura, que computa un total de 8 crèdits ECTS, es duu a terme en els dos primers trimestres del curs, d'octubre a desembre (1r trimestre), i de gener a març (2n trimestre). Està registrada en matèria de llengua i va dirigida als estudiants que tenen el català com a llengua materna o que hi han fet gran part de l'escolarització:

Trimestre	Assignatura	Matèria	Tipus	Crèdits ECTS	Breu descripció del contingut
1r i 2n	Llengua Catalana	Llengua	B	8	Descripció de l'ús verbal i de la normativa contemporània. Aspectes conflictius de la normativa. Comprensió i descripció de discursos orals i escrits. Expressió oral i escrita en diferents contextos i en diferents gèneres.

Taula 3. Organització de l'assignatura de Llengua Catalana

La condició d'assignatura bàsica implica que tots els estudiants inscrits al grau l'han de cursar. Cada any s'hi matriculen molts estudiants i, per això, cal dividir l'assignatura en dos grups grans (GG). Dins de cada GG, es reparteixen els alumnes en petits grups, els seminaris (S). L'assignatura combina, doncs, el treball teòric de classe magistral dels GG amb el treball pràctic dels S. Ambdues classes s'imparteixen setmanalment, durant dos trimestres, però la durada és diferent: les classes de GG tenen una durada d'1 hora i 30 minuts, més 30 minuts més per aclarir dubtes, i les de seminari, d'1 hora. Ens situem en un dels GG, que es divideix en quatre seminaris. Els participants d'aquesta recerca provenen de dos d'aquests seminaris.

7.2.2 Els objectius i continguts de l'assignatura

L'assignatura té dos grans objectius: el coneixement de la normativa catalana per part dels estudiants i el domini dels aspectes bàsics per a la redacció de diferents gèneres discursius acadèmics, tal com s'esmenta a la guia docent de l'assignatura de Llengua catalana del curs 2013-2014 (Annex 1). En aquesta guia també s'expliquen les competències que cal assolir, els continguts que es treballaran, la metodologia que se seguirà i l'avaluació general de l'assignatura.

L'assignatura dura dos trimestres, cadascun dels quals es compon de 10 setmanes, cosa que resulta en 20 setmanes de curs amb un descans entremig. L'assignatura s'imparteix dos cops per setmana, en una sessió de GG, d'1 hora i 30 minuts, i una altra de S, d'1 hora un altre dia; en conjunt, són 2 hores i 30 minuts d'assignatura presencial a la

setmana més el treball fora de l'aula. Les setmanes es comptabilitzen per raons acadèmiques i, per tant, no són setmanes naturals. Això vol dir que si el primer dia de classe és un dimarts, l'últim dia després de les 10 setmanes també serà dimarts. Si tenim en compte, a més, que durant la primera setmana de cada trimestre no es fan seminaris, la programació global pot quedar alterada. Aquesta situació es produeix en l'assignatura de LC del curs 2013-2014, en què en el primer trimestre hi ha 9 sessions de S, mentre que en el segon n'hi ha només 8. No és fins a aquest segon trimestre que es desenvolupa la seqüència didàctica que proposem en aquest estudi, la qual té lloc en les sessions de S corresponents a les últimes 6 setmanes de l'assignatura, que abracen els mesos de febrer i març del 2014. A la taula 4 de sota les veiem marcades en taronja:

Setmana	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2n trimestre	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG	GG
		S	S	S	S	S	S	S	S	

Taula 4. Programació de la seqüència didàctica en els S del 2n trimestre

Durant aquestes sis setmanes es plantegen diverses activitats que tenen com a finalitat l'elaboració d'una pràctica, l'última de l'assignatura, i la reflexió sobre els marcadors discursius que s'hi utilitzen. Tant el procés com el producte seran avaluats per la professora-investigadors d'aquesta tesi. A la taula següent fem constar les activitats previstes en cada sessió:

Setmana	14	15	16	17	18	19
Sessió	03/02/2014	10/02/2014	17/02/2014	24/02/2014	03/03/2014	10/03/2014
Activitats	Encàrrec de la pràctica <i>informe de recerca</i> . Objectius i continguts (I)	Encàrrec de la pràctica <i>informe de recerca</i> . Objectius i continguts (II)	Lliurament del text inicial de la pràctica i revisió del gènere	Exploració dels MD al text escrit (pràctica)	Lliurament del text final de la pràctica i resposta dels qüestionaris	Exposicions orals en grup

Taula 5. Activitats de la seqüència didàctica programades en els S del 2n trimestre

Aquesta pràctica correspon a un gènere acadèmic que s'ha anomenat *informe de recerca* i té un doble objectiu: d'una banda, resoldre una qüestió concreta, il·lustrada en una frase, que presenta problemes des del punt de vista de la normativa gramatical, a partir de la consulta de gramàtiques de referència de la llengua catalana; i, de l'altra, conèixer i valorar aquestes obres de referència (Annex 3). A partir d'aquestes consignes, els estudiants elaboren un text acadèmic expositiu i argumentatiu, que conté la solució del problema gramatical que se'ls ha plantejat i, a més a més, la valoració de les referències consultades des del punt de vista de l'autoritat i la fiabilitat de les obres, i de la claredat

i facilitat de la informació que exposen. Aquesta pràctica adopta diverses versions i es correspon amb el corpus d'escrits que analitzem.

7.3 Els participants i la temporització

En aquesta recerca participen 20 estudiants, els quals han estat dividits en 7 parelles i 2 trios. Per economia lingüística, hem decidit anomenar-los *grups* a tots ells, per bé que som conscients que les parelles no conformarien grups. En total, doncs, són 9 els grups que participen en aquesta recerca, als quals hem atorgat un codi numèric de l'1 al 9 i les inicials dels noms i cognoms per identificar-los. Cal afegir que els grups s'han intentat fer mirant d'equilibrar-los en funció del seu domini inicial de la llengua catalana.⁴⁷ La mitjana d'edat dels alumnes que els integren és de 19 anys i tots cursen l'assignatura per primera vegada. A continuació, mostrem el codi de cadascun dels grups, dividits segons si conformen parelles o trios:

Parelles							Trios	
G1	G2	G3	G4	G5	G7	G8	G6	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	DP-CV	NP-AS	VP-MS-JT	CG-AH-RS
Total de grups: 9								

Taula 6. Divisió per parelles i trios dels 9 grups d'alumnes

Els grups fets entre estudiants inscrits al mateix seminari (A o B) s'organitzen de la manera següent. Així, del seminari A, hi participen 8 estudiants, que formen 4 grups, i del seminari B, hi participen 12 estudiants, que formen 5 grups, tal com veiem a la taula de sota:

Seminari A				Seminari B				
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	VP-MS-JT	DP-CV	NP-AS	CG-AH-RS

Taula 7. Divisió per seminaris (A o B) dels 9 grups d'alumnes

Per a l'estudi es van descartar 23 estudiants (11 del seminari A i 12 del B) perquè no van realitzar moltes de les activitats programades a la seqüència didàctica. Ara bé, cal comentar que el G1 no va realitzar la primera activitat i el G2 i el G9 no van seguir les indicacions en una altra de les activitats. Malgrat això, els hem inclòs a l'anàlisi per

⁴⁷ Aquest nivell s'ha mesurat mitjançant les Proves d'Adscripció Lingüística (PAL) que es realitzen a l'inici del curs acadèmic (en aquest cas, al setembre de 2013) i que consisteixen en la realització d'un test sobre ortografia, morfologia, lèxic i sintaxi, i en una redacció sobre el coneixement de català dels estudiants.

l'interès de les seves aportacions en la resta d'activitats. Així doncs, hem apostat pel treball cooperatiu en interacció entre iguals perquè, en coherència amb el marc conceptual de la teoria sociocultural adoptat, suposa el context ideal per al desenvolupament cognitiu dels alumnes.

D'altra banda, l'autora i investigadora d'aquesta recerca és alhora una de les professores que forma part de l'equip docent de l'assignatura, que és impartida per segona vegada l'any que es recullen les dades. Ella fa el seguiment dels estudiants que participen en aquest estudi en totes les classes de seminari dels dos trimestres que dura l'assignatura i n'avalua el procés d'aprenentatge mitjançant els diversos treballs, activitats i tasques de classe, que suposen un 60 % de l'avaluació total de l'assignatura. Com a investigadora, duu a terme la recerca recollint dades, analitzant-les i descrivint el procés, i esdevé *per se* un instrument per fer emergir dades (Creswell, 2014). Aquest doble rol li permet crear-se unes concepcions sobre el procés d'EA, posar-les en pràctica, analitzar-les i interpretar-les críticament i modelitzar, al cap i a la fi, les seves creences a propòsit de l'objecte d'estudi i, més concretament, a propòsit del seu paper com a docent i investigadora en formació.

Pel que fa a la temporització, la nostra investigació comença el curs 2013-2014, durant el qual fem una revisió bibliogràfica de la teoria i dissenyem la recerca, tenint en compte els procediments duts a terme en un treball anterior (Obis, 2014) i les conclusions extretes en relació amb la metodologia de recerca i l'anàlisi efectuada. Durant aquest curs també iniciem i concloem la recollida de dades. El curs següent, 2014-2015, tal com suggereix la metodologia qualitativa (Goetz i LeCompte, 1988), deixem reposar les dades durant un temps per permetre'n una visió global, tenint en compte, com ja hem apuntat, que per recollir-les es duu a terme un mètode d'observació participant. Durant aquest temps fem una recerca bibliogràfica per estudiar com enfrontar-nos a les dades recollides, juntament amb les anotacions de les sessions que es van dur a terme, i la digitalització i la transcripció de les dades. L'any posterior, 2015-2016, fem diverses aproximacions a les dades i les contrastem amb la bibliografia prèvia i la nova que anem afegint a mesura que es desenvolupa la recerca. L'actualització bibliogràfica és, doncs, constant en tot el procés. L'anàlisi de les dades finalitza el 2017, en un període de temps llarg i costós durant el qual s'amplien coneixements i s'intercanvien visions amb la comunitat científica i amb les directores d'aquesta tesi.

7.4 La recollida de dades

En aquest apartat fem referència al procés de recollida de dades que hem seguit i que és paral·lel al desenvolupament de la seqüència didàctica. Així, la recollida de dades té lloc en el transcurs d'aproximadament un mes i mig, en els quals es planifica la seqüència i es duu a terme longitudinalment.

Pel que fa als mètodes de recollida de dades, que permeten fer emergir les dades que analitzem, provenen de les activitats que s'inscriuen en la SD i els materials que s'hi han usat. Tot seguit, expliquem aquesta SD que hem portat a l'aula.

7.4.1 Descripció i fases de la seqüència didàctica

L'objectiu principal de la seqüència didàctica que duem a terme en la nostra investigació és la reflexió i anàlisi conjunta per part dels alumnes del concepte de MD dins un gènere discursiu acadèmic, que rep el nom d'*informe de recerca*, i que conté seqüències discursives explicatives i argumentatives, mitjançant un seguit d'activitats. Aquest objectiu d'aprenentatge persegueix que l'alumne vagi adquirint progressivament una mirada crítica sobre els continguts que són objecte d'EA, detecti necessitats i les resolgui, i que sigui cada vegada més conscient del seu aprenentatge (Esteve i Fernández, 2013: 120; Carandell, 2013).

La SD que implementem en aquesta recerca es desgrana en diferents *activitats*, que són concebudes i definides amb un propòsit específic que ha de permetre acomplir l'objectiu principal. La majoria d'aquestes activitats es duen a terme conjuntament entre docent i discents; algunes estan pensades per fer-se de manera presencial i d'altres, per fer-se fora de l'aula. Malgrat tot, el docent sempre és present en el procés, oferint el suport durant les sessions, per correu o en tutories. Aquestes activitats es poden agrupar en *fases* en funció de l'acció o el procediment cognitiu que hi té lloc o de l'objectiu comú que comparteixin. A continuació, mostrem aquestes fases, dividides en les setmanes i sessions que avançàvem a la taula 5. Tal com veurem més endavant (vegeu § 7.4.2), algunes d'aquestes activitats actuen com a mètodes mitjançant els quals obtenim les dades:

SETMANA	14	15	16	17	18	19
SESSIÓ	03/02/2014	10/02/2014	17/02/2014	24/02/2014	03/03/2014	10/03/2014
FASES	A		B	C	D	
	Fase d'instrucció i elaboració		Fase de revisió del gènere	Fase d'exploració dels MD i reelaboració	Fase de consolidació	
ACTIVITATS dins de l'aula	Activitat 1: La cohesió textual i els MD		Activitat 4: Revisió del gènere	Activitat 6: Exercicis previs sobre els MD	Activitat 9: Reflexió individual entorn dels MD i de l'activitat en grup	
	Activitat 2: La pràctica d'investigació d'una qüestió a les gramàtiques			Activitat 7: Exploració dels MD als textos	Activitat 10: Exposició oral en grup sobre els MD	
ACTIVITATS fora de l'aula	Activitat 3: Escripció de la pràctica en grup		Activitat 5: Modificacions (opcionals) a la pràctica	Activitat 8: Reescripció de la pràctica en grup		

Taula 8. Fases de la seqüència didàctica

A la taula 8, observem que hi ha les deu activitats plantejades per a la seqüència didàctica sobre l'exploració i conceptualització dels MD contextualitzades en la pràctica o escrit que constitueix el gènere *informe de recerca*, distribuïdes en quatre fases. Aquestes activitats, com podem veure, es corresponen amb cadascuna de les sessions de seminari. També hem marcat quines d'aquestes activitats es realitzen dins a l'aula o fora de l'aula. En els propers apartats explicarem les fases i en què consisteixen les activitats que s'hi inclouen. Abans, però, volem apuntar que la majoria d'aquestes fases inclouen els processos de comprensió i producció, és a dir, que la instrucció que caracteritza les Activitats 1 i 2 duu a l'elaboració de l'Activitat 3, de manera que en tots els casos tingui lloc aquesta correlació entre ensenyament i aprenentatge.

Abans de passar a la descripció de cadascuna de les activitats incloses en la seqüència i dels materials emprats, mostrem en la figura 11 de sota l'esquema d'aquesta seqüència didàctica desenvolupada en sis setmanes, configurada a partir de deu activitats, les quals incorporen un seguit de materials:

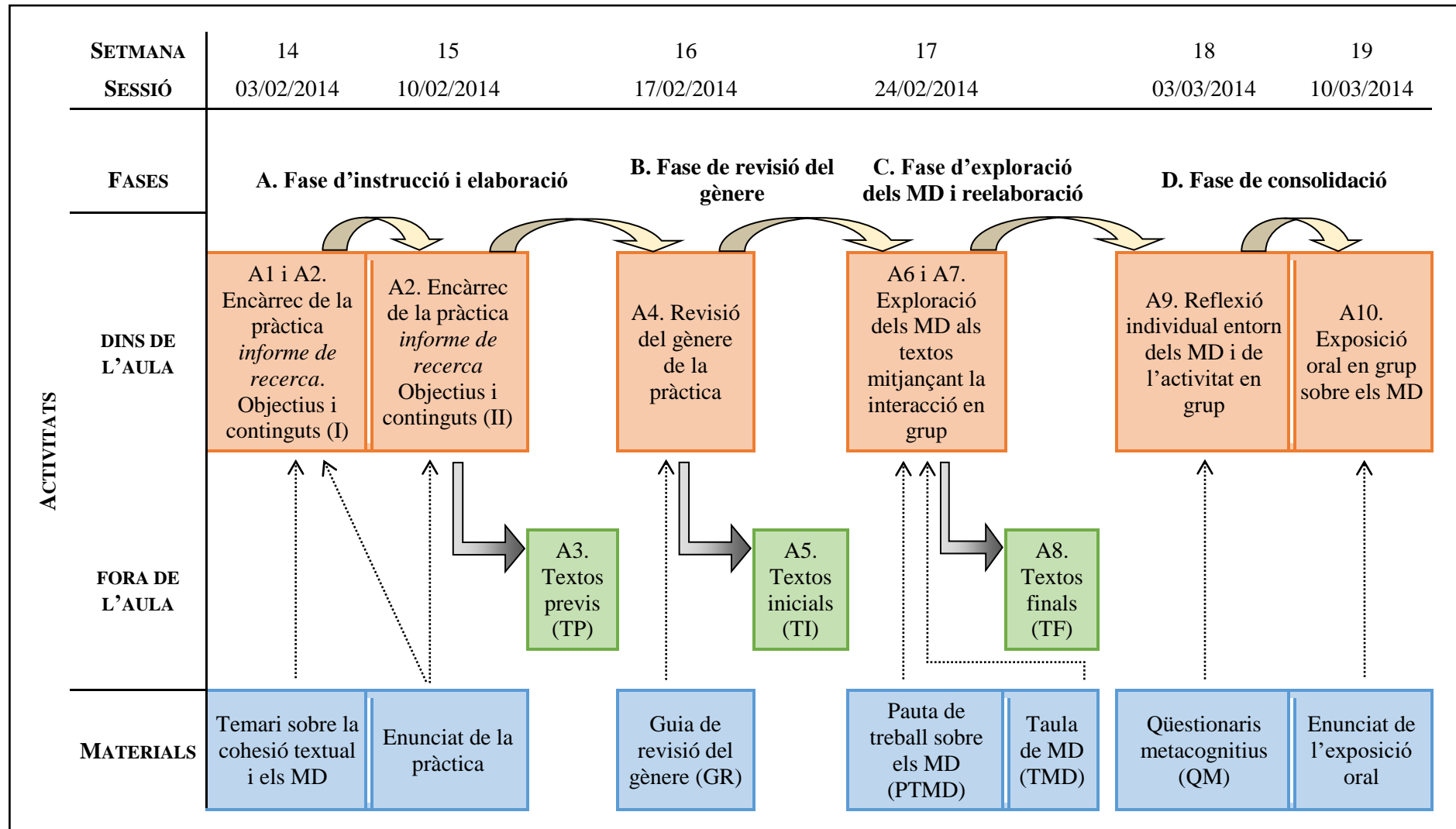


Figura 11. Esquema de la seqüència didàctica

7.4.1.1 Fase d'instrucció i elaboració (fase A)

En aquesta fase d'instrucció i elaboració (fase A), tal com el nom indica, vam dur a terme una instrucció sobre la cohesió textual i els marcadors discursius, així com sobre l'última pràctica del curs que elaboren els estudiants, la pràctica d'investigació sobre una qüestió a les gramàtiques, que correspon al gènere acadèmic *informe de recerca*. En aquesta primera activitat de la seqüència es reprèn aquest temari que ja havia estat presentat a l'inici de l'assignatura, al primer trimestre (22 i 24 d'octubre del 2013). Així, al segon trimestre, i durant les dues primeres sessions en què es donen les consignes per a l'elaboració de la pràctica, es fa una actualització dels coneixements sobre els MD vinculats a aquest gènere. Ens trobem a les setmanes 14 (03/02/2014) i 15 (10/02/2014), i aquesta fase consta de tres activitats que expliquem tot seguit:

- L'Activitat 1: La cohesió textual i els MD
 - Materials:
 - Document sobre la cohesió textual i els MD (Annex 2)
- L'Activitat 2: La pràctica d'investigació d'una qüestió a les gramàtiques (el gènere *informe de recerca*)
 - Materials:
 - Enunciat de la pràctica (Annex 3)
- L'Activitat 3: Escripció de la pràctica en grup

Activitat 1: La cohesió textual i els MD

En aquesta sessió té lloc la instrucció sobre els MD, els quals es treballen sobretot des de la perspectiva de la lingüística sistemicofuncional de Halliday i Hasan (1976) i des de la proposta composicional semanticopragmàtica de Bach (2001), que inclou la teoria de l'argumentació, la teoria de la rellevància i la pragmàtica inferencial, i altres teories que hem explicat al marc teòric (Part II, § 3). L'objectiu és definir i caracteritzar el concepte de MD, dins dels mecanismes de cohesió, a partir de tres aproximacions: la gramatical, la sintàctica i la semanticopragmàtica. També es vol mostrar les formes que poden prendre i les funcions que poden desenvolupar per tal de poder-los identificar als escrits i aplicar-los en l'elaboració de discursos.

Resumidament, els continguts revisats amb els alumnes són els següents: els MD, així com la referència, s'expliquen com a mecanismes que intervenen en la cohesió del text. Aquestes unitats tenen la funció d'explicitar les relacions que s'estableixen en el discurs

i que l'autor vol mostrar per tal de facilitar-ne la interpretació al lector. En molts casos, no creen la relació semàntica, sinó que l'expliciten. En cadascuna de les aproximacions gramatical, sintàctica i semanticopragmàtica, es veuen un seguit de MD en funció de les categories gramaticals a què poden pertànyer, les relacions de coordinació o subordinació que poden desenvolupar, tenint en compte algunes concrecions normatives i en contrast amb els usos en altres llengües, i, finalment, alguns dels significats i funcions que poden vehicular. A continuació mostrem aquesta informació:

Activitat 2: La pràctica d'investigació d'una qüestió a les gramàtiques

A més del temari sobre la cohesió i els MD, durant les dues primeres setmanes en què té lloc la seqüència (03/02/2014 i 10/02/2014) s'expliquen a l'aula les consignes de la pràctica corresponent al gènere *informe de recerca* (objectius, continguts, estructura, etc.) i s'encarrega per a la setmana següent.

Tal com hem vist al marc teòric (vegeu § 2.9 i 5.1), els gèneres discursius són uns instruments que incideixen en el procés d'EA, ja que s'entén, d'una banda, com una pràctica discursiva pròpia d'una determinada esfera d'activitat social i, de l'altra, com una construcció verbal amb unes característiques que reflecteixen el tipus d'intercanvi que es produeix en l'esmentada esfera. Es dediquen dues sessions a explicar la pràctica per dos motius: primer, perquè es tracta d'un gènere acadèmic complex, en què els alumnes han de col·laborar per documentar-se a les obres de referència, gestionar i negociar la informació que escullen, i tractar-la i valorar-la posteriorment de manera meditada, i segon, perquè una vegada explicada la pràctica, en el marc d'una altra classe de seminari, es pugui destinar una part de la segona sessió a posar sobre la taula dubtes que puguin interessar a la resta de grups. Malgrat això, cal dir que els alumnes ja disposen d'uns coneixements previs sobre el concepte de gènere discursiu i les diferències que manté amb els tipus o seqüències textuais perquè han estat treballats en una de les sessions de l'assignatura.

Així, tal com hem esmentat, l'última pràctica del curs que han de fer els estudiants correspon al gènere *informe de recerca* i té dos objectius (Annex 3):

- 1) Resoldre una qüestió concreta, il·lustrada en una frase, que presenta problemes des del punt de vista de la normativa gramatical, a partir de la consulta dels materials que es detallen a l'apartat «Materials de consulta obligatòria».
- 2) Conèixer i valorar —d'acord amb els passos establerts a l'«Informe de recerca»— els materials que es detallen a l'apartat «Materials de consulta obligatòria».

En aquest document també s'especifica l'estructura que ha de tenir l'escrit i que hem explicat al marc teòric (vegeu § 5.2.2). En síntesi, es compon d'una introducció, en la qual es presenta la frase i s'identifica el problema lingüístic; un desenvolupament, en el qual s'exposen les dades documentades, es valoren i s'argumenten, i un conclusió, en la qual es fa una valoració final de la informació obtinguda i es raona la solució més adequada per al problema lingüístic (vegeu l'apartat "Condicions de presentació" de l'Annex 3).

En concret, al desenvolupament els estudiants disposen d'un guió amb preguntes i especificacions sobre el contingut que cal incloure a la pràctica. Aquests continguts que cal tractar s'organitzen en blocs temàtics i corresponen als raonaments sobre l'ordre de consulta de les obres (punt 1), la referència de les obres consultades (punt 2), la valoració de la navegació per les obres (punt 3), l'exhaustivitat de la informació que exposen (punt 4), la claredat de la informació (punt 5), la fiabilitat i autoritat de cada material (punt 6), una valoració global sobre les preferències a l'hora d'escollir una de les obres consultades (punt 7) i la referència completa de les obres (punt 8) (vegeu l'apartat "Guió de la recerca" de l'Annex 3).

Així mateix, observem que el gènere es compon de diverses formes d'organització del discurs de caràcter sintàctic i semàntic, les *seqüències discursives* (vegeu § 5.1), com la narració, per explicar el procediment de consulta de les diverses gramàtiques; la descripció, per detallar com són les gramàtiques consultades des del punt de vista dels apartats i la distribució que presenten, l'autoritat o la condició social que tenen, etc.; l'explicació, per desenvolupar la informació que aporten les gramàtiques en relació amb la qüestió conflictiva i la valoració que fan de les obres, aportant causes i conseqüències al tractament de la seva qüestió, i l'argumentació, en els casos en què els alumnes fan prevaler determinades explicacions que donen sobre la configuració i el contingut de les obres i, sobretot, quan a la conclusió opten per una o altra solució a la qüestió conflictiva que se'ls presenta i n'exposen les raons.

Finalment, es donen unes indicacions en acabar el document en relació amb la redacció del text (vegeu l'apartat "Notes importants" de l'Annex 3). El segon punt és especialment rellevant perquè els alumnes tinguin en compte que han de construir un text coherent i cohesionat que contingui les informacions més importants de cada obra consultada, i no un text amb un format de pregunta-resposta. L'establiment de relacions entre el contingut que aporten les obres consultades és un requisit necessari perquè els alumnes puguin progressar en l'assoliment de les competències discursives previstes a la guia docent (vegeu la competència G.10 de l'Annex 1) i en el domini de la llengua.

Activitat 3: Escriptura de la pràctica en grup

Una vegada vistos els objectius i les consignes en l'Activitat 4, sobre la pràctica d'investigació sobre les gramàtiques, tots els 9 grups d'alumnes elaboren fora l'aula els 9 textos escrits, que seran la primera versió del text o el text previ (TP) (vegeu la taula 10 de més avall, § 7.4.1.3).

En aquest context acadèmic, l'alumne conserva el rol d'aprenent i elabora discursos per aprendre i mostrar els seu coneixement en el transcurs de la seva formació, atès que es tracta d'una pràctica avaluable. El professor, per la seva banda, és el destinatari d'aquests discursos i encarregat d'avaluar-los.

7.4.1.2 Fase de revisió del gènere (fase B)

En aquesta fase de revisió del gènere (fase B), els alumnes ja han elaborat l'escrit i duen a terme la revisió del text a partir del concepte de gènere discursiu. Aquesta fase es realitza també col·laborativament i cada grup d'alumnes revisa el propi text. L'objectiu en aquesta fase és que els grups desenvolupin un procés de conscienciació (van Lier, 2004) sobre el concepte de gènere. Ens trobem a la setmana 16 (17/02/2014), i aquesta fase consta de dues activitats que comentem a continuació:

- L'Activitat 4: La revisió del gènere
 - Materials:
 - Guia de revisió del gènere (GR) (Annex 4)
- L'Activitat 5: Les modificacions (opcionals) al gènere

Activitat 4: Revisió del gènere de la pràctica

Aquesta activitat es desenvolupa dins de l'aula i emplaça els 9 grups d'alumnes a revisar la pràctica en funció dels aspectes més rellevants del gènere: els objectius, els continguts i l'estructura. La professora explica la guia de revisió i es llegeixen les preguntes conjuntament per resoldre qualsevol dubte que pugui sorgir. A continuació, cada grup revisa l'escrit amb l'ajuda d'aquesta guia de revisió.

La revisió del gènere té com a finalitat que els estudiants tornin a llegir el text que han escrit, amb un suport que els orienti, i que comprovin ells mateixos si han assolit els objectius, si han tractat globalment o parcialment els continguts i quina estructura discursiva han seguit per fer-ho. De fet, la revisió del gènere per part dels estudiants també constitueix un tipus de mediació (vegeu § 2.4), atès que coneixen gradualment els

aspectes que han d'assolir, però a la vegada es van coneixent a ells mateixos com a aprenents (Lantolf i Phoener, 2014). Aquesta observació també els ajuda a detectar possibles problemes que no s'haurien detectat només amb l'escriptura del text i a resoldre'ls de la manera més adequada amb l'ajuda del professor. Durant aquesta revisió, el professor pot detectar les necessitats dels alumnes entorn de la resolució de problemes i els pot aplanar el camí perquè millorin la tasca. Així mateix, durant aquesta activitat, i a partir de les reflexions dels alumnes, el professor pot valorar la satisfacció vers els materials que ha planificat i fer els canvis necessaris per a altres situacions d'aprenentatge (Martín Peris, 2014: 49), en la línia del model d'investigació formativa que hem explicat (vegeu § 6.1.2.2).

D'altra banda, elaborar els materials conjuntament entre professor i alumnes és un procediment que resulta més efectiu en el desenvolupament de l'aprenentatge de l'alumne perquè n'afavoreix la implicació i la responsabilitat (Weiss, 1991: 178-181; Onrubia, 1993; Monereo, 1995). En aquest sentit, tot i que l'elaboració de la guia per a la revisió del text, així com la resta de materials, no es va fer conjuntament, la discussió a classe va permetre que sorgissin qüestions i que es reconfiguessin lleugerament aspectes de procediment, tal com veurem a l'anàlisi.

Cal destacar d'aquesta guia de revisió la pregunta "2.2 Les heu comparades?" (Annex 4) que s'ha inclòs expressament per atorgar importància a un aspecte de les instruccions que es van donar durant l'Activitat 2 sobre la construcció redactada del text i no seguint el format de pregunta-resposta (vegeu l'apartat "Notes importants" de l'Annex 3). L'èmfasi en aquest aspecte es fa arran de l'experiència docent pròpia d'altres cursos, en els quals alguns dels escrits dels alumnes s'elaboraven amb una estructura en forma d'ítems i no es posaven en pràctica mecanismes per a la progressió temàtica de la informació.

Activitat 5: Modificacions (opcionals) a la pràctica

L'Activitat 5 es planteja com una activitat opcional fora de l'aula en la qual els grups d'alumnes tenen l'oportunitat d'incloure modificacions al text un cop feta a classe la revisió del gènere en relació amb els objectius, els continguts i l'estructura.

En conjunt, només 3 grups (G2 SG-AS, G8 NP-AS i G9 CG-AH-RS) refan el text previ (TP) i el tornen a lliurar amb les modificacions. De la resta de grups, el G1 (HG-AT) no realitza l'Activitat 3 i, per tant, no podem analitzar com es produeix el procés de revisió del gènere en aquest grup. Així doncs, hem considerat com a textos inicials (TI) els textos modificats per aquests 3 grups, però també els textos previs (TP) dels sis grups restants, atès que els tornen a lliurar sense cap modificació (vegeu la taula 10 de més avall, § 7.4.1.3).

7.4.1.3 Fase d'exploració dels MD i reelaboració (fase C)

La fase d'exploració dels MD i reelaboració (fase C) és la fase central de la nostra recerca. Després de la revisió del gènere i les consegüents modificacions a l'escrit, els alumnes, en els mateixos grups en què elaboren l'escrit, duen a terme una exploració dels MD que hi utilitzen. Ens trobem a la setmana 17 (24/02/2014).

Aquesta fase d'exploració consta de tres activitats. Les dues primeres activitats (Activitat 6 i 7), que tenen lloc a l'aula, es diferencien perquè una, l'activitat prèvia, es fa en el conjunt de grup-classe i l'altra, la central, en els 9 grups d'alumnes estudiants (parelles o tríos segons el cas). L'objectiu d'aquesta fase és que els alumnes iniciïn un procés de conscienciació a l'entorn del concepte de MD fent aflorar els sabers i les reflexions dels alumnes. L'última activitat (Activitat 8) es desenvolupa fora de l'aula i convida els alumnes a millorar el text en relació amb els MD i a lliurar-ne una versió final (TF).

- L'Activitat 6 (activitat prèvia): Exercici grup-classe sobre els MD
 - Materials:
 - Exercicis (Annex 5)
- L'Activitat 7 (activitat central): Exploració dels MD als textos
 - Materials:
 - Pauta de treball sobre els marcadors discursius (PTMD) (Annex 6)
 - Taula de marcadors discursius (TMD) (Annex 7)
- L'Activitat 8: Reescriptura de la pràctica en grup

Activitat 6: Exercici sobre els MD en un fragment del gènere

L'Activitat 6 precedeix l'activitat central d'aquesta fase, l'Activitat 7. Es tracta d'una activitat de grup-classe que pretén fer emergir els coneixements previs entre els alumnes (Annex 5). L'activitat es compon de dos exercicis d'anàlisi discursiva, cadascun amb un fragment de text diferent que prové del gènere *informe de recerca* elaborat per estudiants de cursos acadèmics anteriors. Al primer exercici es proposa als alumnes que identifiquin els MD, analitzin si estan ben utilitzats i raonin les respostes, amb la finalitat que sorgeixin aspectes com la coherència en l'ús dels MD que organitzen el text, la repetició o la delimitació dels MD (Obis, 2014). El segon exercici, en canvi, és un exercici d'omplir buits amb els MD més adequats. Aquest correspon a la conclusió,

en la qual trobem més MD que estableixen relacions lògiques i argumentatives entre els enunciats, atès que es tracta del raonament de la solució que proporciona una de les obres consultades. Així doncs, aquest exercici d'omplir buits està pensat perquè els estudiants reflexionin sobre la funció dels MD i ponderin l'adequació de l'ús de MD que poden vehicular les mateixes funcions, però que no són intercanviables en tots els casos donades les característiques sintàctiques i semanticopragmàtiques que tenen (Bach, 2001; Holgado Lage, 2009).

Activitat 7: Exploració dels MD als textos

Aquesta Activitat 7 està pensada perquè els alumnes aprofundeixin en el concepte de MD. L'exploració no només es planteja com una reflexió sobre el coneixement i usos dels MD en termes generals, sinó també vinculats al gènere acadèmic que treballem aquí. Té com a objectiu que els alumnes comparteixin coneixements, discuteixin sabers amb els companys i consensuin una proposta de millora del text. En aquesta activitat, els mateixos autors de l'escrit actuen com a revisors del seu propi text; se situen, en conseqüència, en una posició ja no d'escriptors (en què cal un control de la producció dels continguts i no tant del procediment d'elaboració d'aquests continguts), sinó d'auto-revisors (en què és necessària una relectura reflexiva de caràcter analític). Per guiar les reflexions, en aquesta activitat, el professor posa a la disposició dels alumnes dos materials:

- A. La pauta de treball sobre els marcadors discursius (PTMD)
- B. La taula de marcadors discursius (TMD)

En el primer cas, la PTMD serveix com un guió que incorpora diferents preguntes sobre el coneixement i els usos dels MD de manera general i concreta, contextualitzada en el gènere que estan treballant. En el segon cas, la TMD constitueix una eina de suport per als alumnes que els ofereix diversos MD i altres expressions menys fixades classificats des del punt de vista semanticofuncional i discursiu. Tot seguit, analitzem breument els dos materials:

- A. La pauta de treball sobre els marcadors discursius (PTMD) (Annex 6)

La PTMD conté set punts, formulats en preguntes (de l'1 al 5) o declaracions (6 i 7). A continuació, expliquem els objectius que té cada pregunta i la informació que se'n vol obtenir.

P1	Aquesta pregunta se centra en els MD i busca que els alumnes prenguin consciència de quants i quins MD de la TMD coneixen i desconeixen, i quants i quins MD utilitzen i no utilitzen. També pretén contrastar aquests coneixements i usos amb els usos reals als escrits dels estudiants i amb les reflexions que emergeixen durant l'activitat.
P2	Aquesta pregunta se centra en les categories de MD. L'objectiu que persegueix és saber de quines categories de la TMD són els MD que coneixen i desconeixen, i els que usen i no usen.
P3	Aquesta pregunta se centra en la macrocategoria de MD que organitzen el text (apartat A de la TMD) i interrelaciona els MD que han vist a la TMD amb els MD que utilitzen als escrits. En un dels punts que incorpora aquesta pregunta es posa de relleu una de les categories, la de reformulació, després de constatar en un treball previ l'escassa capacitat reformulativa d'un conjunt d'alumnes universitaris (Obis, 2014).
P4	Aquesta pregunta se centra en la macrocategoria de MD que relacionen les idees (apartat B de la TMD) i interrelaciona els MD que han vist a la TMD amb els MD que utilitzen als escrits.
P5	Aquesta pregunta se centra en la funció general que tenen els MD en la construcció d'un text. En aquesta pregunta s'omet intencionadament, d'una banda, la situació contextual que envolta el gènere, els objectius, els participants involucrats, etc., i, de l'altra, les característiques prosòdiques, morfològiques, sintàctiques i semàntiques dels MD que intervenen en la delimitació pragmàtica dels MD amb l'objectiu d'influir tan poc com es pugui en les respostes dels alumnes. Només es fa referència de manera general a "la construcció del text", seguint les perspectives textuais de l'estudi dels MD (vegeu § 3.2 del marc teòric).
P6 i P7	Aquests dos enunciats busquen la verbalització de les reflexions sobre els MD per part dels alumnes i els proposen millorar de manera justificada l'escrit en relació amb els MD.

Taula 9. Descripció i objectius de les preguntes de la PTMD

Estructurem els diferents punts en preguntes perquè considerem que tenen un valor social i cognitiu (Vygotsky, 1978) i, per tant, suposen una eina de mediació important, no com a tècniques d'obtenció, confirmació o validació d'informació (Donato i McCormick, 2000; Donato, 2004), sinó com a mecanisme per emplaçar els alumnes en l'activitat, per mantenir el fil de la tasca, i delimitar i reconduir les aportacions que fan.

B. La taula de marcadors discursius (TMD) (Annex 7)

Com hem comentat al marc teòric (vegeu § 4), de les diferents classificacions que existeixen sobre els MD, hem decidit adoptar dues aproximacions, la discursiva i la semanticopragnmàtica. En particular, adaptem la classificació de Cassany (1993), en la qual distingim, com l'autor, entre dos grans blocs i dins d'aquests, incloem diverses

categories de MD basades en la funció que desenvolupen al discurs. Aquests dos grans blocs són, d'una banda, els MD que organitzen el text (amb 13 categories) i els que relacionen les idees des del punt de vista semàntic (amb 6 categories). En total, suposen 19 categories funcionals que comprenen 175 MD. Cal remarcar que l'adaptació més significativa que fem a la TMD respecte de la classificació de Cassany és la introducció de les categories de Reformular i Especificar, dins les quals reorganitzem alguns MD que ja eren a la classificació inicial i n'incorporem d'altres provinents de la classificació de Cuenca (2002b, 2006).

Aquesta aproximació ens permet posar l'èmfasi en el significat i la funció dels MD i possibilita el tractament d'altres expressions que poden ser objecte d'interès i reflexió pels estudiants. És per això que remarquem en la sessió mateixa que aquesta no és una classificació tancada; al contrari, aquesta classificació adaptada de la de Cassany (1993) (vegeu la figura 8) pretén ser un suport en la reflexió sobre el concepte. Tanmateix, aquesta TMD no només serveix com a suport perquè els alumnes disposin d'una diversitat de MD classificats en categories de tipus semanticopragmàtic. La TMD és, també, un mètode de recollida de dades que, arran de la P1 de la PTMD, que hem vist més amunt, ofereix a la professora-investigadora informació sobre les unitats incloses a la TMD que els mateixos grups d'estudiants declaren conèixer i usar, observar les raons d'aquestes posicions i veure si es corresponen amb els usos reals a les diferents versions dels textos que han escrit (Part III, § 8).

El desenvolupament d'Activitat 7 per part de cadascun dels 9 grups té una duració de 40 minuts i és enregistrada mitjançant gravadores. Aquestes gravadores són situades per la professora a l'inici de l'activitat al mig de cada grup per tal que enregistrin el desenvolupament de l'activitat mentre ella atén qualsevol demanda provinent dels grups. D'aquesta manera, es podrà disposar per a l'anàlisi d'un arxiu accessible en tot moment amb les reflexions dels alumnes en context d'interacció entre iguals. Aquestes gravacions (i les transcripcions posteriors) constitueixen el corpus oral d'interaccions dels grups (vegeu § 7.4.3).

Activitat 8: Reescriptura de la pràctica en grup

En aquesta activitat, els grups d'alumnes reescriuen el text fent especial atenció als MD usats i realitzant les modificacions que considerin pertinents, tenint en compte la discussió en interacció en grups que s'ha generat en l'Activitat 7 anterior. Aquests escrits constitueixen els escrits finals (TF) dels 9 grups analitzats:

Grups	Activitat 3: Escriptura de la pràctica en grup	Activitat 5: Modificacions (opcionals) a la pràctica	Activitat 8: Reescriptura de la pràctica en grup
	Text previ (TP)	Text inicial (TI)	Text final (TF)
Seminari A			
G1 (HG-AT)	✓	✓	✓
G2 (SG-AS)	✓	✓	✓
G3 (BM-CS)	✓	✓	✓
G4 (AG-FG)	✓	✓	✓
Seminari B			
G5 (IC-MS)	✓	✓	✓
G6 (VP-MS-JT)	✓	✓	✓
G7 (DP-CV)	✓	✓	✓
G8 (NP-AS)	✓	✓	✓
G9 (CG-AH-RS)	✓	✓	✓

Taula 10. Obtenció de les tres versions del text (TP, TI i TF)

A més, es comunica als alumnes que en les properes setmanes respondran individualment a una bateria de preguntes sobre els MD i sobre el desenvolupament de la pròpia Activitat 7. Així mateix, se'ls demana que preparin, en grup, una exposició oral d'entre 5 i 10 minuts en què hauran de comentar les reflexions que van sorgir durant la realització de l'Activitat 7 i les possibles modificacions de MD que hagin dut a terme. Aquestes dues activitats (Activitat 9 i Activitat 10) es troben a la fase de consolidació que expliquem a continuació.

7.4.1.4 Fase de consolidació (fase D)

L'última d'aquestes fases és la fase de consolidació (fase D), que pretén reforçar les consideracions i reflexions que han sorgit durant el desenvolupament en grup de l'Activitat 7 i seguir amb el procés de conceptualització dels MD mitjançant l'organització i transmissió de raonaments que han emergit a l'hora de realitzar l'Activitat 8. Ens trobem a les setmanes 18 i 19 (03/03/2014 i 10/03/2014), i les activitats incloses en aquesta fase són les següents:

- L'Activitat 9: Reflexió individual entorn dels MD i de l'activitat en grup
 - Materials:
 - Qüestionari metacognitiu individual (QM) (Annex 8)
- L'Activitat 10: Exposició oral en grup
 - Materials:
 - Enunciat de l'exposició oral (Annex 9)

Activitat 9: Reflexió individual entorn dels MD i de l'activitat en grup

Aquesta activitat es desenvolupa individualment i té una duració de 30 minuts durant els quals els 20 alumnes responen aquesta vegada individualment a un material proporcionat per la professora: el qüestionari metacognitiu. Aquest qüestionari es divideix en dues parts (Annex 8): a) El coneixement i ús dels MD i b) La interacció i el treball cooperatiu entre els membres del grup durant l'Activitat 7.

La primera part comprèn un seguit de preguntes que promouen la reflexió entorn dels MD i que projecten el coneixement previ i l'adquirir, procurant que els alumnes verbalitzin una conceptualització dels MD i desenvolupin la consciència sobre aquests coneixements. La part B inclou diferents preguntes sobre el treball col·laboratiu i les aportacions individuals al grup, així com les actituds i les motivacions dels alumnes durant la fase d'exploració dels MD (fase C).

Segons Arumí i Cañada (2004), Arumí (2006) i Esteve i Fernández (2013), els qüestionaris són uns instruments de recollida de dades que s'usen molt sovint en la recerca tant quantitativa com qualitativa. Es conformen d'una llista de preguntes estructurades o obertes sobre un o diversos temes que es reparteixen als participants per tal d'obtenir informació sobre un tema concret. En la nostra investigació, les pautes de revisió i el qüestionari metacognitiu no es van elaborar conjuntament amb els alumnes, sinó que van ser configurades per la pròpia professora-investigadora i autora de la recerca, amb l'ajuda de documentació, interacció i validació sobre aquest camp d'estudi amb altres experts. La raó més important per no haver seguit aquesta pràctica és la falta de temps en la implementació d'aquesta instrucció, que encaixava dins un pla docent ja definit amb les restriccions pròpies del plans d'assignatura estatals i requeria que s'ensenyessin uns determinats continguts en dos trimestres.

L'elaboració del qüestionari metacognitiu respon a tres principis generals que comparteixen l'objectiu de fomentar una consciència metacognitiva (Monereo, 1995). En primer lloc, permet als estudiants conèixer-se millor com a aprenents i crear-se una identitat cognitiva per mitjà de preguntes que incloguin les dificultats plantejades, les habilitats emprades, els èxits assolits i els resultats obtinguts. En segon lloc, els ofereix la possibilitat de reflexionar sobre la manera com aprenen i a regular els processos cognitius implicats en la realització de la tasca, atès que un cop identificats els problemes, avaluen els coneixements, argumenten solucions i planifiquen nous objectius alhora que valoren la tasca, el treball cooperatiu, les aportacions dels altres membres, etc. En darrer lloc, els ensenya a establir amb ells mateixos un diàleg conscient mentre realitzen la tasca. Això promou un aprenentatge significatiu perquè es pregunten sobre el coneixement previ i l'assolit —abans i després de la tasca—, estableixen relacions entre aquests dos coneixements i expliciten el seu criteri sobre la tasca per tal d'apropiar-se-la.

El desenvolupament d'aquesta capacitat reflexiva, mitjançant aquestes pràctiques metacognitives, no només promou la intervenció de l'aprenent de forma explícita en el seu aprenentatge, sinó que això produeix també que l'alumne desenvolupi l'autonomia en el seu aprenentatge (Arumí i Cañada, 2004). L'objectiu, doncs, és que els alumnes s'apropiïn no només del concepte de MD, sinó també del seu propi procés aprenentatge. Això implica que els alumnes prenguin consciència dels sabers que activen, les actituds que manifesten, les estratègies que apliquen i els recursos que tenen a l'abast. Estimular contínuament aquesta reflexió fa que, en situacions futures, els alumnes puguin desenvolupar de forma autònoma les eines i estratègies necessàries per resoldre determinats conflictes, promovent el procés d'autoregulació.

Activitat 10: Exposició oral en grup sobre els MD dins el gènere

Aquesta activitat té com a propòsit la verbalització del coneixement i ús explícits sobre els marcadors discursius una vegada realitzada la interacció (Annex 9). En aquesta activitat, es proposa als estudiats que tinguin en compte el treball realitzat en les Activitats 7 i 8, en què per grups de treball van reflexionar sobre el concepte de MD als seus escrits, i que comentin els punts més destacats que van sorgir, així com les modificacions que van decidir fer al seu text un cop acabada l'activitat.

L'exposició oral de tots els 9 grups d'alumnes es planifica per a la sessió del 10/03/2014, però vista la possibilitat que es pugui allargar, es proposa començar-la la setmana anterior del 03/03/2014 i, per tant, té lloc al llarg de dues sessions. La presentació de cada grup d'alumnes dura aproximadament entre 5 i 10 minuts i és gravada mitjançant càmeres de filmació.

7.4.2 Mètodes de recollida de dades

En aquest apartat volem diferenciar entre els mètodes de recollida de dades i el corpus que analitzem, així com la naturalesa de les dades que recollim (Ritchie et al., 2014: 52-60). Els mètodes són aquells instruments que permeten generar dades, com les diferents activitats que hem plantejat a la seqüència didàctica o els materials que hem proporcionat als alumnes; per exemple, l'enunciat de la pràctica, que fa generar uns textos previs (TP), o la pauta de treball sobre els MD (PTMD), que fa generar les interaccions dels alumnes. En canvi, el corpus que analitzem en aquesta investigació correspon a tots els documents de diferents modalitats, siguin escrits, àudios o audiovisuals, com és el cas dels TP o les transcripcions de les interaccions dels alumnes. De manera semblant, diferenciem entre les dades obtingudes de manera natural, això és, els TP generats a partir de l'enunciat de la pràctica; i les dades generades a la investigació, com són les interaccions entre alumnes sorgides amb motiu de la PTMD proporcionada. Cal dir que la situació creada a la investigació amb la voluntat de generar i recollir determinades dades repercuteix en el desenvolupament normal de l'assignatura perquè suposa una dedicació afegida a la tasca per part dels grups que participen a la investigació.

Per tant, a més d'aquests mètodes de recollida de dades que utilitzem, també recorrem a altres mètodes propis de l'etnografia i la recerca qualitativa per tal de configurar una fotografia més nítida dels elements que intervenen en la recerca. Així, mitjançant l'observació participant, la investigadora i docent genera dades d'anàlisi que seran examinades a l'hora de fer la triangulació dels diferents corpus tractats. Aquestes dades es corresponen als diaris de sessions en els quals es documenta tota l'activitat que té lloc a l'aula: les intervencions dels alumnes, els objectes de discussió, les actuacions, els dubtes que sorgeixen, etc. El mètode d'observació participant serveix també com a mètode de recerca, en el marc de la investigació-acció (Taylor i Bodgan, 1987), perquè permet conèixer a fons la situació que s'investiga i retroalimentar la pràctica docent. Així doncs, la investigadora participa en la situació mitjançant l'observació profunda de la situació d'aula i la descripció sistemàtica dels procediments, activitats i relacions que s'hi donen per tal de formar-se uns sabers sobre la pràctica d'ensenyament i aparenentatge. La doble condició de docent-investigadora porta la persona a aplicar la seva experiència adaptant-se al rol que efectua en cada moment, alhora que comporta que s'hagi d'aproximar i distanciar de les dades analitzades en els diversos moments del procés d'investigació.

7.4.3 Constitució del corpus d'anàlisi

En conjunt, en aquesta seqüència didàctica implementada en 6 setmanes destaquen una sèrie de fases que a la vegada contenen determinades activitats. En aquestes activitats es distribueixen un seguit de materials. Tant les activitats que es proposen com els materials que es proporcionen als alumnes generen uns documents. Aquests documents, ja siguin de modalitat escrita, àudio o audiovisual, són els documents que s'analitzen en aquesta tesi. A la taula següent mostrem cadascun d'aquests documents, la quantitat i la modalitat. També destaquem quins documents formen part del corpus principal i quins del corpus secundari:

	CORPUS	MODALITAT	NRE. DE DOCUMENTS	FASE	ACTIVITAT
Principal	Text inicial	Escrit	9	Fase A i B	Activitat 3 i 5
	Text final	Escrit	9	Fase C	Activitat 8
	Interaccions i transcripcions	Àudio i escrit	9	Fase C	Activitat 7
	Pauta de treball sobre els MD (PTMD)	Escrit	1	Fase C	Activitat 7
	Taula de MD (TMD)	Escrit	9	Fase C	Activitat 7
Secundari	Temari sobre els MD	Escrit	1	Fase A	Activitat 1
	Enunciat gènere acadèmic <i>informe de recerca</i>	Escrit	1	Fase A	Activitat 2
	Text previ	Escrit	9	Fase A	Activitat 3
	Guia de revisió del gènere	Escrit	9	Fase B	Activitat 4
	Qüestionari metacognitiu	Escrit	20 ⁴⁸	Fase D	Activitat 9
	Exposicions orals	Audiovisual	9	Fase D	Activitat 10

Taula 11. Corpus general recollit

Així mateix, seguidament trobem desglossat el corpus principal provinent dels 9 grups d'estudiants analitzats, en el qual consten les paraules comptabilitzades dels textos inicials (TI) i finals (TF) que han escrit, la totalitat de minuts dels documents àudio de les interaccions, la totalitat de paraules de les transcripcions d'aquestes interaccions i el nombre de torns total de les intervencions:

⁴⁸ Recordem que la resposta al qüestionari metacognitiu (QM) és individual i que, per tant, són un total de 20 documents que corresponen als 20 alumnes que participen a la investigació.

CORPUS PRINCIPAL DESGLOSSAT					
Codi grup	Textos inicials (TI)	Textos finals (TF)	Enreg. àudio (min)	Trans.	Intervencions
G1 (HG-AT)	1637	1636	47,43	5081	478
G2 (SG-AS)	1660	1635	50,48	6938	854
G3 (BM-CS)	3287	3282	46,48	4537	473
G4 (AG-FG)	1413	1419	50,21	4560	571
G5 (IC-MS)	3384	3419	30,20	5116	511
G7 (DP-CV)	1659	1652	50,54	5307	553
G6 (VP-MS-JT)	1587	1659	49,38	10960	1406
G8 (NP-AS)	2045	2046	52,36	8928	929
G9 (CG-AH-RS)	2987	2996	48,44	7220	824
9 grups	19659 paraules	19744 paraules	425,52 min. (7,092 h)	58647 paraules	6599 torns

Taula 12. Corpus principal desglossat

Aquesta taula 12 ens serveix per fer-nos una idea del volum del corpus analitzat i de la seva complexitat.

7.5 Síntesi

La tesi que presentem té com a unitat de recerca la seqüència didàctica desenvolupada al voltant del gènere discursiu acadèmic *informe de recerca*, i està dirigida a l'exploració i conceptualització dels MD per mitjà del treball cooperatiu entre iguals. Aquesta SD està inserida en la programació del curs i és desenvolupada per la professora i alhora investigadora. Cadascuna de les activitats incloses a la SD té uns objectius i continguts delimitats que són compartits entre professor i alumnes, i que permeten desenvolupar un treball natural i reflexiu a l'aula de llengua. Com a mètode d'obtenció de dades, deixen constància de les intervencions i experiències dels actors que en formen part i dels materials que les integren (Camps, 1994: 198; Vilà, 2000: 129).

Concretament, l'adopció d'aquesta metodologia de recollida de dades es deu a la consideració per part nostra que l'aprenentatge és el resultat de la confluència de múltiples factors i que, per tant, resultaria inconsistent aïllar la nostra anàlisi en només un dels procediments que es duen a terme. D'aquesta manera, no perdem de vista la globalitat de la proposta didàctica i de tots els elements que hi intervenen per donar resposta als objectius proposats.

La SD ens permet, en definitiva, obtenir dos corpus de dades: el principal, que comprèn un corpus escrit, els textos inicials i finals redactats pels grups d'alumnes estudiats, i un corpus oral, les interaccions d'aquests estudiants durant la sessió de revisió dels MD als escrits, i el secundari, que inclou altres documents d'instrucció i les darreres activitats de la fase de consolidació.

8. METODOLOGIA D'ANÀLISI

En aquest capítol expliquem la metodologia d'anàlisi que duem a terme en aquesta investigació. D'acord amb el marc conceptual interdisciplinari i del paradigma de recerca qualitativa en què ens situem, apliquem una metodologia d'anàlisi sociocultural del discurs amb la intenció de desenvolupar un procés d'anàlisi interpretativa de corpus diversos que permeti donar compte dels processos d'aprenentatge que hi tenen lloc. Dins aquest marc general, cal dir que la naturalesa heterogènia de les dades comporta l'aplicació de mètodes d'anàlisi diferents ajustats a cada conjunt de dades. En aquest capítol, fem referència de manera general a la metodologia i el procés d'anàlisi, centrada sobretot en l'estudi del corpus de les interaccions, atès que al principi de cadascun dels capítols de l'anàlisi (Part IV) ja introduïm i expliquem quin procediment analític seguim per analitzar aquell corpus específic.

8.1 L'anàlisi del discurs sociocultural

La metodologia d'anàlisi que apliquem als diferents corpus recollits a la tesi és l'*anàlisi del discurs sociocultural (sociocultural discourse analysis)*. Aquesta metodologia prové de la recerca en el desenvolupament del pensament verbal de Vygotsky (1978) i ha estat aplicada per molts altres autors en les seves investigacions a l'aula d'ensenyament i aprenentatge de llengües (Wertsch, 1985; Donato, 1994; Mercer, 2004, 2010; Mercer i Littleton, 2007; Littleton i Mercer, 2013; Davin i Donato, 2013). La base d'aquesta metodologia és l'estudi del llenguatge entès com una eina cultural i psicològica per a l'aprenentatge, mitjançant la qual es pot construir coneixement i guiar el desenvolupament cognitiu i social dels aprenents. Gràcies a l'observació d'aquests llenguatges plasmats en discursos en contextos educatius, es poden entendre les diferents visions del món, la societat i els esdeveniments que tenen els individus.

Aquesta metodologia d'anàlisi és semblant a l'anàlisi del discurs, però amb la diferència que sol emprar-se en un context didàctic i recorre sovint a la quantificació (Mercer (2010: 7). També s'hi diferencia perquè l'anàlisi sociocultural del discurs té menys en compte l'organització i l'estructura del discurs en benefici del contingut, les funcions i la manera com s'elabora el significat compartit en un context social i en un espai temporal determinat. A més a més, l'anàlisi del discurs sovint es desenvolupa amb categories predeterminades, mentre que la perspectiva sociocultural deixa marge per a la reconfiguració de categories que sorgeixen a partir de l'anàlisi de les dades. Tanmateix, com veiem, comparteix amb l'anàlisi del discurs la necessitat de contextualitzar la situació en que es produeix la recerca i la interrelació entre aquest context i les anàlisis efectuades.

Així doncs, en aquest sentit, tenim en compte l'anàlisi del discurs en termes de parentiu amb aquesta metodologia sociocultural perquè ens ofereix la possibilitat d'examinar com es construeixen els significats mitjançant els discursos i les produccions verbals que, globalment, constitueixen *sistemes de significat social* (Tonkiss, 2000, citat a Ritchie et al., 2014) i s'insereixen en un context determinat. L'anàlisi d'aquests discursos s'efectua amb l'exploració de diferents fonts que contenen *discurs*, com els textos escrits, les interaccions, els qüestionaris, les exposicions orals, etc. per obtenir informació sobre el contingut i l'estructura que transmeten aquests discursos.

Tot plegat, segons Littleton i Mercer (2013), l'anàlisi del discurs sociocultural s'interessa per conèixer tres aspectes:

- L'estructura del coneixement.
- La manera com s'empra el llenguatge per aconseguir un propòsit compartit.
- La relacions entre el coneixement i el context històric i cultural de les persones.

Si traslladem aquests aspectes a la nostra investigació, en termes generals ens interessa conèixer:

- Els temes que tracten els alumnes que evidencien la construcció del coneixement i el pensament verbal.
- Les característiques del discurs i de les relacions entre iguals per accedir a aquest coneixement.
- La relació entre aquest coneixement i el context d'aprenentatge en què se situen els aprenents.

8.1.1 El mètode microgenètic

Per al corpus de les interaccions, durem a terme una *anàlisi microgenètica*. Aquest tipus d'anàlisi provinent de la teoria sociocultural de Vygotsky (1978: 65) pren la denominació de *microgenètic* per referir-se als canvis cognitius que es produeixen en l'individu en una franja temporal reduïda. Així doncs, aquest mètode d'anàlisi s'empra en l'estudi del procés d'aprenentatge dels individus en el transcurs d'un temps determinat i s'usa per descriure i entendre les accions que duu a terme una persona durant la resolució d'un problema o obstacle.

Aplicat a l'ensenyament i aprenentatge de llengües, l'anàlisi microgenètica brinda la possibilitat d'explorar el desenvolupament cognitiu a curt termini de l'aprenent mentre realitza una activitat específica. L'anàlisi detallada de les interaccions mitjançant aquest

mètode ens permet establir relacions entre les diferents parts que la componen i recuperar una seqüencialitat entre els temes que emergeixen.

8.2 El procés d'anàlisi de les dades

El procés d'anàlisi en investigació qualitativa-interpretativa és un procés complex d'observació, d'organització, de descripció i d'interpretació que es caracteritza sobretot per la presa de decisions i la revisió constant de bibliografia (Saldana, 2009; Ritchie et al., 2014). Es tracta d'un procés cíclic i lleugerament desordenat en el qual les diferents etapes poden avançar-se a d'altres o encavalcar-se. Malgrat això, hi ha uns passos que són recurrents en qualsevol d'aquests processos d'anàlisi i pels quals també hem passat. A continuació, mostrem aquests passos seguits en la nostra investigació i expliquem en què han consistit:

- 1) Primera aproximació a les dades
- 2) Codificació
- 3) Sorgiment dels temes inicials
- 4) Revisió dels temes inicials en relació amb altres fonts de dades
- 5) Construcció de les categories finals
- 6) Constitució de relacions entre les dades, i de freqüències i recurrències

Es tracta d'un procés que va des de l'anàlisi concreta i particular, amb la definició dels codis i dels temes inicials, i que es desenvolupa mitjançant la interrelació de dades i de conceptes fins a l'establiment de categories abstractes que permeten explicar de manera general aquestes dades descrites (Saldana, 2009: 12).

1) Primera aproximació a les dades

En una recerca qualitativa amb investigacions que contenen dades abundants i de diferent tipus, sovint l'investigador es pot trobar aclaparat. Goetz i LeCompte (1988) proposen d'analitzar les dades detingudament, fer-ne diverses lectures i sobrepassar les dificultats que sorgeixin per fer-ne una interpretació adequada. Hem procurat que el temps transcorregut entre la recopilació i el procés d'anàlisi i interpretació fos llarg, per tal de poder destriar les qüestions més importants i establir-hi les connexions pertinents.

Durant aquesta primera aproximació a les dades, vam redactar diversos informes amb notes preliminars dels diferents corpus. També vam digitalitzar els corpus escrits que no teníem en versió electrònica. Finalment, vam procedir a transcriure les dades provinents

del corpus oral de les interaccions per tenir una representació gràfica i manipulable per realitzar una anàlisi a fons. Tot i que durant l'anàlisi vam disposar de tots dos suports per no perdre de vista cap detall, vam emprar sobretot els documents escrits, els quals només en certes ocasions eren contrastats amb els enregistraments sonors.

Es considera que la selecció dels criteris de transcripció forma part del procés d'anàlisi perquè es prenen un seguit de decisions en funció dels objectius perseguits per la investigació (van Lier, 1991; Calsamiglia i Tusón, 1999: 347). Com que ens interessa sobretot el contingut de la interacció, i no tant les qüestions cinètiques, proxèmiques o extralingüístiques, hem prioritzat la transcripció dels elements lingüístics. Més endavant, però, hem afegit comentaris en determinades ocasions sobre aspectes contextuals o fonètics que podien ser rellevants per a la comprensió i interpretació d'aquestes dades. Malgrat això, hem intentat que els criteris de transcripció complissin certs requisits per mantenir els paràmetres del discurs oral i perquè fossin intel·ligibles, precises i prou explícites perquè qualsevol persona que les llegeixi sense tenir el suport dels àudios pugui interpretar com se succeeix la interacció de la mateixa manera que ho faria la investigadora d'aquesta tesi.

També hem de dir que per a la transcripció, hem respectat les convencions ortogràfiques i de puntuació convencionals de l'escrit, mantenint signes propis d'aquest codi, com els punts, els signes d'interrogació i exclamació, o les majúscules i minúscules, encara que hem afegit endemés altres elements no verbals com les pauses de diferent durada. Aquestes pauses mostren el període de temps en què es desenvolupa el pensament i permeten fer una anàlisi de les intervencions més acurada. D'altra banda, no hem assenyalat els errors lingüístics comesos pels alumnes a la interacció. A més, les referències numèriques que sorgien a la interacció s'han escrit amb lletres, tret dels associats a les preguntes de la pauta (Pregunta 1, Pregunta 2, Pregunta 3, Pregunta 4, Pregunta 5, Pregunta 6).

A continuació, mostrem els criteris de transcripció que adoptem per dur a terme aquesta anàlisi del discurs sociocultural i que s'han pres de diferents autors com Donato (1994), Esteve (1999: 197), Calsamiglia i Tusón (1999: 351-352) i Arumí (2006: 252):

SÍMBOL	DESCRIPCIÓ
Participants	
VP, MS, CS	codi de l'estudiant, format per les lletres inicials del nom i del cognom
P	professora i investigadora
:	torns de paraula dels participants de la interacció
1. VP	numeració de torns correlativa a les intervencions (no a les línies que ocupa el torn)
Fets prosòdics i fonètics	
,	pausa breu
.	pausa més forta i pausa a final de torn (quan no coincideix amb altres

METODOLOGIA D'ANÀLISI

	signes)
	pausa de fins a cinc segons
(núm. segons)	pausa de més de cinc segons
...	enunciat inacabat o continuació d'un enunciat començat en un altre torn
Fets entonatius	
::	allargament de so
-	ruptures de so i paraules truncades
/	entonació ascendent
\	entonació descendent
?	entonació interrogativa
!	entonació exclamativa
MAJÚSCULES	èmfasi
Altres	
=	encavalcaments
[]	fragments pronunciats amb una funció metalingüística
xxx	fragments intel·ligibles
(?) < >	fragments incerts o dubtosos
<i>cursiva</i>	MD objecte de discussió (poden concórrer amb altres usos de la cursiva quan es reproduïx un discurs escrit)
(X)	MD dels textos que expressen en veu alta els estudiants però no són marcats als textos
“ ”	fragments de text reproduïts (llegits o dictats) que poden incloure marcadors discursius
‘ ,	fragments de text intentats, reformulats, pensats o dictats amb funció metalingüística, i anotacions que fan els estudiants als materials
Sons paralingüístics	
mhm	d'assentiment o d'acord
mm, ah, eh	de dubte
ah	d'acord, l'inici o canvi d'un tema a la conversa, de sorpresa o simplement de continuació del discurs
ntx	d'expressió del desacord
pse	de valoració
fu/buf	de cansament o de dificultat
Comentaris complementaris	
()	acotacions (verbals i no verbals) afegides per la investigadora per facilitar la comprensió de la interacció i comentaris sobre esdeveniments contextuais
	- Les acotacions que es refereixen a la situació global i no a cap interlocutor en concret es posen en una línia nova
	- Les acotacions que es refereixen a alguna cosa que realitza l'interlocutor es col·loquen en el moment en què tenen lloc, ja sigui al principi, enmig del torn o al final
	- Les acotacions que es refereixen a alguna cosa concreta que realitza l'interlocutor i que afecten una part del torn s'assenyalen amb els signes < >

Taula 13. Criteris de transcripció del corpus de les interaccions

Cada fitxer de transcripció (9, en total) conté una referència al principi amb el codi dels grups dels estudiants per identificar-lo (p. ex. “TRANS_G1_HG-AT”). A més, per tal d’accedir més fàcilment a la informació quan es contrastava el document transcrit amb el document enregistrat, vam dividir les intervencions dels alumnes segons les preguntes que s’inclouen la PTMD (Annex 6). Així, el lector podrà observar que a mesura que s’avança en el document transcrit, s’hi poden trobar quadres per indicar el moment en què els estudiants passen a discutir una nova pregunta (p. ex. “Pregunta 3. Min. 27:42”).⁴⁹

2) Codificació

Un cop transcrits i digitalitzades les dades, vam introduir-les al programa d’anàlisi qualitativa de dades assistida per ordinador (*computer-assisted qualitative data analysis*) ATLAS.ti. Aquest programa facilita la tasca d’anàlisi a l’investigador perquè permet la introducció i tractament de dades de caràcter i modalitat diversos i la selecció i codificació de parts d’informació. En el nostre cas, es tracta de dades escrites originals, com els escrits, i de dades transcrits de l’oral.

Les opcions que ofereix el programa, entre moltes altres, són la identificació, modificació, recuperació, agrupació de diferents etiquetes com els codis o les categories. És molt útil perquè permet accedir còmodament als codis (*codes*), als fragments de dades etiquetats (*quotations*) o a la descripció analítica (*memos*) o als mapes conceptuals elaborats (*networks*). En qualsevol moment del procés d’anàlisi, el programa permet extreure informes analítics sobre les anàlisis que s’han fet (*output reports*). La figura següent constitueix una captura de pantalla d’una fase d’aquest procés de codificació i anàlisi de les dades mitjançant el programa ATLAS.ti:

⁴⁹ Aquesta divisió feta als documents transcrits de les interaccions ens ha servit posteriorment per observar la quantitat de preguntes de la PTMD que responen i el temps i les intervencions que dediquen a cada pregunta (Annex 13.1).

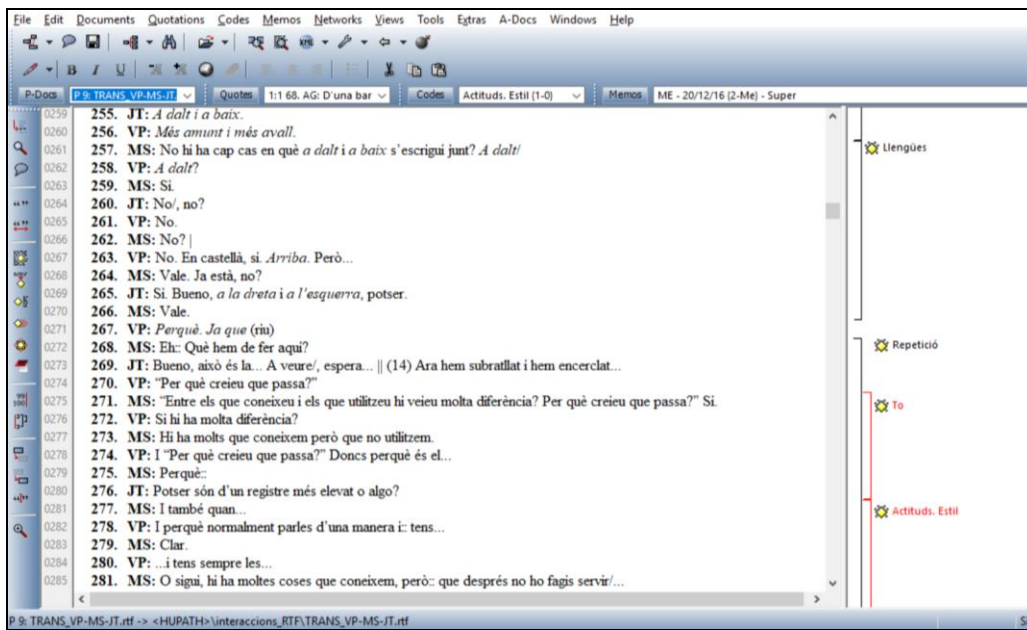


Figura 12. Captura de pantalla de la codificació amb ATLAS.ti

D'altra banda, fem ús del programari de full de càlcul de Microsoft Excel per a la quantificació de determinades dades. En concret, el fem servir per fer recomptes sobre els usos de MD declarats pels grups d'alumnes a la TMD i també els usos reals a les diferents versions dels escrits (TP, TI i TF). Això ens permet fer anàlisis de freqüències d'usos de MD en els diferents grups analitzats.

3) Sorgiment dels temes inicials

Durant aquests tres primers passos d'organització, classificació i anàlisi de les dades, identifiquem diversos temes. Aquests temes constitueixen elements abstractes que depenen, sobretot, de la nostra experiència com a investigadors i que es van constituint en tot el procés, ja des de l'inici fins al final de la investigació —i, fins i tot, després. A la taula 14 de sota mostrem una de les diverses organitzacions de temes al corpus d'interaccions de l'Activitat 7 que hem fet durant aquest procés d'anàlisi interpretativa de les dades:

Gestió activitat
Dubtes activitat
Camp o tema
Registre
To
Mode
Relació MD amb
els gèneres
les seqüències discursives
l'estructura
Problemes amb la identificació dels MD
MD no prototípics
Definició
Relació MD amb categoria gramatical
Relació MD amb l'estructura de l'enunciat
Relació MD amb el significat
Relació MD amb la funció
Funció principal (=pregunta de la pauta)
Plurifuncionalitat
Modificacions-addicions-suppressions de MD
Normativa: correcció o incorrecció MD
Repeticions
Actituds
Subjectivitat
Predilecció
Estudis
Llengües

Taula 14. Temes inicials de les interaccions

Els temes que representem aquí corresponen només a l'anàlisi del corpus de les interaccions i els escrits, sense que la totalitat del procés d'aprenentatge dels alumnes quedi plasmada. Per això, la interrelació de l'anàlisi d'aquests corpus amb l'anàlisi de la resta de corpus obtinguts en altres activitats de la seqüència didàctica és indispensable per poder donar compte del procés d'aprenentatge global dels alumnes i poder adequar-se als objectius que ens hem proposat. Per tant, observem com aquests temes evolucionen, se suprimeixen, se superposen durant el procés d'anàlisi i mitjançant la revisió de bibliografia i l'aprofundiment en l'anàlisi de les dades.

4) Revisió dels temes inicials en relació amb altres fonts de dades

En aquest procés, doncs, a més de la revisió bibliogràfica constant es comparen les dades analitzades amb altres dades provinents dels diferents corpus recollits amb altres

mètodes. En aquest sentit, les dades obtingudes del corpus oral de les interaccions entre els alumnes de manera aïllada es distancien quan les relacionem amb altres fonts de dades, com les respostes a la TMD, les respostes a la guia de revisió del gènere o les respostes al qüestionari metacognitiu individual. És evident, també, que molts dels mètodes per recollir les dades influeixen directament en la constitució d'un determinat corpus. En aquest sentit, el mètode que ha servit per recollir les dades de la interacció, la PTMD, ens proporciona informació rellevant per a l'establiment de categories dins d'aquest corpus, tenint, doncs, més en compte el context en què s'emmarca.

5) Construcció de les categories finals

A banda d'aquest procés de descripció de les dades analitzades, intentem oferir una interpretació el més objectiva possible d'aquestes dades usant sovint una tècnica inferencial (Ritchie et al., 2014). Aquesta tècnica es duu a terme quan es coneixen a vastament les dades i possibilita l'extracció de conclusions. De fet, la interpretació de les dades suposa una operació més complexa que la descripció, ja que permet concretar progressivament les categories d'anàlisi mentre s'avança en l'examen de les dades i dels informes analítics que es van obtenint. Així, les relacions i recurrències analitzades poden suscitar en molts casos inferències que tenen molt a veure amb l'explicació de causes i conseqüències de les accions que duen a terme els alumnes durant la seqüència didàctica i que ens fan extreure unes determinades conclusions. A més d'aquesta aproximació interpretativa que fem prevaldre, duem a terme en certes ocasions una anàlisi quantitativa, combinant mètodes d'anàlisi (*mixed methods analysis*) (Ritchie et al., 2014). A continuació mostrem les categories temàtiques finals de l'anàlisi del corpus de les interaccions tenint en compte, també, l'anàlisi de la resta de corpus:

<p>ELS MARCADORS DISCURSIUS RELACIONATS AMB</p> <p>GÈNERE</p> <p>SEQÜÈNCIES DISCURSIVES</p> <p>ESTRUCTURA</p> <p>CONTINGUT</p> <p>REGISTRE</p> <p> Mode</p> <p> To</p> <p>DELIMITACIÓ</p> <p> Marcadors metadiscursius endofòrics</p> <p>FUNCIÓ</p>

Taula 15. Categories temàtiques finals de les interaccions

6) Constitució de relacions entre les dades, i de freqüències i recurrències

Tal com acabem de comentar en l'apartat anterior, durant tot el procés d'anàlisi elaborem una anàlisi descriptiva i interpretativa que ens permet copsar i entendre els significats que susciten les dades, comparar-los entre ells, disposar-los jeràrquicament pel grau d'importància i extreure'n conclusions pertinents (Allwright, 1983; Hatch, 2002: 155, citat a Saldana, 2009: 6). Durant tot el procés d'anàlisi de les dades obtingudes ens hem fixat en diversos patrons que sintetitzem tot seguit:

- Identifiquem els temes que són semblants (corpus de les interaccions) i els que divergeixen (corpus de les respostes a la guia de revisió i dels qüestionaris metacognitius) en el conjunt de grups analitzats.
- Identifiquem els temes que apareixen amb més recurrència (corpus de les interaccions) i freqüència (MD als corpus de textos inicials i finals) en el conjunt d'aquests grups.
- Identifiquem quantes vegades són mencionats aquests temes en cada grup per veure si són més o menys significatius (corpus de les interaccions).
- Identifiquem la causalitat en diferents dades (corpus de les respostes a la TMD, MD als corpus de textos inicials i finals, i corpus de les interaccions).
- Prioritzem els obstacles o dificultats relacionats amb aquests temes que posen de manifest els grups d'alumnes (corpus de les interaccions i corpus de les respostes a la guia de revisió).

8.3 La triangulació de dades

Al final del capítol sobre la metodologia d'investigació (vegeu § 6.1.3) hem explicat en què consisteix la triangulació teòrica, metodològica i de dades, i amb quines finalitats es duu a terme. D'altra banda, al capítol anterior (vegeu § 7) hem descrit la seqüència d'ensenyament i aprenentatge que hem implementat i que emprem com a mètode de recerca per obtenir les dades que seran analitzades posteriorment. Arribats fins aquí, doncs, ens pertoca ara assenyalar la triangulació de dades que desenvoluparem a la nostra tesi, la qual pretén investigar tres qüestions (Denzin i Lincoln, 1994):

- a) El coneixement i usos que declaren tenir els grups d'alumnes sobre els marcadors discursius.
- b) Els usos reals de marcadors discursius que efectuen als escrits.
- c) Les reflexions que es produeixen i la manera com expressen aquests usos.

Cadascuna d'aquestes qüestions que s'investiguen està relacionada amb un corpus concret, de manera que a) s'investiga en relació amb el corpus de les respostes dels alumnes a la taula de marcadors discursius (TMD), seguint les indicacions de la pauta de treball sobre els marcadors discursiu (PTMD); b) s'investiga en relació amb el corpus de textos inicials (TI) i finals (TF), i c) s'investiga en relació amb el corpus de les interaccions. Per completar l'anàlisi i triangulació d'aquests corpus, revisem els resultats d'aquestes dades amb els resultats de dos corpus més: les respostes a la guia de revisió sobre el gènere (GR) i les respostes al qüestionari metacognitiu amb l'objectiu d'investigar el procés d'autoregulació dels alumnes i les relacions conceptuals que construeixen en la seqüència didàctica que desenvolupen. Així, a la part següent de la tesi (Part IV), analitzarem les dues activitats centrals de la seqüència a partir de les quals s'obtenen aquests corpus, l'Activitat 4 i l'Activitat 7, i les relacionarem amb l'anàlisi d'un dels corpus complementaris (els qüestionaris metacognitius, QM). En la figura 13 mostrem de quina manera es produeix aquesta triangulació:

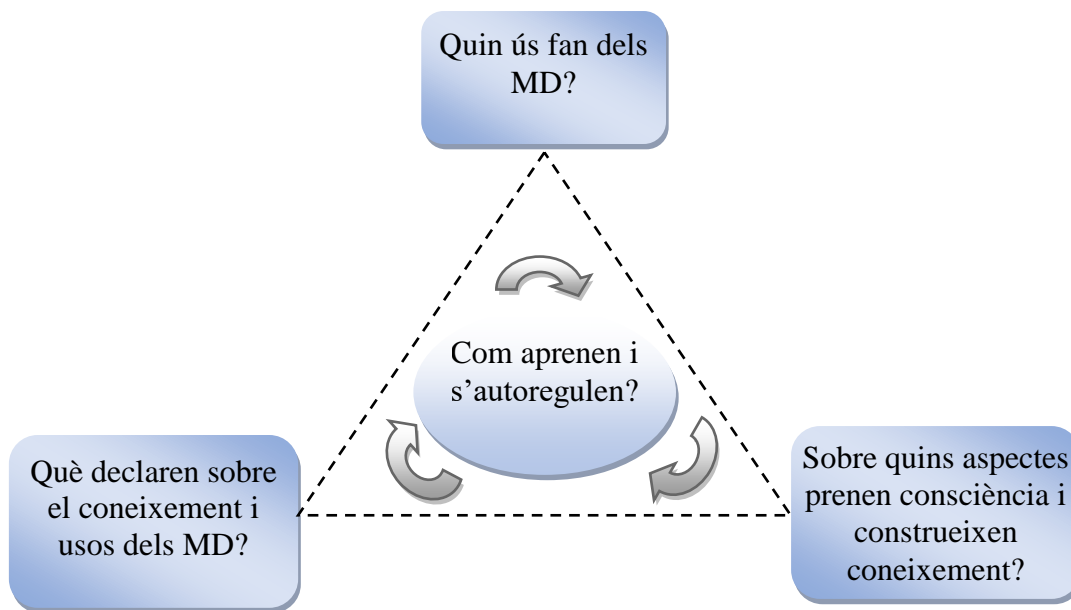


Figura 13. Triangulació de dades de la nostra investigació

8.4 Síntesi

Amb la intenció de dur a terme l'anàlisi de les diverses dades que hem obtingut, decidim utilitzar el mètode d'*anàlisi del discurs sociocultural* que examina la naturalesa del discurs en l'ensenyament i aprenentatge dins un context lingüístic. Mitjançant aquesta metodologia d'anàlisi podem donar compte dels processos d'aprenentatge de 9 grups d'alumnes durant la realització de les activitats de la seqüència didàctica explicada al capítol precedent (vegeu § 7). Aquesta anàlisi del discurs sociocultural es caracteritza per dos aspectes: l'anàlisi del llenguatge com un instrument social i alhora cognitiu essencial per al desenvolupament de l'aprenent i la descripció completa de la situació que envolta aquest procés.

El procés que seguim per a l'anàlisi de les dades d'acord amb la metodologia qualitativa-interpretativa suposa un procés cíclic i recursiu, i que es compon d'un seguit d'etapes que s'avancen, es retrocedeixen o se superposen en funció del procés d'anàlisi. Així i tot, hi ha unes etapes que es repeteixen, que són les diverses aproximacions a les dades, el sorgiment de temes, la codificació, l'establiment de relacions amb altres dades o el sorgiment de categories lligades amb el plantejament de la recerca.

Les relacions que s'efectuen entre les diverses fonts de dades constitueixen la triangulació de dades, la qual es produeix constantment en tot el procés. Aquesta triangulació ofereix una concepció global del conjunt de dades analitzades i atorga coherència i validesa a l'estudi.

PART IV. ANÀLISI

The limits of my language mean the limits of my world.

Ludwig Wittgenstein (1922)

En aquesta part, analitzarem les activitats de la seqüència didàctica que corresponen al treball sobre el gènere i sobre els MD. Així, primerament, analitzarem l'*Activitat 4: Revisió del gènere*, que inclou indirectament l'Activitat 3 i l'Activitat 5, sobre l'elaboració dels TP i els TI. Segonament, analitzarem l'*Activitat 7: Exploració dels MD als textos*, que abraça també l'Activitat 5, per l'elaboració dels textos inicials (TI), i l'Activitat 8, sobre l'elaboració dels textos finals (TF). En la primera activitat (Activitat 4), encercarem quin procediment de revisió desenvolupen els grups d'estudiants analitzats i la presa de consciència. En la segona activitat (Activitat 7), estudiarem els coneixements, els usos i les reflexions sobre els MD a través de l'anàlisi de tres corpus de dades: les respostes a la TMD sobre el coneixement i desconeixement de MD, els usos dels MD als TI i als TF, i les reflexions a les interaccions sobre els MD. En tota l'anàlisi s'emfasitzarà en la interrelació entre aquestes tres parts per construir la triangulació entre allò que declaren els alumnes, allò que fan realment i les reflexions que expliquen aquests fets.

9. ANÀLISI DE L'ACTIVITAT 4. REVISIÓ DEL GÈNERE

En aquest capítol, analitzem l'*Activitat 4: Revisió del gènere* que realitzen els alumnes a la setmana 16 del curs (17/02/2014) (fase B) i que comprèn la revisió del gènere acadèmic *informe de recerca* i l'estudi d'aquests procediments de revisió que efectuen els alumnes, així com la relació d'aquests procediments amb el procés d'aprenentatge i d'autoregulació.

9.1 Anàlisi de les respostes dels grups a la Guia de revisió del gènere

En aquest apartat analitzem les respostes dels alumnes a la Guia de revisió del gènere (Annex 4) (en endavant, GR) que responen durant l'Activitat 4. També analitzem les modificacions que realitzen només tres dels grups (G2, G8 i G9). Aquestes modificacions s'efectuen dels textos previs (TP) als textos inicials (TI) (fase B, § 7.4.1.2). D'aquesta activitat, analitzem 8 dels 9 grups, atès que un dels grups, el G1 (HG-AT), no assisteix a la sessió. A la taula 16 que mostrem a continuació, concretem el corpus d'anàlisi que tractarem en aquest apartat i el total de 8 grups d'estudiants que tindrem en compte, descartant el G1, que marquem en gris:

Activitat 4. Revisió del gènere de la pràctica								
Corpus: Guia de revisió del gènere de cada grup, TP i TI								
Total de grups analitzats: 8								
Seminari A				Seminari B				
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	VP-MS-JT	DP-CV	NP-AS	CG-AH-RS

Taula 16. Grups d'estudiants analitzats a l'Activitat 4

Recordem que l'Activitat 4 pretén fer reflexionar els mateixos alumnes sobre l'escrit que han elaborat i verificar que han tractat tots els apartats que es demanaven. A més, opcionalment, els grups que ho vulguin poden refer la pràctica incorporant els comentaris que hagin sorgit durant la revisió del gènere i fer-hi les esmenes que considerin més oportunes per millorar l'escrit. També s'insta que els estudiants justifiquin les respostes que donen a cada punt de la GR, tant si marquen els punts com a tractats, a la casella del SÍ, com si els marquen com a no tractats, a la casella del NO. La majoria dels grups argumenten per què han tractat un apartat o no, o com ho han fet, tret d'algun grup que no hi afegeix cap comentari.

A més d'analitzar les respostes a la GR que efectuen els 8 grups esmentats, també analitzem aquells textos que han estat modificats. En aquesta activitat, hi ha 5 grups que no fan canvis, però n'hi ha 3 que modifiquen el text: el G2 (SG-AS), el G8 (NP-AS) i el G9 (CG-AH-RS). D'aquests grups, doncs, n'analitzem els textos previs (TP) i els textos inicials (TI), que envien a la professora amb les esmenes que han considerat més oportunes.⁵⁰

⁵⁰ Vegeu Annexos 10.9, 10.10 i 10.11 per a la comparació entre el TP i el TF dels 3 grups que han fet modificacions després de l'Activitat 4: Revisió del gènere.

Dit això, els objectius que encerquem en aquesta anàlisi de l'activitat són observar els procediments de revisió que duen els grups d'alumnes i les possibles correccions que efectuen a l'escrit; estudiar la relació entre aquests procediments i la consciència que desenvolupen respecte de les característiques del gènere; determinar de quina manera s'apropien del gènere i de l'activitat, i donar compte, en definitiva, del procés d'autoregulació i de transferència del control en l'aprenentatge que té lloc.

En les línies següents explicarem quines respostes donen els 8 grups a la GR i com repercuteixen aquestes respostes de 3 dels grups en l'escrit que refan. Abans, però, volem remarcar que els diversos punts que inclou la GR i que es formulen com a interrogacions es troben un darrere l'altre a la GR, com a aspectes independents. Alguns grups que tracten aquests punts de manera conjunta als textos plantegen dubtes sobre si el procediment que han seguit a l'escrit és el més adequat, vist que la GR tracta cada punt de manera dividida. Per posar un exemple, dos punts com la valoració de la fiabilitat/autoritat de les gramàtiques consultades i la valoració de la claredat de l'explicació que ofereixen (punts 2.2.3 i 2.2.4 de la GR, Annex 4) poden haver-se tractat de manera separada o conjunta i sobre una obra o contrastant unes obres amb les altres. Aquesta incertesa que plantegen alguns dels alumnes dels dos seminaris es resol al moment donant la possibilitat de marcar una creu entremig de les caselles del SÍ i del NO per evidenciar que certs punts que tracta la GR s'han inclòs a l'escrit o bé de manera parcial o bé de forma conjunta amb altres punts. Per a l'anàlisi, considerem l'etiqueta PARCIALMENT per recollir aquells casos en què els alumnes marquen algun dels punts de la GR entre les dues caselles afirmativa i negativa esmentades.

D'aquesta manera, analitzarem una per una les guies de revisió dels escrits dels 8 grups d'estudiants. En primer lloc, explicarem les respostes que ha donat cada grup a la GR. En segon lloc, analitzarem, si s'escauen, les observacions i els comentaris que escriuen els alumnes en l'apartat "Justifiqueu tots els canvis que proposeu." de la GR (Annex 4). En tercer lloc, afegirem a mode de síntesi l'esquema del procés de revisió dels alumnes, que inclou els procediments que realitzen (P) i els graus de consciència (C) que desenvolupen, en funció de les respostes que donen a la GR (vegeu § 9.4). I, en quart i últim lloc, en els tres grups d'estudiants que han refet el text, mostrarem, d'una banda, una taula amb el text previ (TP) i el text que han reescrit (TI) i que conté les modificacions marcades en vermell i, de l'altra, algunes taules comparatives amb exemples concrets d'esmenes que s'han fet del TP al TI.

Com que el G1 (HG-AT) no assisteix a la sessió de revisió del gènere i, per tant, no respon a la GR, començarem analitzant el G2 (SG-AS).

G2	SG-AS
-----------	--------------

El G2 (SG-AS) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.1). Els aspectes de contingut que aquest grup d'alumnes marca com a NO tractats són els dos següents:

- 2.2.1 Heu raonat la tria de l'ordre de consulta?
- 3. Heu raonat la solució que proposeu?

Els aspectes de contingut que marquen com a tractats PARCIALMENT són tres:

- 2.1 Heu valorat globalment les gramàtiques?
- 2.2.3 Heu valorat la fiabilitat/autoritat de cada material?
- 2.2.4 Heu valorat la claredat de l'explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?

A més, al final de la seva GR, els membres del G2 expliquen per què han posat una creu negativa al punt 3, confessant que no han aportat prou arguments en el raonament de la solució i justificant aquesta falta d'arguments. De l'altre aspecte marcat com a no tractat, no en fan cap menció, sinó que l'esmenen al text que refan.

En aquest cas, el G2 torna a refer l'escrit fora de l'aula i hi incorpora modificacions. A continuació, comentem alguns dels canvis més significatius que fan els alumnes del TP al TI. Per fer-ho, hem recollit els fragments de text modificats (Annex 10.9) i els hem posat en taules dividides per dues columnes. Tal com hem fet a l'annex, hem marcat les modificacions que realitzen els alumnes en vermell, les quals són abundants i diverses. En les línies següents, veurem, d'una banda, A) les modificacions relacionades amb els comentaris i les respostes que dona el G2 a la GR sobre els punts que no han tractat i, de l'altra, B) altres modificacions significatives que fa el grup al text refet.

A. Modificacions relacionades amb les respostes a la GR del G2

A.1 Punts marcats com a NO tractats

- 2.2.1 Heu raonat la tria de l'ordre de consulta?

Com hem dit, el G2 marca dos aspectes de contingut com a no tractats. Un d'aquests aspectes és la pregunta sobre si han raonat la tria de l'ordre de consulta (punt 2.2.1). Com veiem al fragment de text de sota, la parella introdueix al segon paràgraf del text

inicial algunes raons que justifiquen l'ordre de consulta que han triat per a les quatre gramàtiques que calia documentar.⁵¹

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
<p>La primera gramàtica que hem consultat ha estat la de Pompeu Fabra en què hi ha un capítol que parla sobre les preposicions. En segon lloc, hem consultat la gramàtica de Josep Ruaix i Vinyet on sí que hem trobat algun paràgraf en què es refereix a l'ús de les preposicions davant dels pronoms relatius. Després, hem buscat a la gramàtica de Badia i Margarit que també tracta el tema en qüestió, encara que no hi aprofundeix gaire, igual que en l'obra de Joan Solà, consultada en darrer lloc.</p>	<p>La primera gramàtica que s'ha consultat ha estat la de Pompeu Fabra, ja que es considera la gramàtica normativa actual i per aquesta raó, s'ha cregut oportú que fos la primera en ser consultada. Aquesta conté un capítol que parla sobre les preposicions dividit en apartats que corresponen a cada una d'elles. Nosaltres, però, ens hem fixat en el primer apartat que se centra en la preposició <i>a</i>. En segon lloc, s'ha consultat la gramàtica de Josep Ruaix i Vinyet en què es refereix a l'ús de les preposicions davant dels pronoms relatius. La raó per la qual s'ha decidit que aquesta gramàtica fos la segona ha estat perquè sabíem que Ruaix també feia esment de l'ús de les preposicions. En tercer lloc, s'ha buscat a la gramàtica de Badia i Margarit que també tracta el tema en qüestió, encara que no hi aprofundeix gaire, igual que en l'obra de Joan Solà, consultada en darrer lloc. Aquestes dues obres s'han consultat per aquest ordre, ja que gràcies a la darrera classe de català, ens vam assabentar que també tractaven el tema en qüestió, però no donaven gaire més solucions que les que dona Fabra a la seva gramàtica.</p>

Taula 17. Modificació del TP al TI del G2 en relació amb el punt 2.2.1 de la GR

- 3. Heu raonat la solució que proposeu?

El segon punt marcat amb una creu a la casella del NO és el 3, que pregunta sobre el raonament de la solució que es proposa per resoldre la qüestió gramatical. El grup afegeix un comentari en relació amb aquest punt, en el qual justifica que el fet de no haver aportat arguments per defensar la solució que proposa per a la qüestió conflictiva es deu a la poca informació que donen les gramàtiques sobre aquesta qüestió.

Així doncs, el G2 sí que constata que no ha argumentat la solució que proposa a la frase, però justifica aquesta falta de raonament al tractament exigü de la qüestió conflictiva per part dels autors de les obres consultades. Dit d'una altra manera, el grup s'eximeix de la responsabilitat d'aportar arguments que confirmen la solució presa al·legant la poca informació que donen les gramàtiques. La justificació de no haver tractat aquest

⁵¹ A l'apartat "Materials de consulta obligatòria" de l'Annex 3. Enunciat de la pràctica, veiem quines són les quatre gramàtiques de consulta obligatòria.

punt i l'atribució de responsabilitats a la informació que aportaven les gramàtiques consultades referma la decisió presa pel grup i l'exonera de qualsevol canvi que hagués pogut fer. És per això que el grup no considera necessari modificar el text en aquest punt i, per tant, tampoc no planifica cap canvi en aquesta línia.

A.2 Punts marcats com a tractats PARCIALMENT

El G2 no modifica ni amplia els altres punts marcats entremig de les dues caselles afirmativa i negativa, els punts 2.1, 2.2.3 i 2.2.4. En conclusió, podem dir que el G2 refà l'escrit i en modifica certs aspectes arran de la revisió que en duu a terme durant la sessió; adapta, doncs, parcialment la revisió que n'ha fet.

B. Altres modificacions fetes pel G2

D'altra banda, el G2 també efectua altres modificacions morfosintàctiques, lèxiques i pragmàtiques que podem destacar.

B.1 Desenvolupament d'una idea i enllaç amb el text posterior

Un dels canvis que podem observar és l'addició d'informació per acabar de desenvolupar una idea i per intentar unir-la amb la informació posterior. A la taula 18 que veiem a continuació hem inclòs el primer paràgraf del text en què s'ha afegit aquesta informació nova que hem marcat en vermell:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
<p>La gramàtica de la llengua catalana ha estat sempre objecte de confusió pel fet que la primera gramàtica normativa va ser escrita fa molts anys i els dubtes que es plantejaven aleshores han evolucionat. La frase que ens ha estat assignada ha estat la següent: <i>L'home qui et vas trobar és el meu germà</i>. La part conflictiva d'aquesta oració es troba en el pronom relatiu <i>qui</i> el qual, en alguns casos, si es l'objecte directe de l'oració es dubta en el fet de posar o no la preposició <i>a</i> davant seu. Per això, procedirem en aquestes pàgines a analitzar les diferents maneres de solucionar aquest dubte, passant, així, pels diferents estudiosos de la llengua catalana.</p>	<p>La gramàtica de la llengua catalana ha estat sempre objecte de confusió pel fet que la primera gramàtica normativa va ser escrita fa molts anys i els dubtes que es plantejaven aleshores han evolucionat. Així, els problemes actuals no són els mateixos que els de fa anys enrere. En aquest comentari ens centrarem amb la frase que se'ns ha assignat: <i>L'home qui et vas trobar és el meu germà</i>. La part conflictiva d'aquesta oració es troba en el pronom relatiu <i>qui</i> el qual, en alguns casos, quan és l'objecte directe de l'oració, existeix el dubte de posar o no la preposició <i>a</i> davant seu. Per això, procedirem al llarg d'aquestes pàgines a analitzar les diferents maneres de solucionar aquest dubte, passant, així, pels estudiosos més destacats de la llengua catalana.</p>

Taula 18. Modificació del TP al TI del G2 (lligam entre idees)

B.2 Persona del discurs

Una altra diferència que podem observar al TI respecte del TP és l'ús de l'impersonal al discurs. A la taula de sota veiem com al text previ es barregen la segona persona del singular (*tu*) i la primera del plural (*nosaltres*) i en el text inicial es rectificquen ambdues per la impersonal. Aquesta esmena s'estén a tot el text, per bé que hi ha certes formes, sobretot cap a la part final del TI, que es mantenen en la primer persona del plural. Això demostra una certa inconsistència en l'ús de la persona discursiva que, en un treball acadèmic mitjanament breu, caldria corregir. A més, no podem saber quin és el motiu del canvi del *nosaltres* acadèmic a l'impersonal, ja que entenem que el primer ús és igualment correcte per a aquest gènere que l'ús en impersonal (però no el de segona persona del singular), i, de fet, es podria dir que està més estès que la forma en impersonal. En la taula 19 en mostrem alguns exemples:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
Un cop consultades totes les obres obligatòries per realitzar el treball, podem afirmar que, en general, si segueixes l'índex de cada una d'elles pots trobar l'apartat del qual extreure la informació fàcilment. En alguns casos, però, com a la gramàtica de Badia i Margarit, hi ha nombrosos apartats i subapartats que dificulten la recerca sobre el tema plantejat, encara que aquesta característica també comporta que en el moment en què es troba l'apartat, la informació es mostri més detallada. Per altra banda, a la gramàtica de Ruai hem trobat la informació de manera molt ràpida, cosa que ha agilitzat la confecció de l'anàlisi.	Un cop consultades totes les obres obligatòries per realitzar el treball, podem afirmar que, en general, si se segueix l'índex de cada una d'elles es pot trobar l'apartat del qual extreure la informació fàcilment. En alguns casos, però, com a la gramàtica de Badia i Margarit, hi ha nombrosos apartats i subapartats que dificulten la recerca sobre el tema plantejat, encara que aquesta característica també comporta que en el moment en què es troba l'apartat, la informació es mostri més detallada. Per altra banda, a la gramàtica de Ruai s'ha trobat la informació de manera molt ràpida, cosa que ha agilitzat la confecció de l'anàlisi.

Taula 19. Modificació del TP al TI del G2 (persona del discurs)

B.3 Precisió

Una altra modificació que millora l'escrit és la precisió que fa el G2 quan es refereix a l'obra consultada i no a la institució. Com veiem a la taula de sota, l'addició del mot "gramàtica" a fragment del TI "de la gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans" es precisa que la informació que s'obté de la institució de l'Institut d'Estudis Catalans sinó de la *Gramàtica de la llengua catalana* (2002) en línia d'aquesta mateixa institució i que actualment ja no està disponible per la publicació de la GIEC (2016):

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
<p>Pel que fa a la gramàtica de Pompeu Fabra, hem trobat estudis sobre els pronom relatiu <i>qui</i> amb preposició <i>a</i>, dels quals parlarem més endavant, tot i que la seva obra se centra en aspectes rellevants de la llengua catalana d'aquella època com la pronunciació de les vocals o consonants. No obstant això, no hem obtingut informació de l'Institut d'Estudis Catalans, ja que encara no està acabat de redactar i precisament l'apartat de sintaxi apareix en blanc. Aquest fet ens sorprèn perquè són les és una gramàtica normativa de la llengua catalana i no tracta (o encara no) temes que avui en dia generen molts dubtes i confusions, ja que es troba en procés de redacció.</p>	<p>Pel que fa a la gramàtica de Pompeu Fabra, s'han trobat estudis sobre els pronom relatiu <i>qui</i> amb preposició <i>a</i>, dels quals parlarem més endavant, tot i que la seva obra se centra en aspectes rellevants de la llengua catalana de l'època en què va ser escrita, com ara la pronunciació de les vocals o consonants. No obstant això, no s'ha obtingut informació de la gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans, ja que encara no està acabada de redactar i precisament l'apartat de sintaxi apareix en blanc. Aquest fet ens sorprèn perquè és una gramàtica normativa de la llengua catalana i no tracta (o encara no) temes que avui en dia generen molts dubtes i confusions, ja que es troba en procés de redacció.</p>

Taula 20. Modificació del TP al TI del G2 (precisió)

B.4 Concreció d'una idea i introducció de MD

En l'exemple següent trobem que el G2 desenvolupa d'una manera confusa una idea al TP, que es podria reformular d'aquesta manera: 'la falta d'informació a les gramàtiques o el discurs normatiu d'algunes d'elles empeny el grup a cercar la qüestió conflictiva a altres gramàtiques no obligatòries'. Com veiem al TI de la taula 21, aquesta idea s'expressa de manera més clara, atès que s'introdueix un MD concessiu (*malgrat això*) per expressar que la cerca a altres gramàtiques no obligatòries tampoc no ha ajudat a solucionar el problema i, per tant, no s'han complert les expectatives. L'explicitació de la relació de concessió que mantenen els dos enunciats afavoreix, doncs, la comprensió del text:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
<p>Com que ens hem trobat que es parlava molt poc, o més aviat, que el que es deia no era normatiu, excepte en la de Fabra, ens hem vist obligades a consultar el Quadern de Normativa bàsica de la llengua catalana de Josep A. Castellanos i Vila com a suplement. Aquest profunditza de manera molt escassa sobre el dubte que existeix en posar o no la preposició <i>a</i> davant del pronom relatiu <i>qui</i>.</p>	<p>Per tal d'obtenir més informació i poder resoldre el dubte amb més claredat, ens hem vist obligades a consultar el Quadern de Normativa bàsica de la llengua catalana de Josep A. Castellanos i Vila, com a suplement. Malgrat això, aquest conté un apartat molt breu sobre l'ús de la preposició <i>a</i> davant del pronom relatiu <i>qui</i>.</p>

Taula 21. Modificació del TP al TI del G2 (concreció d'idees i introducció de MD)

B.5 Introducció de MD de tematització o topicalització

A la taula de sota veiem un fragment en el qual el G2 exposa la informació que troba a les gramàtiques consultades i en cita indirectament el discurs dels autors. Primer comença per la gramàtica de Fabra i després canvia de tòpic i segueix per la de Ruaix. En aquesta última veiem com es passa d'utilitzar l'autor com a subjecte de la frase a la primera columna ("Ruaix, a la seva obra, esmenta...") a utilitzar-lo de manera tematitzada, mitjançant el MD de tematització *pel que fa a* ("Pel que fa a Ruaix, defensa l'ús..."), creant un anacolut. Per tant, el tòpic que introdueix el marcador, que és Ruaix, passa a ser el subjecte de l'oració principal:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
Segons Fabra, com a norma general el complement directe no pot anar precedit per la preposició <i>a</i> . Ara bé, també afirma que davant de un complement directe que designa una persona darrere el subjecte de l'oració, és obligatori l'ús de preposició <i>a</i> . Per altra banda, si no ens trobem amb aquest cas, l'ús de la preposició serà correcte davant d'alguns pronoms com <i>tothom</i> , <i>tots</i> i <i>el qual</i> . Ruaix, a la seva obra, esmenta l'ús del relatiu <i>qui</i> precedit de preposició tot donant alguns exemples com <i>El subjecte a qui al·ludeixes</i> per argumentar que en alguns casos aquest relatiu es pot substituir per <i>al qual</i> quan hi pot haver alguna ambigüitat.	Segons Fabra, com a norma general el complement directe no pot anar precedit per la preposició <i>a</i> . Ara bé, també afirma que davant de un complement directe que designa una persona darrere el subjecte de l'oració, l'ús d'aquesta és obligatori. Per altra banda, també esmenta que si no ens trobem amb aquest cas, l'ús de la preposició serà correcte davant d'alguns pronoms com <i>tothom</i> , <i>tots</i> i <i>el qual</i> . Pel que fa a Ruaix, defensa l'ús del relatiu <i>qui</i> precedit de preposició tot donant alguns exemples com <i>El subjecte a qui al·ludeixes</i> per argumentar que, en alguns casos, aquest relatiu es pot substituir per <i>al qual</i> quan hi pot haver ambigüitat.

Taula 22. Modificació del TP al TI del G2 (MD pel que fa a i anacolut)

Cal comentar també que aquest MD de tematització (*pel que fa a*) s'usa de manera abundant al text, tant encapçalant paràgrafs ("Pel que fa a la claredat de l'explicació...") com establint un gir en l'exposició a dins del paràgraf ("Pel que fa a la sensació de fiabilitat..."), tal com mostrem en negreta a la taula 23, per diferenciar-lo dels canvis marcats en vermell del TP al TI:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
Pel que fa a la claredat de l'explicació d'aquest problema lingüístic, només hem trobat referències a les obres de Fabra i Badia i Margarit. En ambdós casos, s'utilitzen exemples que ajuden a aclarir els conceptes per arribar a una solució sòlida. També podem afirmar que malgrat Fabra fa una exposició clara de la normativa a seguir respecte a l'ús de la preposició <i>a</i> davant d'objecte directe, no dóna una solució definitiva per	Pel que fa a la claredat de l'explicació d'aquest problema lingüístic, només hem trobat referències a les obres de Fabra i Badia i Margarit. En ambdós casos, s'utilitzen exemples que ajuden a aclarir els conceptes per arribar a una solució sòlida. També podem afirmar que malgrat Fabra fa una exposició clara de la normativa a seguir respecte a l'ús de la preposició <i>a</i> davant d'objecte directe, no dóna una solució definitiva per

resoldre el problema de manera sistemàtica. Pel que fa a la sensació de fiabilitat que la seva obra ens ha transmès, podríem dir que no fa un anàlisi exhaustiu i que la seva conclusió es basa en una qüestió d'ambigüitat, cosa que resulta força subjectiva a cada individu.	resoldre el problema de manera sistemàtica. Pel que fa a la sensació de fiabilitat que la seva obra ens ha transmès, podríem dir que no fa un anàlisi exhaustiu i que la seva conclusió es basa en una qüestió d'ambigüitat, cosa que resulta força subjectiva a cada individu.
--	--

Taula 23. Modificació del TP al TI del G2 (ús abundant de MD pel que fa a)

A més a més, trobem altres MD de tematització, com *respecte a*, el qual també s'afegeix al TI. Com veiem a la taula de sota, on hi havia al TP “En l’obra de Badia i Margarit...”, iniciant un nou paràgraf, al TI es canvia per “Respecte a Badia i Marcarit dóna...” i s'uneix al paràgraf anterior:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
<p>Un cop hem llegit i analitzat la manera en què tracten el problema lingüístic que se'ns presenta cada una de les gramàtiques, ens declinem per la solució que proposa Pompeu Fabra en la seva obra. Hem triat aquesta solució perquè, malgrat anteriorment hem expressat que la seva explicació resulta una mica massa superficial, considerem que és una figura clau i la seva obra és una gramàtica molt rellevant en la història de la llengua catalana que cal tenir en consideració. Una altra raó per la qual ens decantem per Fabra és perquè proposa un ús concret de la preposició davant de complement directe amb una explicació força accessible per qui vulgui aplicar la normativa.</p> <p>En l’obra de Badia es donen més exemples d’aplicació però l’explicació resulta més complicada d’entendre. En canvi, Fabra ofereix menys exemples i la seva explicació és més senzilla d’assimilar i aplicar. Per tant, si haguéssim de dir quina obra ens ha semblat la millor, diríem la de Pompeu Fabra.</p>	<p>Un cop s’ha llegit i analitzat la manera en què tracten el problema lingüístic que se'ns presenta a cada una de les gramàtiques, ens declinem per la solució que proposa Pompeu Fabra a la seva obra. Hem triat aquesta solució perquè, malgrat anteriorment hem expressat que la seva explicació resulta una mica massa superficial, considerem que és una figura clau i la seva obra és una gramàtica molt rellevant de la història de la llengua catalana que cal tenir en consideració. Una altra raó per la qual ens decantem per Fabra és perquè proposa un ús concret de la preposició davant de complement directe amb una explicació força accessible per qui vulgui aplicar la normativa. Respecte a Badia i Margarit dóna més exemples d’aplicació però la seva l’explicació resulta més complicada d’entendre. En canvi, Fabra, com ja hem expressat, ofereix menys exemples i la seva explicació és més senzilla d’assimilar i d’aplicar. Per tant, si haguéssim de dir quina obra ens ha semblat la millor, diríem la de Pompeu Fabra.</p>

Taula 24. Modificació del TP al TI del G2 (MD de tematització respecte a)

Un cop vistos aquests exemples, volem remarcar l’ús generalitzat que fan els estudiants dels topicalitzadors. Podem suposar que aquest ús abundant d’aquests MD per encetar o canviar de tema a l’escrit pot ser resultat d’una estratègia per establir lligams entre unes tesis i altres plasmades en paràgrafs. És usat sovint per l’alumnat quan troba dificultats

per relacionar els enunciats del discurs, però en molts casos resulta fallit pel tractament que fan de l'element tematitzat.⁵²

B.6 Introducció de marcadors metadiscursius endofòrics (MME)

Finalment, una altra de les modificacions que podem veure al TI del G2 és l'addició de dos MME (vegeu § 4.2.5) cap al final del text: *com ja s'ha comentat* i *com ja hem expressat*. Aquests marcadors serveixen no només per fer referència a una informació que s'ha esmentat anteriorment al text, sinó també per remarcar-ne la rellevància, sobretot si apareixen cap al final de l'escrit, amb funció conclusiva, i si la informació que reprenen es considera important per les autores (Obis, 2017). De fet, considerem que la relectura que fan del text durant la revisió fa que les alumnes s'adonin de la reiteració de certes idees i hi afegeixin aquest tipus de marcadors per evidenciar-les. Tot seguit, veiem quines dues informacions reprenen:

a) La gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans no estava acabada el 2014:

TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
En el cas de Solà, hem consultat un apartat sobre els relatius, en el qual s'explica la funció sintàctica d'aquests, però no esmenta res sobre quan han de portar preposició i quan no. Pel que fa a l'Institut d'Estudis Catalans no fa referència a aquest tema perquè encara no està acabat. Per tant, podem afirmar que el dubte que se'ns planteja amb aquesta frase només es pot arribar a resoldre amb l'obra de Fabra i Badia i Margarit.	En el cas de Solà, s'ha consultat un apartat sobre els relatius, en què s'explica la funció sintàctica d'aquests, però no s'esmenta res sobre l'ús de preposició. Pel que fa a l'Institut d'Estudis Catalans no fa cap tipus de referència a aquest tema perquè la seva obra, com ja s'ha comentat , encara no està acabada de redactar. Per tant, podem afirmar que el dubte que se'ns planteja amb aquesta frase només es pot arribar a resoldre amb l'obra de Fabra i la de Badia i Margarit.

Taula 25. Modificació del TP al TI del G2 (introducció MME com ja s'ha comentat)

b) La gramàtica de Fabra conté menys exemples i les explicacions són més accessibles:

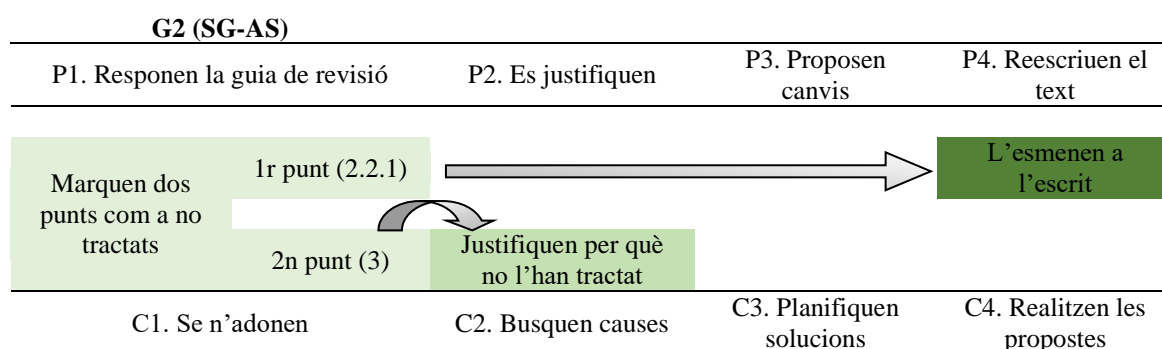
TP G2 (SG-AS)	TI G2 (SG-AS)
En l'obra de Badia es donen més exemples d'aplicació però l'explicació resulta més complicada d'entendre. En canvi, Fabra ofereix menys exemples i la seva explicació és més senzilla d'assimilar i aplicar. Per tant, si haguéssim de dir quina obra ens ha semblat la millor, diríem la de Pompeu Fabra.	Respecte a Badia i Margarit dona més exemples d'aplicació però la seva l'explicació resulta més complicada d'entendre. En canvi, Fabra, com ja hem expressat , ofereix menys exemples i la seva explicació és més senzilla d'assimilar i d'aplicar. Per tant, si haguéssim de dir quina obra ens ha semblat la millor, diríem la de Pompeu Fabra.

Taula 26. Modificació del TP al TI del G2 (introducció MME com ja hem expressat)

⁵² Els treballs de Casado Velarde (1998: 64-66) i Cifuentes Honrubia (2001) expliquen el funcionament d'aquests marcadors de topicalització o tematització, els quals podem trobar classificats també a Calsamiglia i Tusón (1999: 247) i Cassany (1993: 128-129).

El G2 és l'únic grup que realitza altres modificacions significatives a més dels canvis que la pròpia revisió del text poden conduir a esmenar. Tal com hem vist, moltes d'aquestes modificacions estan relacionades amb els MD i algunes resulten satisfactòries (B.1, B.3, B.4) i d'altres, no tant (B.2, B.5).

Per concloure, mostrem els procediments de revisió que realitza el G2 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 27. Esquema del procés de revisió efectuat pel G2

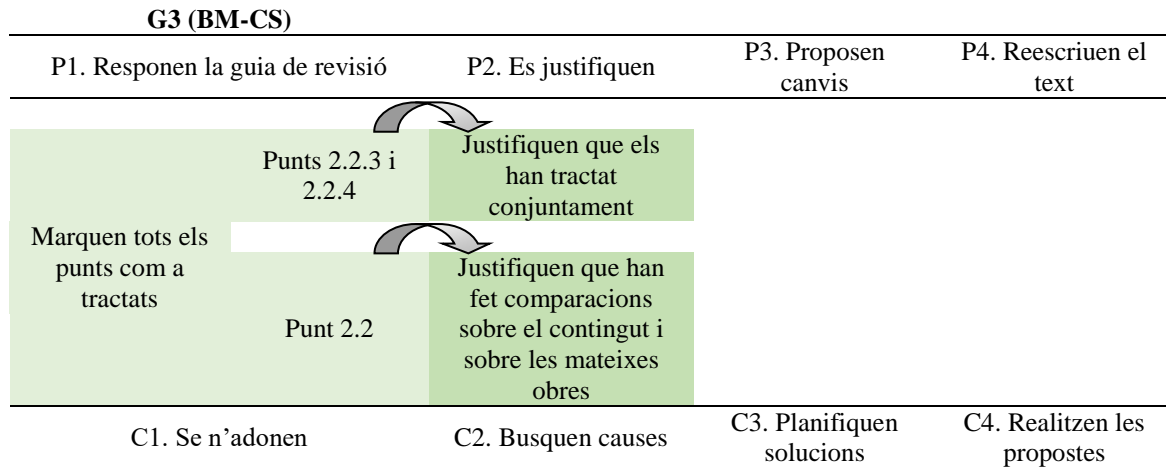
G3 BM-CS

El G3 (BM-CS) respon a la GR i marca que ha tractat tots els apartats (Annex 10.2). Ara bé, als comentaris del final de la GR, el G3 esmenta que ha tractat conjuntament determinats punts com:

- 2.2.3 Heu valorat la fiabilitat/autoritat de cada material?
- 2.2.4 Heu valorat la claredat de l'explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?

Als raonaments que donen al final de la GR justifiquen determinats procediments per tal de no refer l'escrit, atès que donen a entendre que accepten l'escrit tal com està. A més, al segon comentari de la seva GR, el G3 explica que ha comparat els continguts de les gramàtiques en un dels apartats del seu escrit, la memòria de navegació, i altres aspectes com la claredat, la fiabilitat i la dificultat en un altre dels apartats, la valoració de les fonts, fent referència al punt "2.2 Les heu comparades?".

Tot seguit, mostrem els procediments que realitza el G3 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 28. Esquema del procés de revisió efectuat pel G3

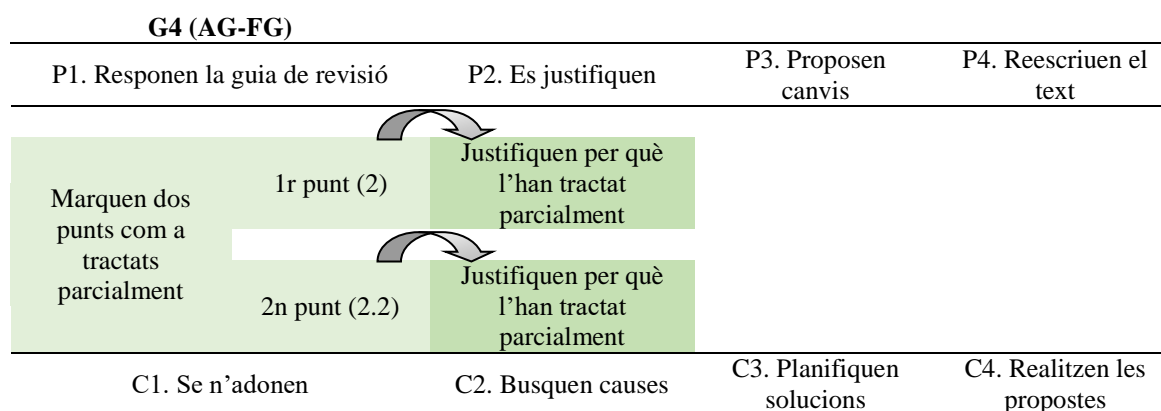
G4	AG-FG
-----------	--------------

El G4 (AG-FG) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.3). No marquen cap aspecte com a NO tractat a l'escrit, però sí que marquen dos casos com a tractats PARCIALMENT:

- 2. Heu fet una memòria de navegació?
- 2.2 Heu comparat les gramàtiques?

Sobre aquests aspectes marcats com a tractats parcialment, el G4 afegeix dos comentaris. Quant al punt 2, justifiquen que no han fet un diari de consulta, però sí que han explicat el procés que han seguit per arribar a resoldre el problema plantejat en l'escrit. D'altra banda, en relació amb el punt 2.2, el G4 esmenta que només ha comparat les gramàtiques consultades quan els continguts que aportaven sobre el problema lingüístic divergien. Així doncs, el G4 concreta com ha tractat aquests dos punts, però decideix no refer el text.

Tot seguit, mostrem els procediments que realitza el G4 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:

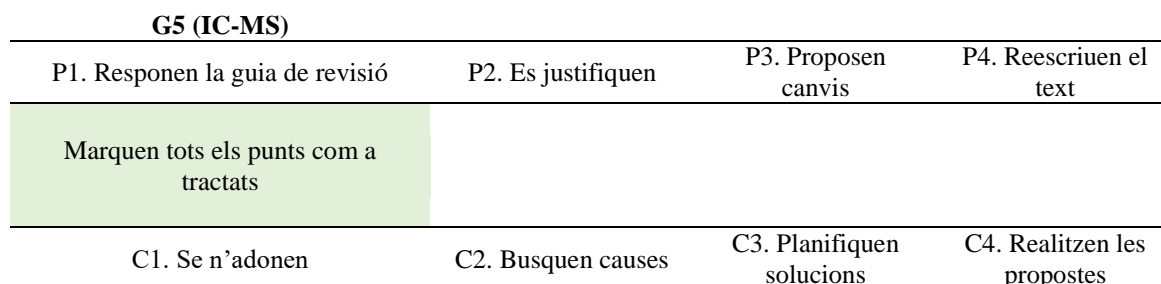


Taula 29. Esquema del procés de revisió efectuat pel G4

G5 IC-MS

El G5 (IC-MS) respon a la GR i marca que ha tractat tots els apartats a l'escrit (Annex 10.4). El grup no afegeix cap comentari al final de la GR. Per tant, els membres del G5 només responen que han tractat tots els punts de la GR i, per tant, consideren que el text és adequat i no cal modificar-lo.

Tot seguit, mostrem els procediments que realitza el G5 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 30. Esquema del procés de revisió efectuat pel G5

G6 VP-MS-JT

El G6 (VP-MS-JT) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.5). L'únic aspecte de contingut que marca com a NO tractat és el que es correspon a la comparació de les gramàtiques:

- 2.2 Les heu comparades?

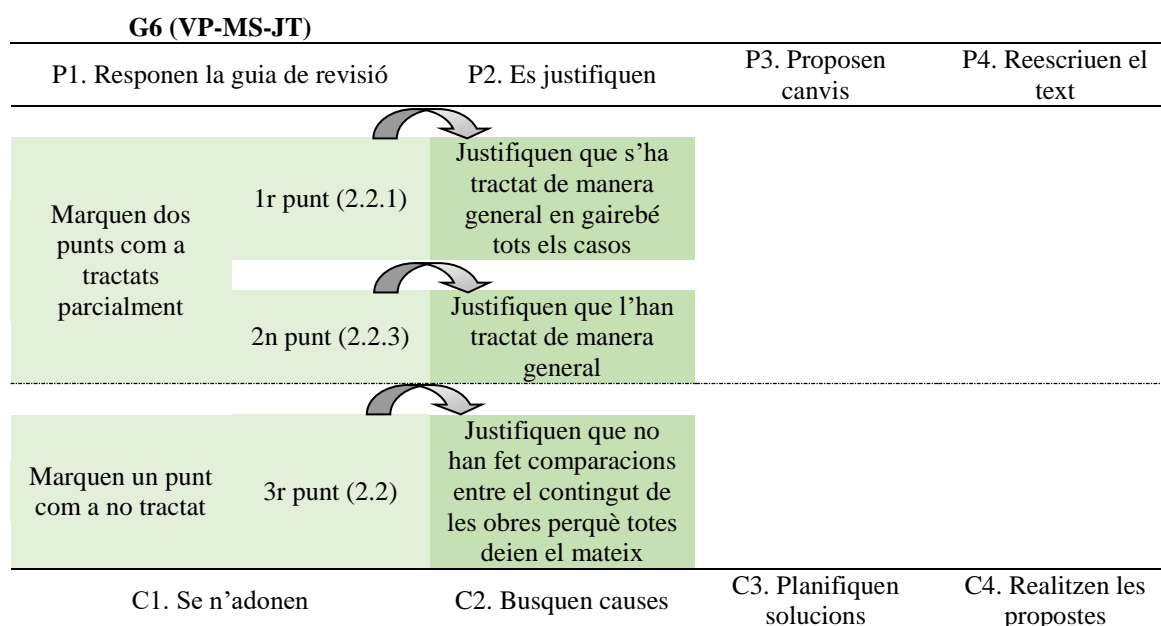
Els aspectes de contingut que marquen com a tractats PARCIALMENT són dos:

- 2.2.1 Heu raonat la tria de l'ordre de consulta?
- 2.2 Heu valorat la fiabilitat/autoritat de cada material?

Al final del document, el G6 escriu dos comentaris: el primer sobre els punts 2.2.1 i 2.2.3 tractats PARCIALMENT i el segon sobre el punt 2.2 que han marcat com a NO tractat. En el primer cas, els membres del G6 comenten, d'una banda, que sobretot han donat arguments a favor de la consulta de la primera obra, la de Fabra, i que de la resta ho han fet de manera general; d'altra banda, al costat del punt 2.2.3 els membres del grup comenten que han explicat la fiabilitat/autoritat de cadascuna de les obres de manera general. En el segon cas, argumenten que la comparació entre les gramàtiques no es podia dur a terme perquè el contingut que aportava cadascuna sobre la qüestió conflictiva era semblant i això n'obstaculitzava la comparació. Per tant, els membres d'aquest G6 justifiquen la resposta negativa a la pregunta sobre la comparació de les gramàtiques consultades atenent al fet que el contingut que aportaven les obres no diferia entre si. Malgrat tot, cal remarcar que la comparació entre les gramàtiques no només havia de ser del contingut que aportaven a la resolució del problema lingüístic plantejat, sinó sobretot de diferents aspectes com la navegació, l'exhaustivitat, la claredat, l'autoritat o la fiabilitat. Ens referim a aquest aspecte a les conclusions d'aquest apartat (vegeu § 9.2).

Finalment, el grup no reescriu la pràctica tot i les consideracions que han sortit durant la revisió perquè segurament consideren que els comentaris que hi afegeixen ja justifiquen la decisió de no refer el text.

Tot seguit, mostrem els procediments que realitza el G6 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 31. Esquema del procés de revisió efectuat pel G6

G7 DP-CV

El G7 (DP-CV) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.6). Els aspectes de contingut que marca com a NO tractats són dos:

- 2.2 Heu comparat les gramàtiques?
- 3. Heu raonat la solució que proposeu?

Sobre el primer punt, el G7 admet que ha comparat les gramàtiques una per una. Sobre el segon punt, no fa cap comentari ni menciona la intenció d'ampliar el raonament de la solució amb més arguments.

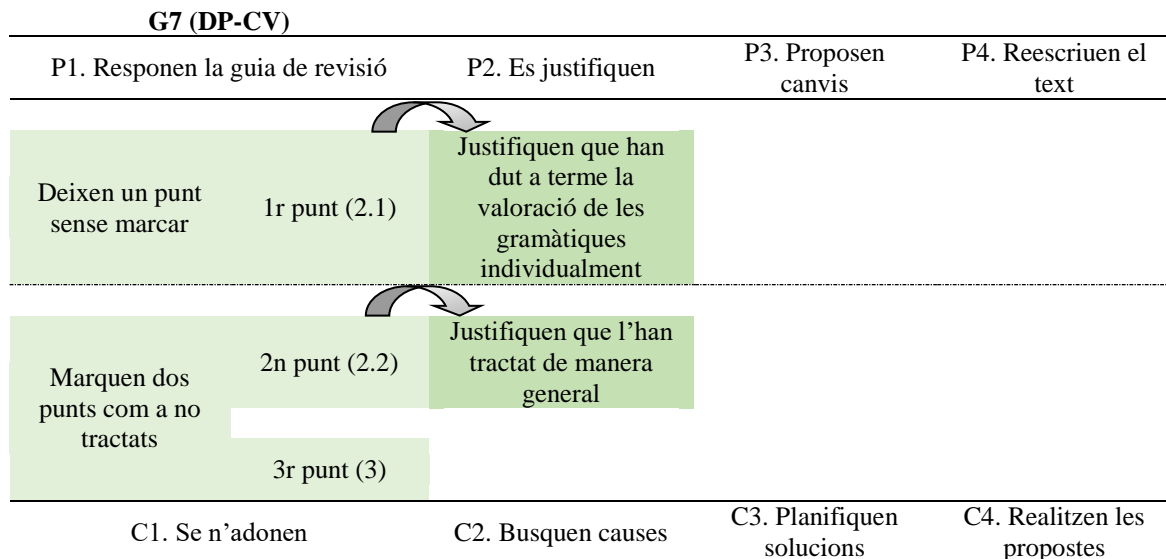
Cal esmentar, també, que hi ha un punt que el G7 no marca amb cap creu i que, per tant, NO RESPON:

- 2.1 Heu valorat globalment les gramàtiques?

Sobre aquest aspecte, el G7 concreta a la GR que han valorat les gramàtiques individualment.

Finalment, el grup no reescriu la pràctica adaptant-hi les consideracions que han sortit durant la revisió. A més, malgrat haver marcat com a no tractat el punt final, sobre si s'ha raonat la solució de la frase, el grup tampoc no trasllada cap esmena a l'escrit.

Així, tot seguit, mostrem els procediments que realitza el G7 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 32. Esquema del procés de revisió efectuat pel G7

G8 NP-AS

El G8 (NP-AS) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.7). El grup respon que ha tractat tots els aspectes inclosos a la GR. Ara bé, sí que marca un aspecte com a tractat PARCIALMENT:

- 2.2 Heu comparat les gramàtiques?

Al final de la GR, el G8 comenta sobre aquest aspecte que no ha comparat les gramàtiques, sinó que n'ha exposat la fiabilitat, la facilitat de navegació, etc., i les ha valorades una per una i que, com a conseqüència, la comparació queda implícita.

Així doncs, el G8 refà el text afegint-hi dues modificacions. En les línies següents, mostrem aquests dos canvis que fa el grup del TP al TI i que no es desprenen de les respostes dels comentaris de la seva GR. Per tant, a diferència del G2 (SG-AS), només podem mostrar l'apartat B) corresponent a altres modificacions significatives que fa el grup.

B. Altres modificacions fetes pel G8

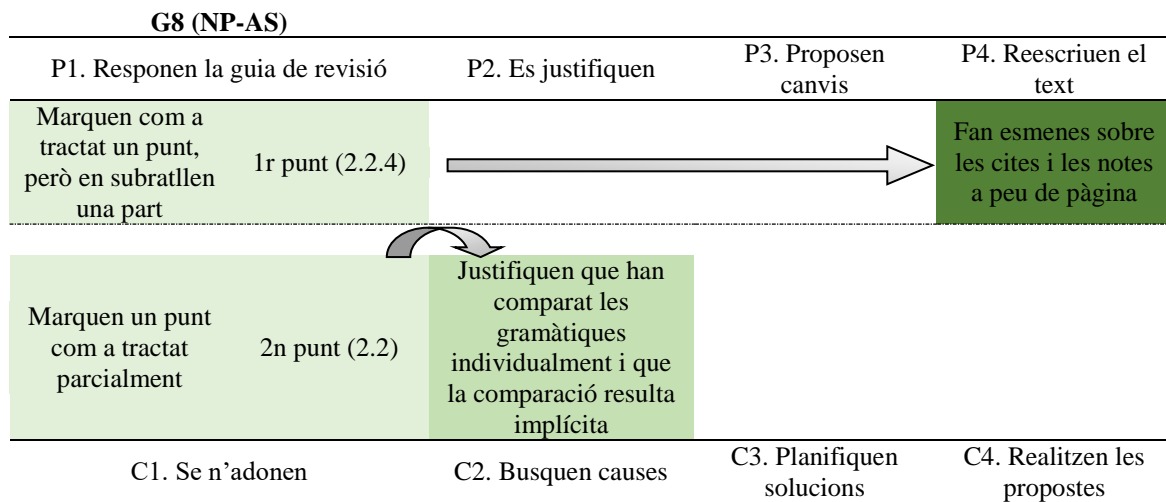
Com veiem a l'Annex 10.10, el TP i el TI resten gairebé iguals excepte de dues modificacions que mostrem a la taula 33 de més avall. En el primer cas, es tracta d'una precisió lèxica, atès que les estudiants modifiquen “cites bibliogràfiques” del TP per “referències bibliogràfiques” al TI, quan parlen de les remissions d'obres d'altres fonts, i, en el segon cas, introdueixen el sintagma “a peu de pàgina” per matisar on es fan aquestes referències. Es tracta de canvis satisfactoris perquè, en el primer cas, reserven el substantiu *cita* amb el significat ‘Acció d'assenyalar dia, hora i lloc, per veure's i parlar dues o més persones’ i, al seu torn, proposen l'expressió més adequada *referència [bibliogràfica]*, amb el mateix significat de *citació* com a ‘Conjunt de dades precises amb què es remet a un document o a una de les seves parts’ (DIEC2, 2007), i, en el segon cas, especifiquen la localització textual a peu de pàgina d'aquestes referències.

TP G8 (NP-AS)	TI G8 (NP-AS)
<p>En general, considerem que la gramàtica de Pompeu Fabra (1933) és clara i concisa. No obstant això, no recull tots els temes conflictius que presenta la llengua catalana i no hem pogut fer-ne ús. L'obra de Badia i Margarit (1994) és la que presenta més quadres i exemples per tractar un tema en concret i, per aquest motiu, podem afirmar que és molt intel·ligible. Tot i així, la part teòrica ens ha semblat difícil de comprendre. Ruaix (2000) tracta els temes de forma molt clara, però els exemples que exposa solen ser comparacions amb el castellà i, en aquest cas, ens ha creat nous dubtes. A la gramàtica de Solà [et al.] (2002) hem trobat molta informació i molt ben detallada. Aquesta última és la que creiem que s'entén millor: la teoria és clara i conté molts exemples de cada apartat. A més a més, presenta nombroses cites bibliogràfiques d'altres autors per complementar les seves explicacions. Un exemple d'això és <i>Vegeu Laca (1986) i Todolí (1998a: §5.2), on s'analitza amb més detall aquest tipus de construccions</i> (2002:1399), que trobem a l'apartat del complement indirecte meta que hem comentat amb anterioritat. Tot i que aquesta referència no l'hem poguda consultar, creiem que és molt positiu que al llarg dels tres volums vagi esmentant altres obres per facilitar la intel·ligibilitat.</p>	<p>En general, considerem que la gramàtica de Pompeu Fabra (1933) és clara i concisa. No obstant això, no recull tots els temes conflictius que presenta la llengua catalana i no hem pogut fer-ne ús. L'obra de Badia i Margarit (1994) és la que presenta més quadres i exemples per tractar un tema en concret i, per aquest motiu, podem afirmar que és molt intel·ligible. Tot i així, la part teòrica ens ha semblat difícil de comprendre. Ruaix (2000) tracta els temes de forma molt clara, però els exemples que exposa solen ser comparacions amb el castellà i, en aquest cas, ens ha creat nous dubtes. A la gramàtica de Solà [et al.] (2002) hem trobat molta informació i molt ben detallada. Aquesta última és la que creiem que s'entén millor: la teoria és clara i conté molts exemples de cada apartat. A més a més, presenta nombroses referències bibliogràfiques d'altres autors a peu de pàgina per complementar les seves explicacions. Un exemple d'això és <i>Vegeu Laca (1986) i Todolí (1998a: §5.2), on s'analitza amb més detall aquest tipus de construccions</i> (2002:1399), que trobem a l'apartat del complement indirecte meta que hem comentat amb anterioritat. Tot i que aquesta referència no l'hem poguda consultar, creiem que és molt positiu que al llarg dels tres volums vagi esmentant altres obres per facilitar la intel·ligibilitat.</p>

Taula 33. Modificació del TP al TI del G8 (precisió)

Encara que són canvis que en principi no estan explícitament relacionats amb els aspectes que vol remarcar la guia, si observem el punt 2.2.4 de la GR del G8 (Annex 10.7), veiem que el substantiu *notes* del fragment “notes a peu de pàgina” està subratllat. En conseqüència, podem inferir que la GR ha servit als alumnes per adonar-se que no esmentaven certs aspectes. Així, els estudiants, en observar que al TP no feien referència a determinades qüestions com la localització de determinada informació a les parts de les obres consultades, han optat per incorporar aquesta informació al TI.

A continuació, mostrem els procediments que realitza el G8 lligats amb els graus de consciència que desenvolupa:



Taula 34. Esquema del procés de revisió efectuat pel G8

G9 CG-AH-RS

El G9 (CG-AH-RS) respon a la GR i marca els punts que ha tractat i els que no (Annex 10.8). El grup respon que ha tractat tots els aspectes inclosos a la GR. Ara bé, sí que marca un aspecte com a tractat PARCIALMENT:

- 2.2.4 Heu valorat la claredat de l'explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?

Al final de la seva GR, el G9 afegeix una proposta d'intencions dient que “Ens falta valorar les remissions i les notes a peu de pàgina”. També afegeix una altra proposta: “Falta escriure els objectius”. Per tant, malgrat que el grup ha marcat a la GR que ha aconseguit els objectius plantejats a la pràctica, fa una proposta de canvis i considera que

caldria explicitar-los al TI. Ambdós aspectes s'esmenen als apartats del text corresponents quan el grup refà el text.

En les línies següents, mostrem les modificacions que realitza el G9 al TI, i que es desprenen dels comentaris anotats a la seva GR. Per tant, a diferència del G2 (SG-AS) i el G8 (NP-AS), només podem mostrar l'apartat A) sobre les modificacions relacionades amb les respostes que ha donat el G9 a la GR (Annex 10.11).

A. Modificacions relacionades amb les respostes a la GR del G9

A.1 Punt sobre els objectius

Com veiem a la taula 35, els membres del G9 refan el text i afegeixen a la nova versió els objectius de la pràctica, tal com s'havien proposat fer al comentari de la seva GR. Així, en el primer paràgraf introductori agreguen una última frase en què especificuen que a més del primer objectiu de la GR (A) sobre la resolució d'una qüestió concreta a partir de la consulta d'uns recursos determinats, també duen a terme el segon objectiu (B) sobre la necessitat de conèixer el funcionament de les gramàtiques i valorar quina informació proporcionen per aprendre on i com cal buscar els problemes lingüístics que els puguin sorgir:

TP G9 (CG-AH-RS)	TI G9 (CG-AH-RS)
<p>1. INTRODUCCIÓ</p> <p>A la pràctica que es realitza a continuació hem hagut d'investigar una qüestió a les gramàtiques de Fabra, de Badia, de Solà et al., de l'Institut d'Estudis Catalans i de Ruaix. Aquests eren els recursos obligatoris on havíem de fer la recerca; amb tot, també hem utilitzat material complementari (<i>Manual d'estil</i> de Josep Mestres et al., <i>Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana</i> de Josep Castellanos i <i>Lingüística i normativa</i> de Joan Solà). Se'ns va donar una frase amb una falta, la norma de la qual és la que hem hagut de buscar al material esmentat.</p>	<p>1. INTRODUCCIÓ</p> <p>A la pràctica que es realitza a continuació hem hagut d'investigar una qüestió a les gramàtiques de Fabra, de Badia, de Solà et al., de l'Institut d'Estudis Catalans i de Ruaix. Aquests eren els recursos obligatoris on havíem de fer la recerca; amb tot, també hem utilitzat material complementari (<i>Manual d'estil</i> de Josep Mestres et al., <i>Quadern. Normativa bàsica de la llengua catalana</i> de Josep Castellanos i <i>Lingüística i normativa</i> de Joan Solà). Se'ns va donar una frase amb una falta, la norma de la qual és la que hem hagut de buscar al material esmentat. L'objectiu d'aquesta pràctica, però, no és només resoldre aquesta qüestió, sinó també aprendre a buscar en gramàtiques o en altres recursos acadèmics sempre que se'ns plantegi qualsevol dubte.</p>

Taula 35. Modificació del TP al TI del G9 en relació amb els objectius de la GR

A.2 Punts marcats com a tractats PARCIALMENT

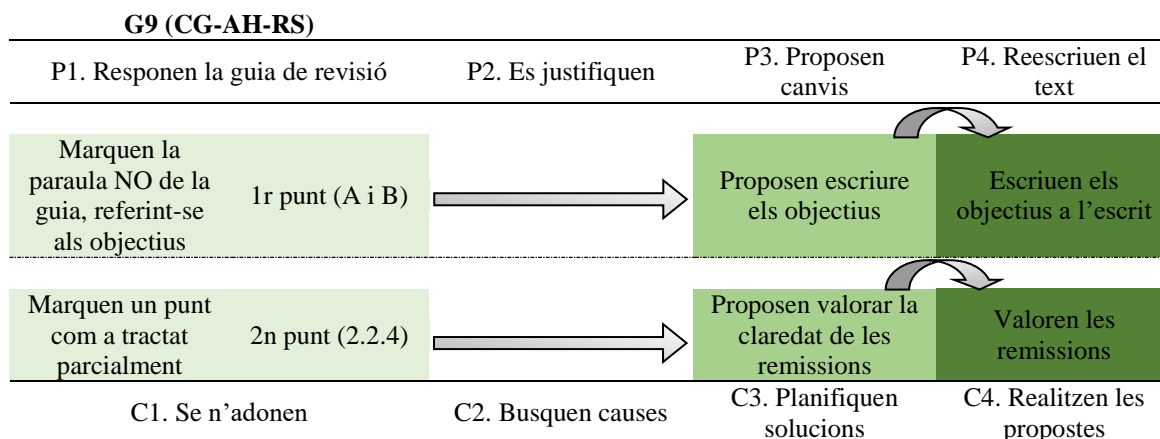
Els membres del G9 realitzen un altre canvi relacionat amb la resposta que donen a la GR, en la qual marquen el punt “2.2.4 Heu valorat la claredat de l’explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?” com a tractat PARCIALMENT, i amb el comentari que afegeixen al final de la GR, en el qual proposen introduir canvis al text per valorar la claredat de les remissions o notes a peu de pàgina que incloguin les gramàtiques que consulten. No obstant la voluntat de millorar el text que mostra el grup amb aquesta declaració d’intencions, els alumnes confonen la valoració de les explicacions que donen les gramàtiques (posem per cas, per mitjà de la redacció que utilitzen, els exemples que donen, les remissions o citacions que ofereixen) amb la valoració de les remissions d’una obra de consulta en concret. Així, veiem en la taula de sota que es valoren les remissions de l’obra de Josep Mestres et al., *Manual d’estil*, amb dos adjectius *clar* i *entenedor*. El canvi, però, resulta desafortunat, atès que ambdós adjectius ja apareixien en la mateixa frase, valorant les explicacions i els exemples:

TP G9 (CG-AH-RS)	TI G9 (CG-AH-RS)
Així doncs, es pot concloure que l’obra més completa de les que hem consultat ha estat el <i>Manual d’estil</i> de Josep Mestres et al. perquè és la que conté més explicacions d’una manera clara, molts exemples que són fàcils d’entendre i remet a una altra eina de consulta.	Així doncs, es pot concloure que l’obra més completa de les que hem consultat ha estat el <i>Manual d’estil</i> de Josep Mestres et al. perquè és la que conté més explicacions d’una manera clara, molts exemples que són fàcils d’entendre i les remissions són clares i entenedores.

Taula 36. Modificació del TP al TI del G9 en relació amb el punt 2.2.4 de la GR

Tot i aquest últim cas de modificació desafortunada, el grup es proposa efectuar uns canvis concrets i els acaba duent a la pràctica.

A continuació, mostrem el desenvolupament dels procediments lligats amb els graus de consciència del G9:



Taula 37. Esquema del procés de revisió efectuat pel G9

9.2 Resum de l'anàlisi de les respostes dels grups a la Guia de revisió del gènere

En aquest apartat presentem un resum de les respostes dels 8 grups d'estudiants a la GR del gènere; en concret, ens centrem en els punts de la GR que han marcat com a NO tractats o tractats PARCIALMENT pel que fa als aspectes de contingut i descartem la part inicial de la GR (Annex 4) sobre els objectius de la GR, atès que cap dels estudiants els marca com a tractats parcialment o no tractats (si bé, recordem, que el G9, tot i no marcar-lo a la GR, explicita el segon objectiu a l'escrit). Com es desprèn de la taula 38, ni el G3 ni el G5 marquen cap aspecte de forma negativa o parcial. Això vol dir que aquests dos grups consideren que han redactat el text seguint escrupolosament tots els punts de la GR.

RESUM DE LES RESPOSTES DELS GRUPS A L'APARTAT DE CONTINGUTS DE LA GUIA DE REVISIÓ DEL GÈNERE		
Continguts: L'escrit conté tots aquests punts? O només els principals? Quina informació no apareix a la pràctica i considero que hauria d'aparèixer?	Parcialment	No
1. Heu identificat el problema?		
2. Heu fet una memòria de navegació?	G4 (AG-FG)	
2.1 Heu valorat globalment les gramàtiques?	G2 (SG-AS)	
2.2.1 ⁵³ Heu raonat la tria de l'ordre de consulta?	G6 (VP-MS-JT)	G2 (SG-AS)
2.2.2 Heu valorat la facilitat de «navegació» pels materials?		
2.2.3 Heu valorat de la fiabilitat/autoritat de cada material?	G2 (SG-AS) G6 (VP-MS-JT)	
2.2.4 Heu valorat la claredat de l'explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?	G2 (SG-AS) G9 (CG-AH-RS)	
2.2. Les heu comparades?	G4 (AG-FG) G8 (NP-AS)	G6 (VP-MS-JT) G7 (DP-CV)
3. Heu raonat la solució que proposeu?		G2 (SG-AS) G7 (DP-CV)

Taula 38. Resum de les respostes marcades com a no tractades o tractades parcialment dels 8 grups a l'apartat de Continguts de la GR

Així doncs, posant en comú les respostes negatives i parcials que donen els 6 grups restants als aspectes de contingut de la GR, veiem que hi ha alguns fets destacables.

⁵³ El format numèric d'aquests quatre punts es va aplicar incorrectament.

D'una banda, hi ha quatre punts que són marcats com a NO tractats o tractats PARCIALMENT per més d'un grup; concretament, per dos grups. Aquests punts són:

- 2.2.1 Heu raonat la tria de l'ordre de consulta?
- 2.2.3 Heu valorat de la fiabilitat/autoritat de cada material?
- 2.2.4 Heu valorat la claredat de l'explicació (exemples, remissions, notes a peu de pàgina)?
- 2.2 Les heu comparades?

D'altra banda, hi ha un sol punt referent a la comparació de les gramàtiques consultades, que és marcat per 4 grups:

- 2.2. Les heu comparades?

Si ens centrem en aquest punt, que és el que ha obtingut més respostes negatives o parcials, veiem que es tracta d'una pregunta sobre el procediment i no sobre la inclusió o no d'un aspecte al text. Si recordem l'enunciat de la pràctica, en el qual s'especifica l'estructura que s'ha de seguir i el contingut que ha de tenir, al segon aspecte de l'apartat "Notes importants" de l'Annex 3, s'especifica que la redacció del text ha de ser "fruit d'una comparació de les obres consultades i no una exposició obra per obra". Així, la comparació explícita de les obres era important perquè els estudiants desenvolupessin una visió global i crítica de les obres consultades. Al procés complex d'exposició dels continguts de les obres en relació amb el problema plantejat i la valoració d'aquestes mateixes obres, s'hi suma, doncs, la dificultat d'elaborar una redacció que estableixi comparacions sobre les característiques que ofereix cada gramàtica. Donada la dificultat d'aquesta consigna a l'enunciat de la pràctica, que requereix la capacitat de sintetitzar informació i relacionar conceptes, és previsible que certs grups hagin optat per elidir-la en alguns moments de l'escrit i exposar les particularitats de les obres una per una. En conseqüència, en la revisió de l'escrit, els alumnes se n'adonen i responen que no han comparat les obres o que ho han fet parcialment, afegint comentaris que ho justifiquen i atenuen la negació de la resposta.

Els quatre grups que hi responen negativament donen diferents justificacions. Dos dels grups al·ludeixen al fet que les comparacions només són possibles en el cas de dissemblances entre els continguts que aporten les obres consultades sobre el problema plantejat (G4 i G6). En canvi, un grup diu que es tracta d'una operació que resta implícita en l'exposició d'aquests continguts (G8)⁵⁴ i un altre confessa que ha valorat

⁵⁴ Més endavant (vegeu § 10.3.1.2), veurem com alguns d'aquests grups, durant la realització de l'Activitat 7, observen MD que s'usen per comparar idees o segments de discurs i s'adonen que la resposta del punt 2.2 de la GR sobre la comparació de les gramàtiques que havien marcat com a tractada parcialment no era adequada (vegeu § 11.1).

les gramàtiques una per una (G7). Si ens fixem en els comentaris dels dos primers grups (G4 i G6) sobre el fet que la comparació es fa entre un determinat tema, podem distingir dos tipus de comparacions en aquest gènere discursiu acadèmic:

- a) la comparació del contingut que aporten les gramàtiques sobre la qüestió lingüística conflictiva, que pot coincidir o no, i
- b) la comparació de les gramàtiques en termes de navegació, exhaustivitat, claredat, fiabilitat o autoritat.

En aquest sentit el G3, que marca positivament aquesta resposta, afegeix un comentari aclaridor en què explica que han fet comparacions tant sobre el contingut de les obres com sobre les característiques que tenen.

D'altra banda, però, el G4 i el G6 també al·ludeixen al fet que no han comparat les gramàtiques perquè la informació que aporten sobre la qüestió conflictiva és gairebé semblant i que, per tant, no es poden establir contrastos. Per tant, segons els grups, només es poden fer comparacions quan els temes que es tracten són dissemblants, cosa que seria fals, atès que les comparacions es poden establir també en cas de semblances i no només de diferències. Creiem, doncs, que el que s'amaga realment darrere aquest raonament és la dificultat que suposa la comparació com a operació discursiva habitual en l'àmbit acadèmic, ja que posa en marxa processos cognitius complexos que permeten relacionar la informació de manera crítica. És per aquest motiu que és evitada per determinats grups d'alumnes, que prefereixen, al seu torn, l'exposició lineal de la informació que recullen de les gramàtiques consultades. Altrament, en els casos en què els temes que es tracten siguin dissemblants, la comparació resulta una operació més senzilla per als alumnes.

En conclusió, cal comentar que, a pesar de totes les respostes negatives o parcials que trobem, només tres dels vuit textos es refan. I, en concret, sobre la comparació de les gramàtiques, tot i que els grups són conscients d'haver-la respost negativament o de manera parcial, el procediment que realitzen és la justificació de les seves respostes per tal de no haver de refer l'escrit, fet que reforça el nostre plantejament sobre la complexitat d'aquesta operació.

9.3 Anàlisi general dels procediments que realitzen els grups d'alumnes durant l'activitat de revisió del gènere

Com hem anat veient al llarg d'aquest apartat, podem destacar quatre procediments que realitzen els estudiants durant la revisió del gènere *informe de recerca*:

- P1. Respondre les preguntes de la guia de revisió del gènere.
- P2. Justificar els punts tractats i no tractats, i la manera com els han tractat.
- P3. Proposar canvis.
- P4. Reescriure el text.

Aquests procediments que duen a terme els alumnes responen a les diferents parts del procés de revisió, que comprèn, a grans trets, la detecció i resolució de problemes amb l'objectiu de millorar el text. L'anàlisi d'aquests procediments respon sobretot al compromís dels estudiants envers la tasca i a la implicació i predisposició que mostren en el procés de revisió, i no tant als resultats obtinguts en el producte final. En aquest sentit, la GR que hem emprat pot ser una eina útil per marcar els passos en aquest procés de revisió, si bé cal remarcar que n'hi podria haver d'altres d'igual o més eficaços, que podrien ajudar els alumnes a desenvolupar les habilitats necessàries per accomplir una tasca d'aquest tipus. En la nostra anàlisi, els grups d'alumnes han dut a terme aquests procediments de la manera que mostrem a la taula de sota, en la qual marquem quins grups d'estudiants realitzen cadascun d'aquests quatre procediments:⁵⁵

PROCEDIMENTS \ GRUPS	G1 (HG-AT)	G2 (SG-AS)	G3 (BM-CS)	G4 (AG-FG)	G5 (IC-MS)	G6 (VP-MS-JT)	G7 (DP-CV)	G8 (NP-AS)	G9 (CG-AH-RS)
P1. Els alumnes responen la guia de revisió del gènere		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P2. Els alumnes justifiquen els punts tractats i no tractats, i la manera com els han tractat		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
P3. Els alumnes proposen canvis									✓
P4. Els alumnes reescriuen el text...		✓						✓	✓
a) ...afegint canvis que no han comentat ni justificat		✓						✓	
b) ...adaptant parcialment els punts revisats		✓							
c) ...adaptant totalment els punts revisats									✓

Taula 39. Resum dels procediments de revisió realitzats pels grups

⁵⁵ Recordem que el G1 (HG-AT) no duu a terme l'activitat de revisió.

Com observem a la taula anterior, tots els grups menys un, el G1, responen les preguntes de la GR del gènere i, en conseqüència, realitzen el procediment 1 (P1). Dit això, dels 8 grups que responen a la GR, n'hi ha 6 que justifiquen els punts tractats i no tractats, i la manera com ho han fet; això és, només sis grups realitzen el procediment 2 (P2). Un dels dos grups, el G5, no desenvolupa aquest segon procediment perquè respon a totes les preguntes afirmativament i, consegüentment, considera que la seva activitat de revisió acaba en aquest procediment 1 (P1). L'altre grup, el G9, que no justifica els apartats tractats o no tractats, sí que realitza en tot cas propostes de canvi, és a dir, el procediment 3 (P3). De fet, el G9 és l'únic grup dels vuit que realitza aquest procediment 3 fent propostes de canvi. Pel que fa al procediment 4 (P4), la reescriptura del text, només el duen a terme tres grups, el G2, el G8 i el G9. Ara bé, cada grup realitza aquest procediment de manera diferent. El G2 reescriu el text adaptant parcialment els punts revisats (P4, b) i afegint altres canvis que no ha comentat ni justificat de manera explícita (P4, a). En canvi, el G8 afegeix dos canvis al text reescrit, un dels quals sembla relacionar-se amb una de les respostes de les preguntes de la GR, però sense comentar-los ni justificar-los (P4, a). Només el G9 reescriu el text adaptant totalment les propostes de canvi (P4, c) que havia fet prèviament en el procediment 3 (P3).

9.4 Anàlisi de la relació entre els procediments que realitzen els grups d'alumnes i el desenvolupament de la consciència

En la línia del que hem anat assenyalant al llarg del capítol, la revisió del gènere no només implica la realització d'uns determinats procediments, sinó que activa la consciència dels alumnes davant del propi procés d'aprenentatge que duen a terme quan responen a les preguntes de la GR i s'apropien dels aspectes que s'hi inclouen. En conseqüència, els alumnes es fan seva la GR per revisar determinats continguts de l'escrit en relació amb les particularitats del gènere i a la vegada van prenent el control d'aquest procés de revisió conscient. Així, considerem que aquests procediments (P) que realitzen els alumnes estan estretament lligats al procés d'aprenentatge i a l'assoliment de diferents graus de consciència (C) segons els grups. A continuació, mostrem quins són aquests graus que desenvolupen els alumnes quan duen a terme els procediments que hem comentat:

- C1. La presa de consciència: els alumnes s'adonen dels assoliments i les mancances.
- C2. La recerca de respostes i la justificació de les decisions preses: els alumnes busquen causes que expliquin els assoliments o les mancances.
- C3. La planificació: els alumnes proposen fer modificacions per solucionar aquestes mancances.
- C4. La realització: els alumnes adapten les solucions que han proposat en la reescriptura del text.

Aquests graus de consciència estan molt relacionats amb els que proposa van Lier (2004: 99) per al desenvolupament de la consciència de l'individu i que s'assemblen molt als que proposa Arumí (2006: 688-694) per a l'autoregulació en el procés d'aprenentatge de la interpretació consecutiva. Considerem que mitjançant aquests processos cognitius de reflexió conscient de la pròpia activitat de revisió els estudiants van adquirint el control sobre el propi aprenentatge i, per tant, es van autoregulant. Així doncs, els quatre procediments que hem analitzat contribueixen a l'autoregulació, vist que cadascun d'ells es relaciona amb algun dels graus de consciència que fomenten l'autoregulació dels alumnes.

Hem il·lustrat el procés d'aprenentatge i autoregulació, tal com s'hauria d'esdevenir, d'una manera cíclica i recursiva. La figura 14 de sota exemplifica aquest procés incloent la relació entre els procediments (P) i la presa de consciència (C):

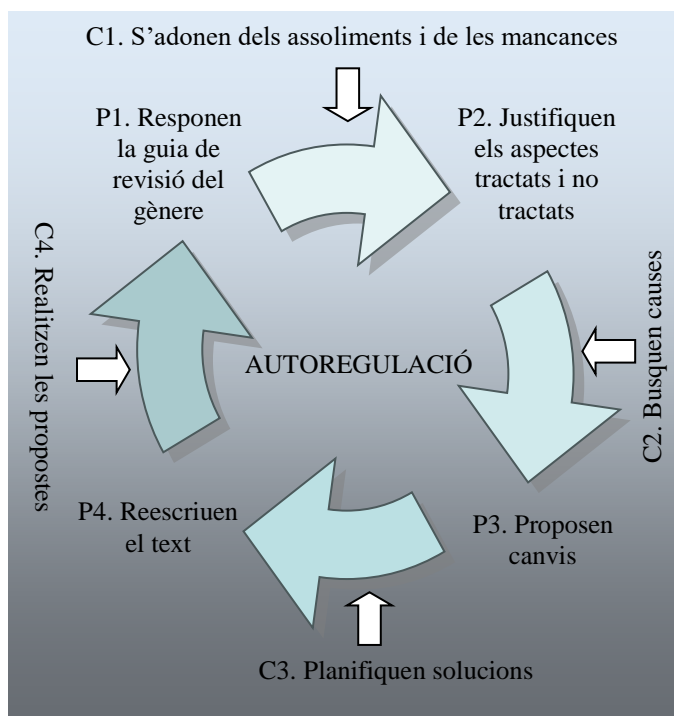


Figura 14. Cicle general dels procediments i els graus de consciència

Aquest procés d'autoregulació que s'inicia per la presa de consciència i continua amb la progressiva apropiació del control per part dels alumnes normalment es desenvolupa de manera cíclica i paral·lela, però també es pot produir de manera discontinua o desigual i els alumnes poden concórrer de manera alternada en estadis d'autoregulació diferents, sense seguir les fases respectivament (més avall veurem de quina manera es produeix en els nou grups d'alumnes). De totes maneres, l'ordre seqüencial del procés es pot determinar en funció dels procediments que realitzen, que són explícits, atès que pot ser que alguns grups duguin a terme el cicle de manera implícita. D'altra banda, cal comentar que el que s'analitza és el procés i no la qualitat del producte en el cas de no reescriure el text, de manera que el fet de no executar els diferents procediments no implica no tenir un domini excel·lent del gènere. Aquesta última consideració s'explica perquè el grau d'assoliment del gènere en qüestió, en certs casos, no està interrelacionat amb el desenvolupament dels procediments en l'activitat de revisió. Així i tot, és cert que normalment la revisió no només afavoreix la implicació dels estudiants en l'activitat, sinó que també els condueix a millorar l'escrit esmenant els aspectes detectats que no s'adeqüen a les condicions del gènere.

Així, si concretem els resultats que hem extret de l'anàlisi dels procediments i processos cognitius que han desenvolupat els nou grups en l'esquema cíclic que hem presentat anteriorment, obtindríem la figura següent:

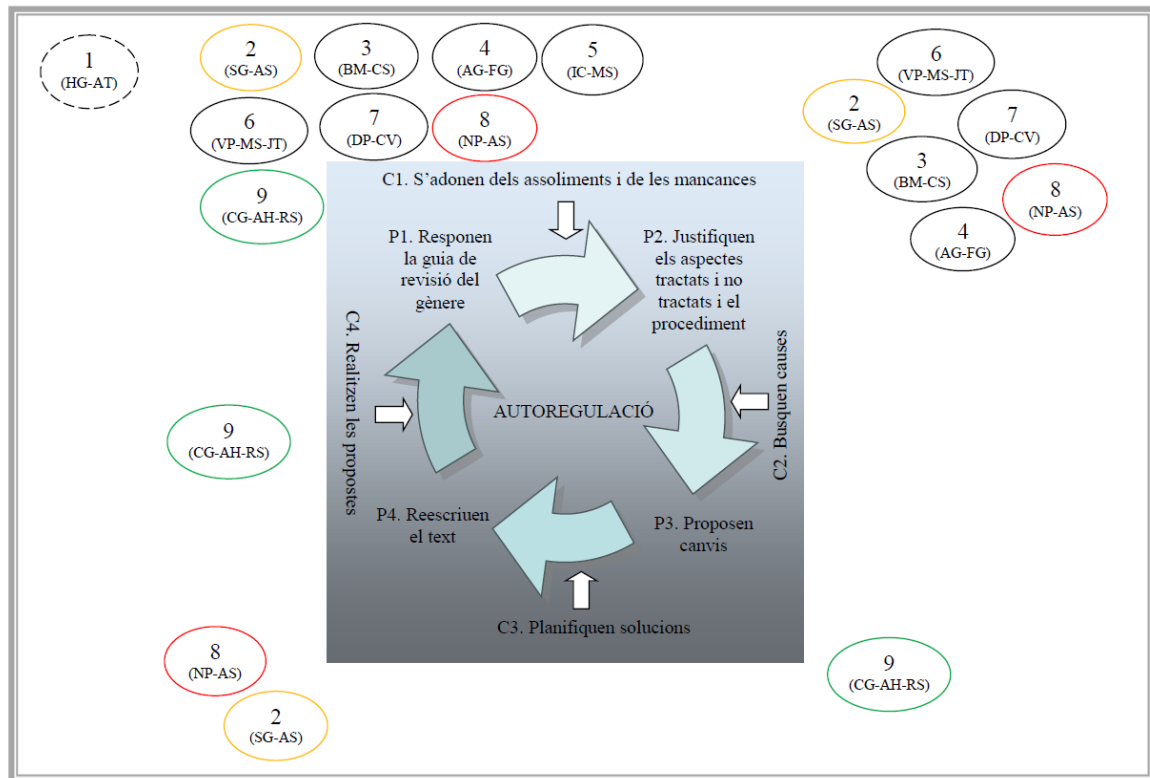


Figura 15. Cicle amb els procediments desenvolupats pels grups d'estudiants en l'activitat de revisió

En aquest esquema observem els diferents processos cognitius que es produeixen en els nou grups d'estudiants, que es podrien resumir de la següent manera:

- Primer, que el G1 no realitza la revisió del gènere i que la resta de grups, vuit en total, respon a les preguntes de la GR del gènere (P1).
- Segon, d'aquests vuit grups, només un, el G5, respon que ha tractat tots els punts i no afegeix cap comentari, atès que considera que la pràctica ja conté tots els aspectes. Aquest grup, doncs, es queda en el primer grau del procés d'autoregulació que implica la presa de consciència sobre els assoliments.
- Tercer, que sis grups, G2, G3, G4, G6, G7 i G8, justifiquen els aspectes que han tractat o els que no han tractat i el procediment que han seguit (P2); això significa que aquests sis grups busquen causes que expliquin les decisions que han pres en un sentit o altre.

- Quart, que dos dels sis grups, G2 i G8, que comenten explícitament la seva postura entorn d'alguns punts, reescriuen el text i hi realitzen canvis en relació amb les respostes que donen a la GR i la presa de consciència d'aquests aspectes (P1 i C1), sense passar per altres procediments. Per tant, les modificacions que realitzen al text (P4) no es produeixen després de justificar els aspectes tractats o no, ni explicar-ne les causes (P2 i C2), ni proposar canvis i planificar altres accions (P3 i C3) explícitament, sinó només amb la presa de consciència dels punts marcats com a no tractats a la GR (P1 i C1).
- Cinquè, que justament el G9, que no justifica els punts tractats o no tractats (P2 i C2), afegeix comentaris en els quals planifica modificacions a l'escrit i proposa millores que esmenin els punts marcats de manera negativa (P3 i C3), i les realitza (P4 i C4), després d'adonar-se dels assoliments i les mancances amb la revisió del gènere (P1 i C1).

9.5 Conclusions sobre l'activitat de revisió del gènere

A mode de conclusió, l'anàlisi de les dades de l'Activitat 4 demostra que cap dels grups realitza el procés de manera completa i ininterrompuda. Ben al contrari, hi ha grups que desenvolupen el 1r o el 2n grau de consciència, però no tenim dades explícites que mostrin que passen per les fases posteriors. Així mateix, no hi ha evidències que els grups que assoleixen el 3r i el 4t grau de consciència passin també pel 1r o 2n graus. Hem de suposar, doncs, amb prudència, que en alguns casos el procés d'autoregulació es desenvolupa de forma implícita, atès que sense la cerca de respostes a les accions que han desenvolupat resulta difícil proposar solucions i noves maneres de procedir.

Per tal de contribuir a aquest procés d'autoregulació, cal que hi hagi més mediació per part del docent i que els instruments que emprin recullin els punts conflictius de cada etapa de l'activitat que s'està realitzant. D'aquesta manera, l'alumne es pot apropiat d'aquests instruments i pot verbalitzar les reflexions sobre el procés que duu a terme per tal de desenvolupar el cicle de manera contínua, en el qual els estadis superiors aglutinen els estadis precedents. Aquesta verbalització de cadascun dels graus de consciència permet als alumnes adquirir gradualment el control sobre el seu aprenentatge.

La figura 16 mostra com es distribueixen els diferents grups d'alumnes en els graus de consciència que desenvolupen segons els procediments que realitzen:

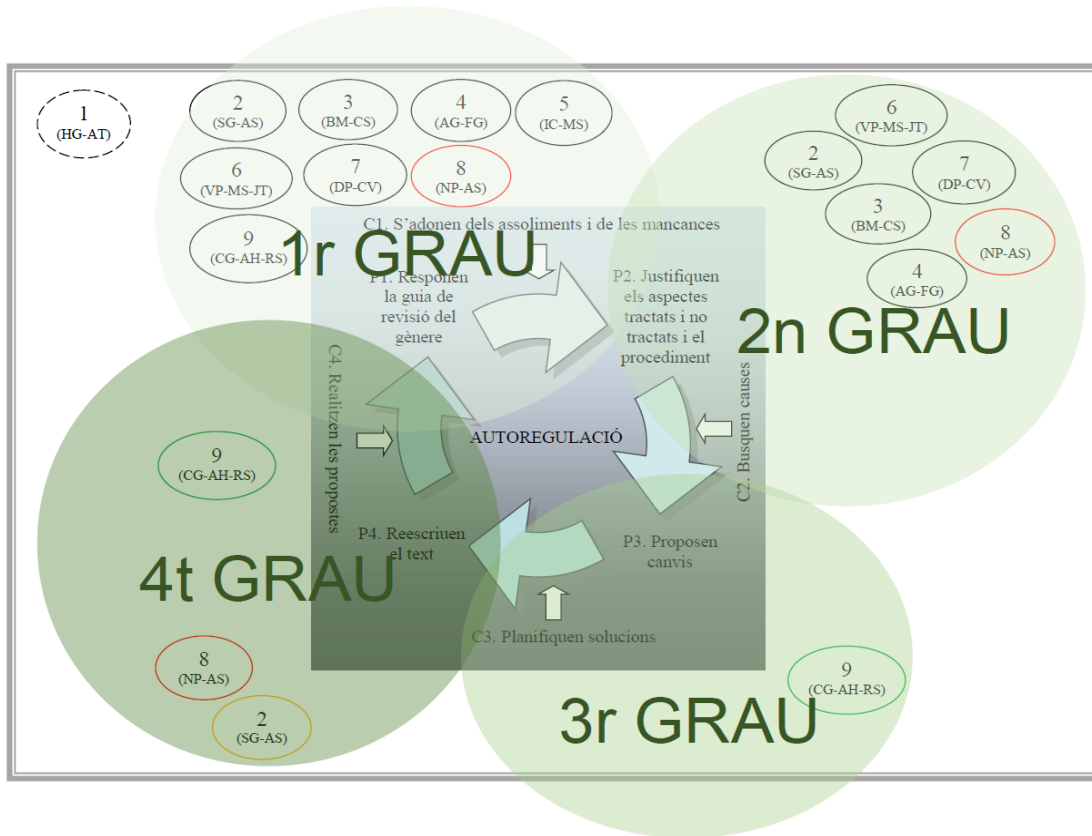


Figura 16. Cicle amb els procediments i els graus de consciència no consecutius desenvolupats pels grups d'estudiants en l'activitat de revisió

10. ANÀLISI DE L'ACTIVITAT 7. EXPLORACIÓ DELS MD ALS TEXTOS

En aquest capítol, analitzem l'Activitat 7: *Exploració dels MD als textos* mitjançant la interacció en grup que realitzen els alumnes a la setmana 17 del curs (24/02/2014) (fase C). Aquest capítol consta de tres parts: l'anàlisi de les respostes a la TMD sobre el coneixement de MD (el que els grups d'estudiants declaren que fan), l'anàlisi dels usos dels MD als textos inicials (TI) i finals (TF) (el que els grups d'estudiants fan realment), i l'anàlisi de les interaccions (les reflexions i raonaments sobre els coneixements i usos relacionats amb els MD).

Els dos primers apartats d'aquesta anàlisi pretenen donar resposta al primer objectiu d'aquesta tesi (vegeu § 1.3), relacionat amb el coneixement i els usos que declaren els grups, els que es demostren als escrits i la presa de consciència sobre aquests usos. Gràcies a aquesta triangulació entre el coneixement que declaren, els usos que efectuen i els raonaments que empren per justificar-los podem determinar sobre quins aspectes prenen consciència els grups d'alumnes investigats. D'altra banda, la tercera part de l'anàlisi del corpus oral ens permet respondre al segon objectiu, sobre el tipus de reflexió metalingüística i metadiscursiva que es manifesta durant les interaccions i la manera com es produeix la construcció del coneixement. En última instància, són el conjunt d'activitats analitzades les que permeten obtenir conclusions sobre el tercer objectiu perquè només analitzant globalment les activitats podem contestar de quina manera intervé la seqüència didàctica en el procés d'aprenentatge dels grups.

10.1 Anàlisi de les respostes a la TMD

L'anàlisi de les respostes dels grups d'estudiants a la taula de marcadors discursius (TMD), dins de l'Activitat 7, se centra només en 7 dels 9 grups, tal com mostra la taula de sota, atès que hi va haver dos grups que o bé no van realitzar la tasca seguint les instruccions que es van donar durant l'activitat (és el cas del G9) o bé no van acabar l'activitat (és el cas del G2).⁵⁶ A més, incorporem a l'anàlisi de l'Activitat 7 el G1:

⁵⁶ Cal comentar que el G2 no acaba de respondre a aquesta pregunta i marca fins la categoria de Reformular de la taula de MD. A més, el G9 segueix les instruccions parcialment, atès que sí que encerclen els MD coneguts i utilitzats, però en lloc de subratllar només els MD desconeguts, subratlla també els MD coneguts però no utilitzats. Per tant, com que no podem saber del cert quins són els MD desconeguts, no els hem inclòs en aquesta part de l'anàlisi. Per altra banda, el G1, que no havia assistit a l'Activitat 4 anterior, sí que realitza l'Activitat 7.

Activitat 7. Exploració dels MD als textos mitjançant la interacció en grup								
Material: TMD i PTMD (i interaccions)								
Total de grups analitzats: 7								
Seminari A				Seminari B				
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	VP-MS-JT	DP-CV	NP-AS	CG-AH-RS

Taula 40. Grups d'estudiants analitzats al corpus de les respostes a la TMD de l'Activitat 7

El procediment d'anàlisi que hem seguit ha estat analitzar les respostes dels 7 grups d'alumnes a la TMD segons les instruccions que s'indicaven a la pauta de treball sobre els marcadors discursius (PTMD) (Annex 6). Dins d'aquesta PTMD, la pregunta que està directament relacionada amb les respostes que donen els alumnes a la TMD és la Pregunta 1 (P1), que recordem aquí sota:

“P1) Observeu la taula de marcadors. Subratlleu els que no coneixeu i encercleu els que utilitzeu habitualment? Entre els que coneixeu i els que utilitzeu, hi veieu molta diferència? Per què creieu que passa?” (P1, PTMD, Annex 6)

Així doncs, atenent-nos a aquestes instruccions, hem analitzat, d'una banda, el coneixement actiu i passiu que declaren tenir els estudiants dels 175 MD que inclou la TMD i, de l'altra, el desconeixement:

- A) Els MD coneguts i utilitzats, que corresponen als MD encerclats a la TMD.
- B) Els MD desconeguts, que corresponen als MD subratllats a la TMD.

A més a més, tindrem en compte els MD coneguts però no utilitzats, que corresponen als MD que van quedar sense marcar a la TMD. Així, cadascuna d'aquestes respostes es correspon amb un tipus de coneixement (actiu o passiu) o de desconeixement, que representem tot seguit:

A	MD coneguts	utilitzats	→	Coneixement actiu
		no utilitzats	→	Coneixement passiu
B	MD desconeguts		→	Desconeixement

Per a l'anàlisi, cal recordar algunes de les dades que manegem relacionades amb la TMD i els grups analitzats:

MD que conté la taula de marcadors discursius (TMD)	175
Categories de MD que conté la taula de marcadors discursius (TMD)	19
Grups d'estudiants	7

Com que el que ens interessa sobretot és saber el coneixement i els usos generals que declaren tots els grups i no tant específicament quins MD declara conèixer i usar cada grup, hem tingut en compte el nombre de MD que tots els grups coincideixen a declarar que coneixen o usen. Per tal d'obtenir aquesta xifra exacta, hem recollit les respostes dels 7 grups en relació amb el seu coneixement o desconeixement de MD de la TMD i hem establert una taula de freqüències segons el nombre de grups que manifestaven un determinat coneixement. Això ens permet conèixer quants MD són coneguts i desconeguts, i quants són usats i quants no per tots 7 grups.

En síntesi, apliquem les freqüències següents:

Freqüència de grups	Nombre de grups
tots els grups	7
majoria de grups	6
molts grups	5
bastants grups	4
pocs grups	3
molt pocs grups	2
un grup	1
cap grup	0
algun grup	d'1 a 7

Taula 41. Freqüències amb nombre de grups

Així, tal com hem subratllat a la taula 41, volem centrar la nostra anàlisi quantitativa en els MD que declaren conèixer i desconèixer tots els grups (7). A banda d'això, també volem analitzar l'ús (coneixement actiu) que tots els grups (7) declaren i analitzar qualitativament les dades obtingudes des d'aquestes anàlisis quantitatives.

Tot seguit, donarem, primer, els resultats de l'anàlisi quantitativa i, segon, els resultats de l'anàlisi qualitativa.

10.1.1 Anàlisi quantitativa

En aquest apartat, incloem els resultats de l'anàlisi quantitativa del coneixement i desconeixement que declaren els 7 grups d'estudiants a la TMD.

10.1.1.1 Anàlisi quantitativa general del coneixement de MD

A la taula de sota observem en color verd i taronja intens el total de MD en freqüències absolutes i freqüències relatives que coneixen i desconeixen tots els grups (7). Així, veiem que un 90 % dels MD, corresponent a 157 MD, són coneguts per tots els grups, mentre que un 2 % dels MD, que correspon a 4 MD, són desconeguts per tots 7 grup. Mostrem aquests resultats en dues columnes: les freqüències absolutes, o sigui, el nombre de casos amb una propietat (en aquest cas, el coneixement o desconeixement dels 175 MD inclosos a la TMD que marquen els grups), i les freqüències relatives, o sigui, la divisió pel nombre total de casos (el total de 175 MD) expressada en percentatge:

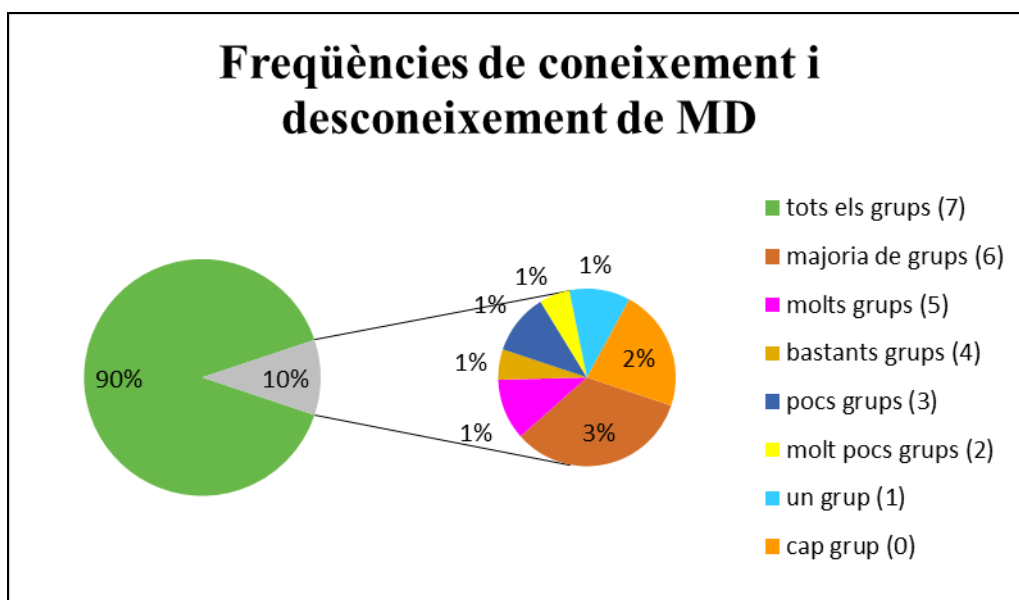
Freqüència	Nre. de grups	Freqüències absolutes		Freqüències relatives	
		CONEIXEM ENT	DESCONEIXE MENT	CONEIXEM ENT	DESCONEIXE MENT
tots els grups	7	157	4	90%	2%
majoria de grups	6	6	2	3%	1%
molts grups	5	2	1	1%	1%
bastants grups	4	1	2	1%	1%
pocs grups	3	2	1	1%	1%
molt pocs grups	2	1	2	1%	1%
un grup	1	2	6	1%	3%
cap grup	0	4	157	2%	90%
Algun grup	d'1 a 7	171	18	98%	10%
Total		175	175	100%	100%

Taula 42. Freqüències de coneixement i desconeixement de MD a la TMD per 7 grups

Com que són 7 grups analitzats, el fet que cada grup declari conèixer o desconèixer un nombre diferent de MD fa que, en molts casos, la suma dels MD que declaren conèixer tots els grups amb els MD que declaren desconèixer tots 7 grups no sumi el total de 175 MD recollits a la TMD (el 100 %). Per això, la xifra oposada als 157 MD que tots 7 grups coneixen és la xifra corresponent als 18 MD que algun grup (1-7) declara desconèixer (a la penúltima fila de la taula 42). Així mateix, la xifra oposada als 4 MD que tots 7 grups desconeixen és la xifra corresponent als 171 MD que algun grup (1-7)

declara conèixer (també a la penúltima fila de la taula 42). Reservem, com hem dit, aquestes dades i ens fixem, només, en aquells MD que són coneguts o desconeguts per tots els grups.

Per entendre-ho millor, al quadre de sota, mostrem dos gràfics i la freqüència relativa de grups que declaren conèixer o desconèixer els MD de la TMD. Al gràfic de l'esquerra, veiem representat en verd que tots els grups (7) declaren conèixer el 90 % del total de MD. El 10 % restant pintat en gris correspon als MD que algun dels 7 grups (1-7) declara no conèixer. Així, al gràfic de la dreta, veiem com es concreta aquest 10 % de MD que algun grup declara desconèixer. Així, dins d'aquest segon gràfic, és significatiu que només un 2 % dels MD, representat en color taronja, és desconegut per tots els grups (7):



Gràfic 1. Coneixement i desconeixement de MD declarat a la TMD

En resum, pel que fa a les respostes en què tots 7 grups coincideixen sobre els MD que declaren conèixer o desconèixer del total de 175 MD que conté la TMD, trobem que:

- Tots els grups (7) coneixen 157 MD; això és, un 90 % dels MD.
- Tots els grups (7) desconeixen 4 MD; això és, un 2 % dels MD.

10.1.1.2 Anàlisi quantitativa del coneixement actiu i passiu de MD

Un cop hem vist les diferències entre el coneixement i el desconeixement de MD de la TMD, passem a analitzar més concretament el coneixement actiu o, dit d'una altra manera, l'ús que declaren fer dels MD tots 7 grups d'estudiants analitzats. A la taula de sota, volem remarcar que dels MD que declaren conèixer tots 7 grups, n'hi ha uns que

usen i d'altres que no usen. Així, en color verd clar, mostrem, per un costat, el total de MD (157, que equival al 90 %) que coneixen tots els grups (7) i que hem vist a la taula 42 i al gràfic 1 anteriors. Per un altre costat, en groc, mostrem la quantitat de MD que els 7 grups d'alumnes declara usar (coneixement actiu) (28, que equival a un 16 %) i, en blau, la quantitat de MD que els 7 grups d'alumnes declara no usar (coneixement passiu) de MD de la TMD (35, que equival a 20 %):

	Nre. de grups	Freqüències absolutes			Freqüències relatives		
		ACTIU	PASSIU	CONEIX	ACTIU	PASSIU	CONEIX
tots els grups	7	28	35	157	16%	20%	90%
majoria de grups	6	8	29	6	5%	17%	3%
molts grups	5	13	24	2	7%	14%	1%
bastants grups	4	14	14	1	8%	8%	1%
pocs grups	3	13	16	2	7%	9%	1%
molt pocs grups	2	22	14	1	13%	8%	1%
un grup	1	29	11	2	17%	6%	1%
cap grup	0	48	32	4	27%	18%	2%
Algun grup	d'1 a 7	127	143	171	73%	82%	98%
Total		175	175	175	100%	100%	100%

Taula 43. Freqüències de coneixement actiu i passiu de MD a la TMD per 7 grups

Així, si ens fixem en aquesta taula, del total de 157 MD coneguts per tots 7 grups d'estudiants (marcat en verd clar), n'hi ha 28 MD que són utilitzats per tots aquests 7 grups (un 16 %) (marcat en groc). D'altra banda, són 35 MD els que tots 7 grups d'estudiants coincideixen a declarar que coneixen però no usen (un 20 %) (marcat en blau). Aquest resultat significa que hi ha 35 MD que no són usats en cap context per tots els grups 7 d'estudiants.

10.1.2 Anàlisi qualitativa

En aquest apartat, incloem els resultats de l'anàlisi qualitativa del coneixement i desconeixement que declaren els 7 grups d'estudiants a la TMD. En aquesta anàlisi qualitativa focalitzarem en les respostes sobre el coneixement i ús que tots 7 grups coincideixen a declarar.

10.1.2.1 Anàlisi qualitativa del coneixement actiu de MD

Aquesta part de l'anàlisi se centra en el coneixement actiu que declaren tenir tots 7 grups dels MD de la TMD. El que ens interessa realment és veure els MD que més usen i de quina categoria són per comprovar-ho, posteriorment, amb els usos reals. Així, la taula de sota respon a aquesta pregunta sobre quins són els MD que més utilitzen els 7 grups i de quina categoria són. Si ens centrem en les respostes que han donat tots 7 grups d'alumnes investigats (Annex 11.1), observem que tots coincideixen a declarar que coneixen i usen 28 MD, dels 175 MD totals que conté la TMD. A més, aquests 28 MD es classifiquen en 14 de les 19 categories que conté la TMD. A la taula 44 mostrem quins són aquests 28 MD i les 14 categories en què es troben:

Coneixement actiu de MD declarat per 7 grups		
Tipus	Categoria	MD
MD que organitzen el discurs	Marcar ordre	en primer lloc
		en segon lloc
	Distingir	d'una banda
		d'altra banda
		en canvi
	Continuar sobre el mateix punt	a més a més
		a continuació
		és a dir
	Reformular	és a dir
	Donar detalls	per exemple
Resumir	en resum	
Acabar	en conclusió	
	així doncs	
	finalment	
Indicar temps	a continuació	
	tot seguit	
MD que relacionen les idees	Indicar causa	perquè (causal)
		ja que
	Indicar conseqüència	així (doncs)
		per tant
		per això
	Indicar condició	si
	Indicar finalitat	perquè (final)
		per tal de/que
Indicar oposició	en canvi	
	sinó (que)	
	però	
Indicar concessió	tot i que	
Total	14 categories	28 MD

Taula 44. Coneixement actiu de MD de la TMD declarat per 7 grups

L'anàlisi del coneixement i desconeixement de MD que declaren els 7 grups d'alumnes a les TMD evidencia fets interessants en funció de les categories a què pertanyen aquests MD que diuen conèixer o desconèixer. Concretament, si ens fixem en la taula anterior, veiem que els 7 grups d'estudiants utilitzen activament entre un (en 5 categories), dos (en 4 categories) i tres (en 5 categories) MD de les categories que s'esmenten. En alguns casos, els usos d'aquests pocs MD concrets de cada categoria contrasta amb una gran quantitat de MD inclosos dins de determinades categories (com la d'Indicar causa)⁵⁷ que acostumen a ser també coneguts pels estudiants, però que no són utilitzats. Així, expliquem més avall aquests contrastos i com, de tota la varietat d'opcions que ofereix el discurs per vehicular una operació concreta, els alumnes declaren que només fan servir un únic MD o, en altres casos, dos o tres MD:

- Marcar ordre: els MD de la sèrie *en primer lloc, en segon lloc, en tercer lloc*, etc., són més utilitzats que els de la sèrie *primer, segon*, etc. (G2 (SG-AS)/112-165) i que el MD *d'entrada*, que es coneix però no s'utilitza per cap dels 7 grups. En el cas de la sèrie *primerament*, només s'utilitza aquest MD, però no els successius *segonament* i *tercerament*.
- Distingir: del paquet de MD per distingir dos aspectes, s'utilitza el terme *banda (d'una banda i d'altra banda)*, enfront al de *costat o part* (G6 (VP-MS-JT)/48-64). El MD amb l'elisió del nom (*de l'altra*) és utilitzat per 5 grups. Si en la distinció hi ha oposició o contrast, els estudiants revelen un ús majoritari de *en canvi* en lloc de *al contrari*.
- Reformular: aquest és el cas més paradigmàtic, atès que, dels 11 MD inclosos en aquesta categoria, els estudiants, tot i conèixer-los tots, afirmen utilitzar-ne només un: *és a dir*. Ara bé, els MD *més ben dit* i *o sigui* també són utilitzats per 4 i 3 grups, respectivament. Per tant, de tota la varietat de MD que s'ofereixen per reformular, el conjunt de 7 grups només utilitza un MD recollit en aquesta categoria, que sembla ser el més representatiu o prototípic.
- Donar detalls: d'aquesta categoria, com passa amb l'anterior, els estudiants declaren tenir un coneixement actiu del MD *per exemple* d'entre els 9 MD que conté. Cal destacar, al contrari de la categoria Reformular, que d'aquesta categoria hi ha MD que els estudiants declaren no conèixer (*a tall d'exemple*, no conegut per 6 grups).
- Resumir: de la mateixa manera que la categoria Donar detalls, no tots els estudiants coneixen el total de 9 MD que inclou la categoria de Resumir

⁵⁷ En tot el treball emprarem les majúscules per referir-nos a les categories de MD de la TMD (Annex 7).

(*comptat i debatut* no és conegut pels 7 grups). Ara bé, només hi ha un MD que destaca per ser el més utilitzat per tots 7 grups: *en resum*.

- Acabar: en aquesta categoria, en lloc d'un, destaquen tres MD que són utilitzats per tots els grups d'estudiants (dels 15 MD que s'hi inclouen): *en conclusió*, *així doncs* i *finalment*. Ara bé, n'hi ha dos que alguns grups també declaren usar-los (*per acabar*, usat per 6 grups, i *en definitiva*, usat per 4 grups).
- Indicar temps: d'aquesta categoria, és interessant veure que tots 7 grups marquen com a MD que utilitzen més *a continuació* i *tot seguit*, que són MD que poden vehicular relacions temporals vinculades al discurs (Marín i Cuenca, 1998: 396-397; Castellà, 1992: 163-164).

A més a més, en relació amb els MD que organitzen el discurs, podem dir que hi ha dues categories de les quals els estudiants utilitzen bastants MD:

- Continuar sobre el mateix punt: d'aquesta categoria, tot i que els més usats per tots 7 grups són *a més a més*, *a continuació* i *és a dir*, la resta de MD d'aquesta categoria també declaren ser usats per força grups.

El fet és que si bé tenim en compte les categories de les quals tots 7 grups utilitzen MD, en algunes d'aquestes 5 categories s'utilitzen força MD per la majoria de grups (entre 3 i 6 grups). Aquest és el cas de les categories d'Encetar un tema nou i Especificar. Ara bé, contràriament al que ocorre amb aquestes 2 categories, sí que és cert que hi ha molt pocs grups que utilitzin MD de les tres categories següents: Introduir el tema del text, Posar èmfasi i Indicar espai.

Finalment, constatem que, quant al bloc dels MD que relacionen les idees, els grups d'alumnes coincideixen a declarar que només utilitzen un, dos o, a vegades, tres MD de cada categoria. Es tracta dels MD més representatius d'una determinada categoria que vehiculen de manera prototípica un significat semàntic com el de causa, conseqüència o oposició (Cuenca, 2006). D'aquest grup de MD de categories que relacionen les idees, és procedent destacar-ne un cas:

- Indicar causa: d'aquesta categoria, tots 7 grups d'estudiants declaren conèixer tots els MD que hi ha recollits. Ara bé, a diferència de la resta de categories, en aquesta categoria, que engloba 14 MD, n'hi ha 8 que tots 7 grups d'alumnes declaren conèixer i no utilitzar (*a raó de*, *puix que*, *car*, *vist que*, *atès que*, *considerant que*, *a força de*, *a còpia de*). Així, només són 2 els MD usats per tots 7 grups, *perquè* i *ja que*, i dos usats per 5 o 6 grups, respectivament, *a causa de* i *com que* (Annex 11.7).

10.1.2.2 Anàlisi qualitativa del coneixement passiu de MD

A diferència de l'apartat anterior, en aquest apartat comentem el coneixement passiu dels MD que declaren tenir tots 7 grups dels MD de la TMD. La taula de sota respon a la pregunta sobre quins són els MD que coneix, però que no utilitza cap dels 7 grups i de quina categoria són. Així, si ens centrem en les respostes que han donat tots 7 grups d'alumnes investigats (Annex 11.2), observem que tots coincideixen a declarar que coneixen, però no utilitzen 35 MD, dels 175 MD totals que conté la TMD (tal com hem vist a la taula 43). Aquests 35 MD es classifiquen en 13 de les 19 categories que conté la TMD. A la taula 45 mostrem quins són aquests 35 MD i les 13 categories en què es classifiquen:

Coneixement passiu de MD declarat per 7 grups		
Tipus	Categoria	MD
MD que organitzen el discurs	Introduir el tema del text	ens proposem exposar
	Marcar ordre	d'entrada
		primer
		segon
		tercer
	Posar èmfasi	en efecte
		val la pena dir
	Reformular	(o) si voleu/preferiu
	Donar detalls	posem per cas
	Resumir	globalment
	Acabar	al capdavall
		tot plegat
		en qualsevol cas
		de fet
	Indicar espai	al centre/costats
endins i enfora		
a l'interior i a l'exterior		
de cara i d'esquena		
	a prop i lluny	
MD que relacionen les idees	Indicar causa	a raó de
		puix que
		car
		vist que
		atès que
		considerant que
		a força de
		a còpia de

	Indicar conseqüència	per consegüent
	Indicar condició	a condició de/que
		només de
		posat que
	Indicar oposició	amb tot
	Indicar concessió	per bé que
		per més que
		si bé
Total	13 categories	35 MD

Taula 45. Coneixement passiu de MD de la TMD declarat per 7 grups

En aquesta taula podem veure els MD menys utilitzats pels 7 grups analitzats, atès que cap d'ells declara usar-lo en cap cas. Connectant aquesta anàlisi amb la del coneixement actiu, podem constatar algunes de les afirmacions que fem.

- En primer lloc, que de les categories Introduir el tema del text, Posar èmfasi i Indicar espai els alumnes coneixen absolutament tots els MD inclosos, però no n'utilitzen. Això ocorre de manera més significativa amb la categoria d'Indicar causa, en la qual veiem que 8 MD (del total de 14 MD que conté la categoria) no s'utilitzen per cap dels 7 grups.
- En segon lloc, en la resta de categories podem veure els MD que menys utilitzen els 7 grups. Així, en la categoria d'Acabar veiem més amunt que els més utilitzats eren en conclusió, així doncs i finalment, mentre que aquí veiem que els menys utilitzats són al capdavant, tot plegat, en qualsevol cas i de fet.
- També podem comparar els MD més usats i menys de les categories de Reformular, Donar detalls i Resumir: és a dir enfront de (o) si voleu/preferiu; per exemple enfront de posem per cas, i en resum enfront de globalment.
- Per acabar, quant als MD que relacionen les idees, podem veure que s'usen més MD de les categories Indicar conseqüència, Indicar finalitat i Indicar oposició, això és, que hi ha més variació en aquestes categories, que en les d'Indicar causa, Indicar condició i Indicar concessió.

10.1.2.3 Anàlisi qualitativa de la relació entre el coneixement actiu i passiu

Com era previsible, els estudiants coneixen més MD dels que utilitzen. En el cas de les categories de la TMD, doncs, hi ha determinades categories de les quals es coneixen molts MD però no s'usen (Annex 11.4). Així, el coneixement passiu de MD de la TMD que tenen els alumnes supera el coneixement actiu en les categories següents:

Categories en què el coneixement passiu supera l'actiu
Introduir el tema del text
Marcar ordre
Posar èmfasi
Reformular
Donar detalls
Resumir
Acabar
Indicar espai
Indicar causa
Indicar condició
Indicar concessió
Total: 11 categories

Taula 46. Categories de la TMD en les quals els alumnes declaren conèixer més MD dels que s'usen

Això vol dir que en aquestes categories no hi ha gaire variació en l'ús de MD que engloben. A més, hi ha categories en què el coneixement passiu supera per poc l'actiu, i ambdós resten freqüentats. Això vol dir que els MD d'aquestes categories de sota s'usen més variadament:

Categories en què el coneixement passiu supera lleugerament l'actiu
Encetar un tema nou
Especificar
Total: 2 categories

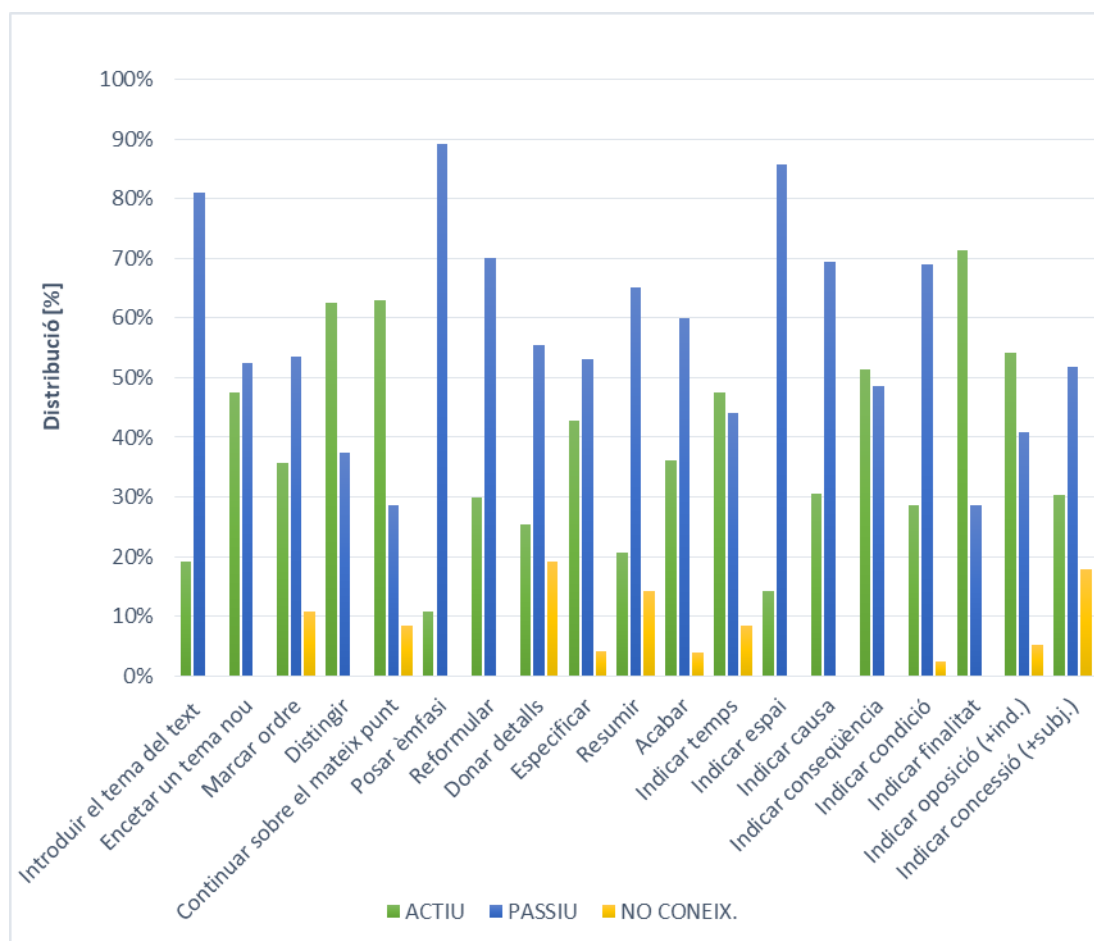
Taula 47. Categories de la TMD de les quals els alumnes declaren usar força MD

Malgrat que generalment el coneixement passiu resulta ser superior a l'actiu, existeixen alguns casos específics que rebaten aquesta situació. Si aprofundim en els percentatges d'ambdós tipus de coneixement (actiu i passiu) en cadascuna de les categories de MD, veurem que el coneixement actiu supera el passiu. Això significa que de les categories que mostrem seguidament els alumnes declaren usar força MD:

Categories en què el coneixement actiu supera el passiu
Distingir
Continuar sobre el mateix punt
Indicar temps
Indicar conseqüència
Indicar finalitat
Indicar oposició
Total: 6 categories

Taula 48. Categories de la TMD de les quals els alumnes declaren usar molts MD

Així doncs, en el gràfic següent es demostren aquestes dades respecte al fet que els alumnes utilitzen més MD de determinades categories i que, en conseqüència, tenen un repertori més variat per vehicular aquestes funcions discursives:



Gràfic 2. Distribució del tipus de coneixement i usos declarats de MD per categories de la TMD

Globalment, i en referència al gràfic, evidenciem que:

- El coneixement passiu supera l'actiu en la majoria de categories de MD. En altres paraules, els alumnes coneixen més MD dels que utilitzen.
- Hi ha determinades categories en les quals el coneixement actiu supera el passiu. Això és, els estudiants varien força en l'ús dels MD de determinades categories com les de Distingir, Continuar sobre el mateix punt i Indicar temps, que contribueixen a organitzar el discurs, i les d'Indicar conseqüència, Indicar finalitat i Indicar oposició, que relacionen les idees. Això demostra, per exemple, que els alumnes declaren que usen més repertori de MD de les categories de Distingir o Continuar sobre el mateix punt que de les de

Reformular, Donar detalls, Resumir o Acabar. O que utilitzen diferents MD per Indicar conseqüència però només uns pocs per Indicar causa.

- Hi ha determinades categories en què els estudiants demostren tenir un coneixement actiu i passiu força igualats, cosa que indica que els alumnes declaren que varien en l'ús de MD inclosos dins d'aquestes mateixes categories. En les categories d'Encetar un tema nou i Especificar, els alumnes coneixen bastants MD i en fan ús de manera variada.

10.1.2.4 Anàlisi qualitativa del desconeixement de MD

En la taula següent mostrem el desconeixement de MD de la TMD per part de tots 7 grups d'estudiants. Així, veiem que els 4 MD següents són desconeguts pels 7 grups d'estudiants i estan classificats en 4 de les 19 categories:

Desconeixement de MD declarat per 7 grups		
Tipus	Categoria	MD
MD que organitzen el discurs	Marcar ordre	d'antuvi
	Continuar sobre el mateix punt	endemés
	Resumir	comptat i debatut
	Indicar temps	suara
Total	4 categories	4 MD

Taula 49. MD desconeguts per 7 grups

Com observem a la taula 49, tots els grups declaren que desconeixen 4 MD de categories diferents: *d'antuvi*, de Marcar ordre; *endemés*, de Continuar sobre el mateix punt; *comptat i debatut*, de Resumir, i *suara*, d'Indicar temps. Cal afegir, també, considerant l'Annex 11.6, que entre 5 i 6 grups declaren desconèixer els MD *a tall d'exemple* i *cf. (confere)*, de Donar detalls, i *baldament*, d'Indicar concessió.

10.1.3 Conclusions sobre l'anàlisi quantitativa i qualitativa del coneixement i desconeixement de MD de la TMD

En aquest apartat hem analitzat les respostes que els 7 grups d'estudiants donen a la TMD seguint les indicacions de les dues primeres preguntes de la PTMD (P1 i P2) durant l'Activitat 7, que pretenen evidenciar el coneixement, actiu i passiu, i el desconeixement dels MD de la TMD distribuïda en aquesta mateixa activitat. Les conclusions que extraiem d'aquesta anàlisi del coneixement i desconeixement de MD de la TMD que declaren els 7 grups d'estudiants són les que apuntem tot seguit:

- 1) Els estudiants coneixen gairebé tots els MD de la TMD i en desconeixen només alguns. Així, de 175 MD que conté la TMD, tots 7 grups declaren conèixer-ne

157 i desconèixer-ne 4. Així, els 7 grups d'alumnes analitzats coneixen un percentatge molt alt de MD de la TMD; en concret, un 90 %. Per contra, només el 2 % de MD de la TMD són desconeguts per tots 7 grups d'alumnes.

- 2) Els estudiants declaren conèixer més MD dels que utilitzen (tenen un coneixement passiu de MD superior al coneixement actiu). Així, tots 7 grups declaren tenir un coneixement actiu de 28 MD (un 16 %) dels 157 que coneixen tots els grups. Això significa que els alumnes coneixen molts MD però el repertori de MD que utilitzen és limitat.
- 3) En algunes categories, però, els estudiants declaren que utilitzen molts dels MD que coneixen (tenen un coneixement actiu de MD superior al coneixement passiu). Aquest fet demostra que els estudiants varien força en l'ús dels MD de determinades categories, com és el cas de les categories de Distingir, Continuar sobre el mateix punt i Indicar temps, que contribueixen a organitzar el discurs, i les d'Indicar conseqüència, Indicar finalitat i Indicar oposició, que relacionen les idees. També en les categories d'Encetar un tema nou i Especificar els estudiants declaren usar força MD.

També ens sembla interessant destacar algunes conclusions sobre el coneixement o desconeixement de determinades categories concretes:

- 4) Els estudiants, en determinades categories, només utilitzen un MD d'entre tots els MD que s'ofereixen, que podria considerar-se com el MD prototípic, i, per tant, no varien. Aquest és el cas, pel que fa a l'organització del discurs, de la categoria de Reformular, de la qual només utilitzen *és a dir*; de la categoria de Donar detalls, de la qual només utilitzen *per exemple*, i de la categoria de Resumir, de la qual només utilitzen *en resum*. Pel que fa a les relacions entre idees, trobem que de la categoria d'Indicar condició, els alumnes només utilitzen *si*, i de la d'Indicar concessió, *tot i que*.
- 5) A més, només en el cas de la categoria de Reformular, tots els estudiants coneixen la resta de MD inclosos, 11, i alguns grups (entre 3 i 4) també diuen utilitzar altres MD d'aquesta categoria (com *més ben dit* o *o sigui*), per bé que el que és utilitzat per tots els grups només n'és un: *és a dir*.
- 6) Els estudiants declaren conèixer tots els MD de la categoria Indicar causa. Ara bé, a diferència de la de Reformular, en aquesta categoria hi ha un seguit de MD que cap dels 7 grups d'alumnes no utilitza. Dels 14 MD que s'hi inclouen, 8 no s'utilitzen per cap dels alumnes, tot i que els coneixen (*a raó de*, *puix que*, *car*, *vist que*, *atès que*, *considerant que*, *a força de*, *a còpia de*). D'aquesta categoria

d'Indicar causa, tots 7 grups declaren usar-ne només dos: *perquè* i *ja que* (encara que *a causa de* i *com que* també són usats per 6 i 5 grups, respectivament).

- 7) Els estudiants declaren conèixer molts MD d'una categoria, però només n'utilitzen dos o tres d'entre tots els MD que s'ofereixen, depenent del cas, que també podrien considerar-se com els MD prototípics o més representatius d'aquella funció discursiva concreta. En trobem exemples, pel que fa a l'organització del discurs, en la categoria de Marcar ordre, Distingir, Continuar sobre el mateix punt, Acabar i Indicar temps, que contribueixen a organitzar el discurs, i les d'Indicar causa, Indicar conseqüència, Indicar finalitat i Indicar oposició, que relacionen les idees.
- 8) Els estudiants declaren utilitzar molt pocs MD de determinades categories de la TMD, com Introduir el tema del text, Posar èmfasi i Indicar espai.

10.1.4 Anàlisi contrastada entre les respostes dels 7 grups d'estudiants a la TMD i les reflexions a les interaccions

Després d'analitzar les respostes que donen 7 grups d'estudiants a la TMD, passem a veure algunes de les reflexions que fan els alumnes a la interacció relacionades amb aquestes respostes.⁵⁸

10.1.4.1 Entorn del coneixement actiu i passiu de MD de la TMD

Seguidament, veurem les reflexions a les interaccions dels 9 grups d'alumnes sobre el coneixement actiu i passiu que declaren, seguint la P1 de la PTMD a propòsit dels MD de la TMD (Annex 6). En aquest apartat, tractarem 9 episodis extrets del corpus de la interacció, en els quals els alumnes llegeixen la part de la P1 en què se'ls demana que explicitin les diferències que veuen entre els MD que coneixen i els que utilitzen, i expliquin quines conclusions extreuen. Abans de cada episodi, n'afegim l'anàlisi, en la qual posem entre parèntesis el número de torn de la interacció just després de les sigles de l'alumne a qui correspon i subratllem en els mateixos exemples els fragments concrets en què volem que es fixi el lector.⁵⁹

⁵⁸ Com hem comentat, el G9 no segueix el mateix procediment que els companys i no marca els MD que no coneixen ni utilitzen. Ara bé, a les interaccions sí que observem que el grup parla d'alguns dels MD recollits que no coneixen la resta de grups. Això passa també amb el G2. Per tant, tot i no haver-los inclòs a l'anàlisi quantitativa, en veure que són els MD desconeguts per la majoria dels alumnes, ens interessa igualment veure quins comentaris els suggereixen aquests MD a les interaccions.

⁵⁹ Emprem una numeració correlativa per il·lustrar aquests episodis, els quals poden ser contextualitzats al corpus de les interaccions (Annex 15).

G1 HG-AT

El G1 comenta molts dels MD que el conjunt de grups declara conèixer, però no utilitzar (vegeu la taula 45, § 10.1.2.2), com *ens proposem exposar* (Introduir el tema del text), *d'entrada*, *primer*, *segon*, *tercer* (Marcar ordre). AT (133) comenta que no hi ha tanta diferència entre els MD que usa enfront als que no usa i (135) posa un MD com a exemple de conegut i no usat (*ens proposem exposar*), però no afegeix cap raonament.

És HG (136) qui introdueix l'argument del registre per explicar la diferència que perceben entre els MD que usen i els que no usen i AT (137) s'hi implica i argumenta que hi ha alguns MD dels que no usa que són d'un registre "molt o massa formal", com *d'entrada*, mentre que amb menys seguretat concreta que hi ha altres MD que no usa, com *primerament* o *primer*, que li semblen d'un registre informal, sobretot *primer*. Per tant, una de les raons és el to. HG (138) sembla estar-hi d'acord i AT (139), seguint el seu raonament de MD de caràcter informal, afegeix la resta de MD de la sèrie, *segon* i *tercer*. HG (140) també comenta que *o sigui* o *vaja* són d'un "registre més baix" i AT (141, 143) ho accepta i hi inclou *vull dir* amb les mateixes característiques.

AT (143) expressa que *confere* s'usa per posar notes a peu de pàgina i aclareix que "no els escau", volent dir que no troben procedent utilitzar-lo. Sobre aquesta declaració, encara que AT no acaba de determinar si es refereix a l'ús d'aquest MD en un context concret o d'una manera més general, suposem que es tracta d'un ús escàs en qualsevol dels contextos per estudiants universitaris del seu curs. Finalment, AT (145) també reconeix com hi ha dos MD que vehiculen el mateix significat, *en resum* i *en síntesi*, però comenta que la paraula *síntesi* en el cas del segon està menys estesa que no pas *resum*. Aquesta reflexió és molt interessant a l'hora de determinar els motius pels quals determinades unitats són més usades que d'altres (potser en funció de l'origen cultural del mot o del significat lèxic dels formats que l'integren):

Exemple 1 (G1 (HG-AT))

-
131. **AT:** (mostrant poc interès) Doncs, aviam, quina diferència.
 132. **HG:** Aviam.
 133. **AT:** (?) <Bueno, no és tampoc molt gran, no sé.>
 134. **HG:** No.
 135. **AT:** Aquest- és que *ens proposem exposar* no- no ho utilitzo i ja està.
 136. **HG:** Clar, és que aquí hi han alguns que queden com d'un registre molt...
 137. **AT:** Sí. Molt formal. Massa. | *D'entrada*. | Per exemple, *primerament* i *primer*, pos *primer* em sembla més | més informal, o no sé...
 138. **HG:** Sí. *Primer*/. Sí. No.
 139. **AT:** Sí. I *segon*, *tercer*, igual.
 140. **HG:** Después hi han altres que són com molt- de més baix registre, no? El *o*

sigui. El vaja.

141. **AT:** Sí.
142. **HG:** El- no sé.
143. **AT:** Sí. (gargamelleja) *Vull dir.* | No sé- Aquest de *confere* és- | és en plan per posar notes a peu de pàgina, cites... No- | no ens escau. || (8)
144. **HG:** A part, els que hem encerclat- Ai, els- Sí, els que hem encerclat són els que s'utilitzen més habitualment, no?
145. **AT:** Sí. I aquests- en resum i en síntesi és el mateix però 'síntesi' no és una paraula que s'utilitzi tant.
146. **HG:** Mhm. Aviam...

G2	SG-AS
-----------	--------------

Recordem que el G2, juntament amb el G9, s'ha descartat en l'anàlisi de les respostes a la TMD. En aquest grup en concret, tot i que els membres no acaben de marcar tots els MD de la TMD, veiem que sí que reflexionen sobre la part final de la P1 de la PTMD.

En la primera part (287-302), el G2 es confon respecte a les dades que han d'observar de la TMD per extreure les conclusions. Així, SG (294) expressa les raons per les quals el grup desconeix determinats MD, que són el to (formal) i el caràcter arcaic. Els dos membres (302, 303, 304) conclouen que no troben diferències entre aquest coneixement actiu i passiu. AS (313) prova de desenvolupar un raonament, però els allargaments de so i l'ús de verbs epistèmics en negatiu ("no sé") demostren dubte. SG (314, 316) argumenta que no veu diferència entre els que usen i no usen, i que els MD que usen, els usen per una "qüestió personal" i, per tant, subjectiva. SG (320, 322) comenta a més que aquesta diferència potser es pot deure als contextos d'escriptura amb els quals la persona està més familiaritzada. AS (319, 321, 323) estructura un argument en la tercera intervenció després de dues temptatives, en què fa referència al fet que, d'entre diferents MD que poden vehicular un mateix significat, n'usen un perquè no tenen necessitat d'usar-ne d'altres. SG (324) comparteix l'explicació d'AS i afegeix que d'aquests MD que més usen, utilitzen els més "senzills", referint-se segurament als més abastables i prototípics. I AS (327) ho exemplifica amb els dos MD, *respecte a* o *quant a*, que enceten un tema nou:

Exemple 2 (G2 (SG-AS))

287. **AS:** "Entre els que coneixeu i els que utilitzeu, hi veieu molta diferència? Per què creieu que passa?" Els que coneixem són | els que hem deixat en blanc i els que hem encerclat.
288. **SG:** Mhm.
289. **AS:** I els que utilitzem és els que hem encerclat.
290. **SG:** "Entre els que coneixeu i els que utilitzeu, hi veieu molta diferència?"
291. **AS:** =Home-

292. **SG:** =Home-
293. **AS:** No, perquè-
294. **SG:** Sí. Quant més formals i més arcaics...
295. **AS:** Bueno, ja, però QUÈ TÉ d'arcaic *ens proposem exposar*?
296. **SG:** Em- em-
297. **AS:** I no l'hem- i no l'hem-
298. **SG:** Espera't. *D'antuvi?*
299. **AS:** Però aquests no!
300. **SG:** A tu no et sona arcaic?
301. **AS:** Aquests no t'està preguntant. T'està preguntant entre els que coneixeu i els que utilitzeu.
302. **SG:** Ah::! Hi veieu molta diferència? En realitat, no.
303. **AS:** Per això. No.
304. **SG:** No.
305. **AS:** Ho hem d'escriure?
306. **SG:** És perquè::
307. **AS:** No.
308. **SG:** (la professora és a prop i SG li adreça la pregunta) Ho hem de- Hem d'escriure les respostes?
309. **AS:** O només-
310. **SG:** O se suposa que queden-
311. **P:** No, no. Queden gravades. És a dir, ho heu de discutir en veu alta i així no perdem temps =a escriure i tot.
312. **SG:** =Ah, d'acord.
313. **AS:** Vale. Doncs no hi ha molta diferència perquè per exemple, jo- jo què sé... (busca un exemple de la taula de MD)
314. **SG:** =És que jo crec que és una qüestió-
315. **AS:** =...*aquest escrit tracta de...*
316. **SG:** És personal, no?
317. **AS:** =Sí.
318. **SG:** =Diria.
319. **AS:** Sí, però per-...
320. **SG:** =I segons els textos-...
321. **AS:** =...perquè també/-
322. **SG:** ...segons els textos amb els que estiguis familiaritzats.
323. **AS:** També, però jo crec que també és perquè:: perquè els que coneixem a lo millor són- o sigui, n'hi ha que coneixem que no utilitzem, però perquè ja utilitzem un altre que vol dir lo mateix.
324. **SG:** I que per nosaltres és més senzill, no?
325. **AS:** Exacte.
326. **SG:** Mhm.
327. **AS:** Com *respecte a*, no ho- O sigui, utilitzem *respecte a* i no *quant a*, però els coneixem els dos, sas? Vale.
328. **SG:** Ja.
329. **AS:** "Per què creieu que passa?" Ja ho hem dit.

G3 BM-CS

El G3 no discuteix la P1 de la PTMD a la interacció i no aporta arguments que justifiquin aquestes diferències que observa entre els MD que coneix i els que usa. No obstant això, podem recollir el primer fragment de la interacció en què CS (2) ja percep quina és la finalitat de les instruccions de la P1 a la PTMD en relació amb la presa de consciència del coneixement i dels usos dels MD. CS (2) expressa, doncs, que en veure els MD de la TMD sí que els identifica, però no els usaria quan redacta un escrit. CS (4) explica que usa uns MD en lloc d'uns altres a l'hora de redactar:

Exemple 3 (G3 (BM-CS))

1. **BM:** O sigui, primer això. || (13) “Observeu la taula de marcadors.”
2. **CS:** O sigui, els que no coneixem/ Perquè jo, realment, els llegeix- O sigui, si llegeixo això, sí que els conec, però possiblement quan estic redactant un text, no em vénen al cap.
3. **BM:** Ja.
4. **CS:** Em vénen altres, saps? Es refereix a això?
5. **BM:** Sí, suposo que sí. Per- Jo això sí que no. No...
6. **CS:** *D'antu-* Ja. Per exemple, això/
7. **BM:** Subratllar, no?
8. **CS:** Sí.
9. **BM:** Boli?
10. **CS:** Sí, no? || (10)
11. **BM:** *D'antuvi,* no. Vale, perfecte.
12. **CS:** Vale. Subratllat. Per exemple, *ens proposem expli- exposar*, jo això no ho diria mai en un- redactant un text. O sigui, no em sortiria mai com...
13. **BM:** Però- És que diu...
14. **CS:** ...com introducció d'un text, saps?
15. **BM:** ...encercl- (cria la professora) P?
16. **P:** Sí.
17. **CS:** Em:: quan diu “...els que no coneixeu...” Per exemple, *d'antuvi...*
18. **P:** Sí.
19. **CS:** ...no el coneixem perquè jo per exemple no l'havia escoltat mai. Ella tampoc.
20. **P:** Val. Val.
21. **CS:** Però per exemple, *ens proposem exposar...*
22. **P:** Mhm...
23. **CS:** ...jo aquest sí que el conec però:: si- quan estic redactant un text no em vindria mai al cap posar això, saps? Em vindrien altres altres connectors per introduir un text abans que... abans que aquest.

G4 AG-FG

En el cas del G4, AG (281) es confon i argumenta sobre el perquè dels MD que desconeixen, aportant la raó del to que també han donat altres grups, i considera que els que desconeixen són els més cultes. No sabem si FG s'adona de la confusió, però en tot cas explica la seva posició. Així, FG (282, 284) comenta que els que coneixen però no utilitzen només serien alguns MD, i matisa que l'ús d'un MD o altre es deuria al context. AG (283, 285) mostra acord amb el raonament de FG. En acabat, AG (287) assenyala que és una qüestió d'estil de redacció i dels gustos de cadascú ("agraden més"). No posen cap exemple de MD per fonamentar els seus arguments:

Exemple 4 (G4 (AG-FG))

277. **AG:** "Entre els que coneixeu i els que utilitzeu hi veieu molta diferència?" Per què? No sé.
278. **FG:** Home-
279. **AG:** "Hi veieu molta diferència?"
280. **FG:** Entre els que coneixem i els que utilitzem.
281. **AG:** Els que no coneixem semblen els més cultes de tots, no? (riu)
282. **FG:** Sí. I el- I potser hi ha alguns que coneixem però no els utilitzem.
283. **AG:** Sí.
284. **FG:** Bueno, sí que els utilitzem però en altres contextos, no?
285. **AG:** Mhm. Vale.
286. **FG:** No és que hi hagi diferència només per això dels cultes.
287. **AG:** Sí. I també per l'estil de cadascú. Cadascú fa servir els que | =li agraden més.
288. **FG:** =Sí. (gargamelleja)

G5 IC-MS

El G5 respon a la pregunta sobre les diferències entre els MD que coneix i els que usa. IC (241) troba que hi ha diferència depenent de la categoria i dona l'exemple d'Indicar condició, en la qual, dels 6 MD que s'hi inclouen, les estudiants en marquen com a usats 2: *si* i *en cas de/que*. Comenta, però, a la vegada, que en d'altres categories sí que usen més MD. MS (242) inclou en la reflexió els MD que desconeix, atès que comenta que hi ha bastants MD que no ha vist mai o que no els han ensenyat. Així, l'estudiant conclou que la persona sempre usa els mateixos MD perquè no té més coneixement de la resta i desconeix com fer-los servir. IC (243) mostra acord amb la companya.

Veiem que en la seva intervenció, MS (242) atribueix part dels motius del desconeixement de MD a una responsabilitat de la pròpia persona (“no havia vist mai”, “no sabia que existien”), però també a una qüestió de l’EA que se’n fa (“mai me’ls han explicat”). I també resulta rellevant l’última frase de la intervenció (242), en què l’estudiant MS considera que, vistes aquestes raons, la persona no té opcions de variar en l’ús dels MD sinó que només pot usar-ne sempre els mateixos:

Exemple 5 (G5 (IC-MS))

241. **IC:** Entre els que hi ha i els que fem servir, no/, hi ha molta diferència? Eh:: depèn de quin cas. No/, perquè per exemple en condició (es refereix a la categoria Indicar condició) hi ha més i fem servir només dos però en altres doncs sí que fem servir...
242. **MS:** Bueno, i també perquè són els que- Tampoc n’hem vist més, no? O sigui, jo:: hi han bastants que no havia vist- mai i que tamp- vull dir, que mai me’ls han explicat ni sabia que existien pràcticament, no? Llavors, és com que sempre et tanques a utilitzar els mateixos perquè tampoc tens més:: opció.
243. **IC:** Sí.

G6 | **VP-MS-JT**

El G6 també comença una discussió entorn del coneixement actiu i passiu seguint les indicacions de la part final de la P1 de la PTMD. MS (273) expressa que el coneixement passiu és superior a l’actiu, tal com evidencien les conclusions que hem extret de l’anàlisi de les respostes a la TMD (vegeu § 10.1.3). VP (274) formula la darrera pregunta inclosa dins la P1, en relació amb l’opinió que tenen sobre el fet que en coneixin més dels que usen, i tant ella com MS (275) comencen a estructurar una resposta que ho justifiqui. JT (276) expressa amb dubte que aquesta diferència entre un i altre coneixement es pot deure a una qüestió del registre elevat de certs MD. Per la seva banda, MS (277) vol contribuir amb la seva reflexió i VP (278, 280) comenta que és un tema en què cada persona usa normalment uns determinats MD. MS (279) mostra acord amb el que diu la companya i (281) prova de reformular el raonament que havia fet a 273, generalitzant les declaracions (“sovint el coneixement passiu sobre qualsevol aspecte és més ampli que l’actiu”). VP (282) expressa que és degut a l’estil de redacció que té cada persona, que usa uns MD i no uns altres, i MS (283) complementa aquest raonament afegint que els MD que estan més a disposició són aquells que s’empren més sovint. Les companyes VP (284) i JT (285) accepten l’última intervenció de MS, i aquesta (286) planifica una acció, tot i que no acaba la frase, i diu que intentarà canviar aquest hàbit i usar més MD.

Un cop expressada i debatuda aquesta part de la P1, s'inicien unes reflexions molt interessants que manifesten no només un coneixement actiu de MD inferior al coneixement passiu, sinó que, en certs casos, d'entre els MD que s'usen més, n'hi ha encara una quantitat menor que són usats de forma repetida i amb una certa predilecció, que varia en funció de la persona. VP (288, 290, 294) articula una frase en què expressa que en moltes ocasions s'adona que usa moltíssimes vegades un mateix MD. Les vegades que MS (289, 291, 293, 295, 297) i JT (292) expressen acord amb l'afirmació de VP demostren fins a quin punt comparteixen les reflexions de la companya VP. A més, no només mostren acceptació a les paraules de VP, sinó que fins i tot JT (296) diu sentir-se identificada amb l'ús freqüent d'un MD; en el seu cas, amb el *ja que*. Arran d'aquesta intervenció, VP (298) també concreta que el MD que usa més és *així doncs*. VP (302) conclou finalment que alguns MD “queden viciats”, avaluant de manera negativa aquesta predisposició a usar freqüentment el mateix MD:

Exemple 6 (G6 (VP-MS-JT))

-
268. **MS:** Eh:: Què hem de fer aquí?
269. **JT:** Bueno, això és la... A veure/, espera... || (14) Ara hem subratllat i hem encerclat...
270. **VP:** “Per què creieu que passa?”
271. **MS:** “Entre els que coneixeu i els que utilitzeu hi veieu molta diferència? Per què creieu que passa?” Sí.
272. **VP:** Si hi ha molta diferència?
273. **MS:** Hi ha molts que coneixem però que no utilitzem.
274. **VP:** I “Per què creieu que passa?” Doncs perquè és el...
275. **MS:** Perquè::
276. **JT:** Potser són d'un registre més elevat o algo?
277. **MS:** I també quan...
278. **VP:** I perquè normalment parles d'una manera i:: tens...
279. **MS:** Clar.
280. **VP:** ...i tens sempre les...
281. **MS:** O sigui, hi ha moltes coses que coneixem, però:: que després no ho fagis servir/...
282. **VP:** I cadascú té el seu estil i:: vas fent servir sempre el mateix.
283. **MS:** I et ve al cap el que sempre fas servir.
284. **VP:** Sí.
285. **JT:** Sí. No et vénen al cap els altres. (riuen totes)
286. **MS:** Però, bueno, a partir d'ara, (rient) <jo començaré a...>
287. **JT:** (riu)
288. **VP:** No, però, jo de- en serio, eh? Molts cops em quedo del pal ‘buah! Això, ho he ficat... mm...
289. **MS:** Sí.
290. **VP:** ...sobretot connectors, eh/...
291. **MS:** Sí.

292. **JT:** Sí.
293. **MS:** Sí, sí.
294. **VP:** ...cinquanta vegades!
295. **MS:** Sí, sí.
296. **JT:** Això em passa molt amb el *ja que* a mi. Perquè fico el *ja que* a tot arreu, sats?
297. **MS:** Ja.
298. **VP:** Jo amb l'*així doncs*. Sempre, a tot arreu ficaria *així doncs*, *així doncs*.
299. **JT:** (riu)
300. **VP:** =No ho sé.
301. **MS:** =Bueno.
302. **VP:** Doncs perquè es queden viciats, una mica, no?
303. **MS:** Sí.
304. **JT:** Sí. Què més?

G7	DP-CV
-----------	--------------

El G7 explica les raons per les quals hi ha alguns MD que no coneix ni utilitza. Ara bé, en la primera part (392-401) es confon i debat sobre els que han marcat com a desconeguts. El grup menciona MD com *a tall d'exemple*, *endemés*, *suara* i *antuvi*, que són els que la gran majoria de grups desconeixen. DP (399, 401) expressa un motiu per no conèixer-los, que és el caràcter arcaic o diacrònic (“sonen molt de català antic”) i CV (402) considera que la raó per la qual no coneix determinats MD és perquè no els ha vist mai (percepció de desús). En la segona part (404-411), CV (404) esmenta que els MD que usen són els que apareixen més recurrentment (“són els més comuns”). DP (405, 407) mostra acord amb l’afirmació de la companya i es disposa a fer una aportació, però llavors CV (408) afegeix un altre comentari, a propòsit de la realitat que sempre usen els mateixos MD i la necessitat d’usar sinònims i de variar els MD. DP (409) mostra acord i confessar que reiteren l’ús de MD:

Exemple 7 (G7 (DP-CV))

392. **CV:** No, això no. Bé, mm com que ens hem saltat una part de la pregunta 1, podem explicar si veiem molta diferència entre els que hem encerclat i els que hem subratllat que vol dir que no coneixem.
393. **DP:** Sí.
394. **CV:** Doncs que:: de- que no coneixíem n’hem deixat tres. El *fet i debatut*, *baldament...*
395. **DP:** *A tall de- a tall d'exemple*.
396. **CV:** *A tall d'exemple*.
397. **DP:** *L'endemés*.
398. **CV:** *I endemés. Ah! I suara*.

399. **DP:** =Sonen-
400. **CV:** =Ah! I *antuvi*. Sí.
401. **DP:** Sonen molt de català antic.
402. **CV:** Ja, ja. Sí, sí. | **I:** no els coneixíem perquè no els hem vist escrits a gairebé cap lloc ni-
403. **DP:** Mhm. Sí.
404. **CV:** I els que hem marcat que més utilitzem són perquè | són els més comuns.
405. **DP:** Mhm.
406. **CV:** I: i ja està.
407. **DP:** Són més els- (DP no acaba l'enunciat perquè CV l'interromp)
408. **CV:** El que sí que penso és que a vegades mm mos falten com sinònims, sas/. per aquests marcadors. Que sempre posem els mateixos i n'hauríem- els hauríem d'anar variant.
409. **DP:** Sí, o potser reiterem massa:: el ús.
410. **CV:** Sí. Exacte.
411. **DP:** Mhm.

G8	NP-AS
-----------	--------------

El G8 comenta molt breument la resposta a la part final de la P1 i considera que no hi ha diferència entre els que usa i els que no usa tant. AS (188) considera que entre els que usen i els que no, no hi ha diferència i intenta estructurar el seu discurs posant com a exemples MD de Reformular (*és a dir* i *en altres paraules*), i sembla que digui que no troba estrany que uns s'usin més que els altres, atès que tots dos comparteixen el mateix significat. NP (189) comenta que els MD que conformen el coneixement passiu no els usa perquè els troba d'un to col·loquial, i confronta aquest to col·loquial amb els textos de l'àmbit acadèmic; suposem, perquè l'àmbit acadèmic requereix un registre formal. AS (192) accepta l'argument de la companya i reitera que no veu diferència entre dos MD per Especificar, *en concret* i *en especial*. I a la pregunta de la PTMD sobre l'opinió que tenen els alumnes entorn del fet que els MD que coneixen siguin més dels que usen, NP (195) diu que creu que és pel que AS ha dit abans, sobre el to, el mode i l'àmbit, que NP (195, 197) barreja ("discurs oral", "text col·loquial", "text acadèmic"). Ara bé, observem que no és AS qui esmenta inicialment aquestes raons sinó NP (189, 191):

Exemple 8 (G8 (NP-AS))

187. **NP:** "Entre els que coneixeu i els que utilitzeu hi veieu molta diferència?"
188. **AS:** No, en realitat no. | Perquè nosaltres podem dir *és a dir*, però si- <ntx> (toca l'ase) *en altres paraules* és més o menys- o sigui, no em sembla raro en el sent-
189. **NP:** No, a mi no em sembla estrany però- | Sí que és veritat que els marcadors que no utilitzo potser em semblen més col·loquials...
190. **AS:** Mhm.

191. **NP:** ...que no pas el que utilitzo en un text acadèmic.
192. **AS:** Bueno, però no hi ha molta diferència. Perquè en concret i en especial- o sigui no sé...
193. **NP:** Ja. No-
194. **AS:** ...és el mateix. Vale. “Per què creieu que passa?” | ‘Per què creiem que passa què’?
195. **NP:** Home, tu ja ho has dit, a tu et sembla més d’un discurs oral i a mi em sembla més bé d’un...
196. **AS:** Ja. Sí.
197. **NP:** ...eh:: d’un text més col·loquial, no- pas acadèmic.
198. **AS:** Que no sig- Sí, que sigui... Que no sigui per la uni o...
199. **NP:** Mhm. Esto se oyerá bien, no?
200. **AS:** Sí, suposo.

G9 | CG-AH-RS

El G9 aporta algunes raons per les quals alguns MD els coneix i no els utilitza. Els membres del grup mencionen MD com *puix que* o *car* (marcats per tots els grups com a coneguts però no utilitzats), *suara* i *confere* (marcat com a no conegut ni utilitzat per tots els grups) i *nogensmenys* (marcat com a desconegut per 3 grups: G3, G7 i G8). Una de les raons que aporten CG (368) i AH (369) és el to, o també el desús, en el cas de CG (375), que expressa que ja no s’usen, i AH (376), que expressa que MD com *car* els usa el seu avi, remarcant aquest caràcter generacional o diastràtic o, fins i tot, arcaic de certs MD. En el cas de *confere*, RS (379) concreta que és un llatanisme (que AH, al torn 158, ja havia esmentat) i CG (380) comenta que és “molt molt formal”. RS (381) reafirma les paraules de la companya dient que és “massa formal”. CG (382) torna a repetir el caràcter formal de molts MD i el desús, que fa que ells, com a estudiants, ja no els hagin vist. RS (383), com abans, comparteix l’afirmació anterior de la companya, afegint que tampoc senten aquests MD als mitjans de comunicació.

Recordem que aquest grup, juntament amb el G2, s’han descartat en l’anàlisi de les respostes a la TMD. En aquest grup en concret, veiem que els membres es refereixen a MD que són desconeguts per molts dels grups i que ells no els consideren desconeguts, sinó que els coneixen però no els fan servir, i, en conseqüència, les reflexions que emergeixen estan condicionades per aquest fet:

Exemple 9 (G9 (CG-AH-RS))

364. **RS:** No. | Si hi veiem diferència? (llegeix l'última part de la Pregunta 1) “Entre els que coneixeu i els que utilitzeu, hi veieu molta diferència? Per què creieu que passa?” (s’adonen que s’havien saltat una de les preguntes i tornen a la Pregunta 1)
365. **P:** (a tota la classe, de fons) Feu explícits qualsevol dels vostres dubtes.
366. **AH:** Però és que- Alguns són com molt...
367. **RS:** =Els que-
368. **CG:** =Molt formals.
369. **AH:** N’hi ha alguns que són molt formals. Vull dir, per exemple, *puix que::*
370. **CG:** Ja.
371. **AH:** =O::
372. **RS:** =*Nogensmenys.*
373. **CG:** =O com- o com-
374. **AH:** =*Nogensmenys.*
375. **CG:** Molt formals o que- o que ja no s’utilitzen tampoc. Tipo *car.*
376. **AH:** Això ho utilitza el meu avi.
377. **RS:** O *suara.* (riu)
378. **AH:** *Suara.* (riu)
379. **RS:** O, per exemple, el llatí *confere/*, per donar detalls.
380. **CG:** Això és molt, molt formal.
381. **RS:** Ja, és massa formal.
382. **CG:** I jo crec que passa perquè com que són molt formals o que- molts ja no s’utilitzen tant, no els hem vist, casibé.
383. **RS:** I com no... I tampoc els sentim. Llavors, si posem la ràdio o la tele tampoc els sentim.
384. **CG:** Ja. || (5)

10.1.4.2 Resum de l'anàlisi de les interaccions entorn del coneixement actiu i passiu de MD de la TMD

L'anàlisi dels fragments d'interacció en què els alumnes reflexionen sobre el coneixement actiu i passiu dels MD de la TMD ens mostra com prenen consciència de diferents coneixements i usos, que constaten amb l'ajuda dels companys. També observem les actituds que adopten envers aquests MD i quins arguments donen per justificar determinats coneixements (Annex 13.2). D'aquesta manera, en relació amb els MD de la TMD, les interaccions demostren que els grups d'alumnes analitzats:

- | |
|--|
| 1. Prenen consciència de quin coneixement i desconeixement tenen entorn dels MD de la TMD. S'adonen |
| 1.1 que coneixen molts MD |
| 1.2 que en desconeixen alguns
pel registre (to culte o formal), el caràcter arcaic o l'escassa difusió |
| 2. Prenen consciència de quins MD de la TMD usen i quins no (coneixement actiu i passiu). S'adonen |
| 2.1 que hi ha MD que coneixen, però no usen |
| 2.2 que dels MD que coneixen, n'hi ha que usen més
per la disposició personal o l'estil, la simplicitat, el gènere, l'àmplia difusió o la freqüència d'ús |
| 2.2.1 i que són sempre els mateixos |
| 2.2.2 i que és sempre el mateix
per predilecció o predisposició (negativa) |
| 2.3 que dels MD que coneixen, n'hi ha que usen menys o que no usen
pel registre (to elevat, formal o molt formal; o bé to informal o col·loquial), el gènere, el desús, l'escassa difusió o l'estil |
| 3. Prenen consciència de les diferències d'ús en les categories de MD incloses dins la TMD. S'adonen |
| 3.1 que dels MD que coneixen de determinades categories, només n'utilitzen un
per l'àmplia difusió d'alguna de les unitats que contenen (<i>resum vs. síntesi</i> , del G1) |
| 3.2 que dels MD que coneixen de determinades categories, n'utilitzen més d'un
per la semblança entre MD i per la voluntat de variació (<i>en concret i en especial</i> , del G8) |
| 3.3 que dels MD que coneixen de determinades categories, n'usen pocs o no n'usen
perquè no desenvolupen al discurs les funcions vehiculades pels MD inclosos en aquestes categories (<i>Posar èmfasi</i> , del G9) |

Taula 50. Presa de consciència a les interaccions del coneixement actiu i passiu, i del desconeixement de MD de la TMD

A més de fer reflexions sobre el coneixement que tenen dels MD, els usos que en fan i les causes que els motiven, alguns alumnes van més enllà i expressen conseqüències d'aquests coneixements i usos o, fins i tot, detecten necessitats de canvi i planifiquen propostes per solucionar determinats procediments.⁶⁰

D'entrada, el G5, en concret MS (242), comenta que sempre usa els mateixos MD (punt 1.3 de l'Annex 13.2) perquè no els ha vist, no sap que existeixen o no els hi han ensenyat mai. Per tant, l'alumna estableix una tipus de causalitat per raonar l'afirmació sobre els seus coneixements que consisteix en: *a*) desconeix bastants MD (punt 1.3), *b*) el fet de desconèixer bastants MD (punt 1.3) es deu a l'escassa aparició d'aquests MD als discursos, la percepció d'inexistència i la falta d'ensenyament, i *c*) aquesta causa és el que provoca que sempre usi els mateixos MD. Aquesta última conseqüència és alhora un dels aspectes comentats per determinats grups (punt 2.2.1 de l'Annex 13.2). Això vol dir que una presa de consciència sobre els usos dels MD (usar sempre els mateixos) pot ser alhora causa o conseqüència del desconeixement que manifesten els alumnes. Exemplifiquem aquest cicle en el quadre següent:

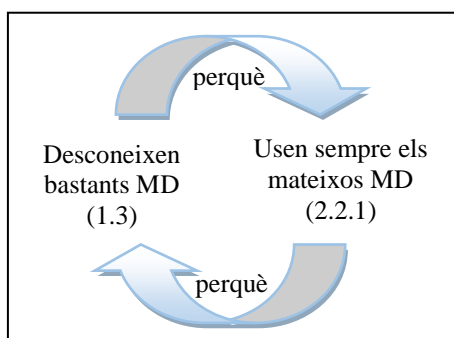


Figura 17. Causalitat en els raonaments a les interaccions sobre MD coneguts i desconeguts

En conseqüència, el caràcter recursiu d'aquestes argumentacions es pot entendre en els sentits següents: *a*) Es desconeixen bastants MD perquè s'usen sempre els mateixos o *b*) s'usen sempre els mateixos MD perquè se'n desconeixen bastants.

A més, el G6, en concret MS (281), arran de la reflexió sobre el fet que els alumnes coneixen més MD dels que empren (punt 2.1 de l'Annex 13.2), es proposa començar a usar-ne més (286). I a l'últim, el G7, en concret CV (408), s'adona que no usen sinònims i DP (409) mostra acord dient que reiteren l'ús (punt 2.2.1 de l'Annex 13.2). CV (408) detecta necessitat de canvi ("mos falten com sinònims") i proposa variar els MD als escrits ("els hauríem d'anar variant"). Finalment, els alumnes del G9, AH (366, 369), CG (368, 375, 382) i RS (383), expressen una sèrie de causalitats, entre les quals

⁶⁰ Trobem aquests casos marcats amb un asterisc (*) a l'Annex 13.2.

s'establiria la relació següent: *a*) hi ha determinats MD que no s'usen als mitjans de comunicació perquè són molt formals, *b*) com que no apareixen als mitjans, els usuaris no hi accedeixen, i *c*) com que no hi accedeixen mitjançant la vista (en discursos escrits) o l'oïda (en discursos orals), no els aprenen i, evidentment, no els poden usar (punt 2.3 de l'Annex 13.2).

10.1.4.3 Entorn del desconeixement de MD de la TMD

En aquest apartat, veurem algunes de les intervencions dels alumnes en relació amb els MD de la TMD que declaren desconèixer. Recordem que tots els 7 grups d'alumnes declaren desconèixer 4 MD (*d'antuvi*, *endemés*, *comptat i debatut* i *suara*), tal com hem vist a la taula 49 (vegeu § 10.1.2.4). Per a cadascun dels MD desconeguts, aportem algunes de les intervencions dels grups (també dels dos grups, G2 i G9, que, tot i haver-se descartat en l'anàlisi quantitativa de les respostes a la TMD, sí que comenten a les interaccions aquests MD) i les observacions principals que s'en deriven un cop feta l'anàlisi de les interaccions (Annex 13.3).

Un dels aspectes que podem ressaltar d'aquesta anàlisi és que la gran majoria dels grups mostren estranyesa i sorpresa en el moment de veure aquests MD a la TMD. També podem esmentar que, tot i que en alguns casos les respostes dels diferents membres del grup divergeixin (vegeu G4 i G7 sobre el MD *d'antuvi*, Annex 13.3), els alumnes aconsegueixen acordar una resposta consensuada per determinar a la TMD si els marquen com a coneguts, desconeguts o usats. En molts casos, a més, els grups d'alumnes no només emeten sentències exhortatives (com FG, del G4, sobre el MD *d'antuvi* al torn 57), sinó que sobretot s'interroguen sobre aquests MD perquè desconeixen fins i tot la forma i no saben de quin element lingüístic es tracta (en el cas de AH, del G9, sobre el MD *suara* al torn 186).

Tot seguit, proporcionem un exemple d'interacció d'un grup determinat sobre aquests 4 MD desconeguts:

- **Marcar ordre: *d'antuvi***

A sota copiem un exemple de les reaccions i reflexions del G4 entorn del MD *d'antuvi*, en el qual AG (50) enuncia el MD i FG (51) mostra estranyesa. Més endavant, AG (56) comenta que ha sentit el MD, i FG (57), davant d'aquesta intervenció del company, reitera aquesta estranyesa i incredulitat exclamant *que fort!*:

Exemple 10 (G4 (AG-FG))

50. **AG:** *D'antuvi!*
51. **FG:** (amb estranyesa i sorpresa) Què?
52. **AG:** *D'antuvi.*
53. **FG:** *D'antuvi. En primer lloc, primer, primer. Això sí.*
54. **AG:** No el coneixies *d'antuvi?*
55. **FG:** Jo no. I tu?
56. **AG:** Ho havia sentit, però... (riu)
57. **FG:** (riu) Que fort! |

- **Continuar sobre el mateix punt: *endemés***

Per mostrar un exemple de les reaccions i reflexions dels grups entorn del MD *endemés*, vegem-ne un fragment del G9, en el qual CG (116), amb cert humor, mostra incredulitat, i AH (117) manifesta el desús del MD:

Exemple 11 (G9 (CG-AH-RS))

114. **AH:** *Endemés, tampoc.*
115. **RS:** =*Endemés?* (amb sorpresa) <ah!>
116. **CG:** (rient) =*Què va, tio!*
117. **AH:** El meu avi. (riu) =*Així mateix.*
118. **RS:** =*Així mateix.*

- **Resumir: *comptat i debatut***

Un exemple de les reaccions i reflexions dels grups entorn del MD *comptat i debatut*, el podem trobar al fragment de sota del G1 en què HG (63) pronuncia el MD amb estranyesa i AT (64) afirma que és inventat, cosa que desperta el riure de la companya:

Exemple 12 (G1 (HG-AT))

63. **HG:** *En resum. || (9) Comptat i debatut?*
64. **AT:** Això s'ho han inventat.
65. **HG:** (riu)

- **Indicar temps: *suara***

Per mostrar un exemple de les reaccions i reflexions dels grups entorn del MD *suara*, vegem-ne un fragment del G6, en què totes tres alumnes s'estranyen en veure el MD. Dues (VP i JT) declaren desconèixer-lo totalment, mentre que una (MS) confessa haver-lo sentit:

Exemple 13 (G6 (VP-MS-JT))

212. **JT:** El *suara*?

213. **VP:** =*Suara*.

214. **MS:** =*Suara*. Jo l'he sentit però no... no l'utilitzo mai.

215. **VP:** Jo, ni idea.

216. **JT:** Ni idea.

10.1.4.4 Resum de l'anàlisi de les interaccions entorn del desconeixement de MD de la TMD

Una vegada analitzats els fragments d'interacció corresponents als MD que havien declarat desconèixer 7 grups d'estudiants, arribem a les següents conclusions, representades a la taula 51, en què la primera columna conté les percepcions que tenen els alumnes i les reflexions que fan entorn dels MD desconeguts i la segona columna, la manera com ho expressen a les interaccions (Annex 13.3):

Què expressen sobre els MD desconeguts?	Com ho expressen?	Grups i intervenció
Mostren sorpresa	Exclamacions <i>Que fort!</i> [d'antuvi]; <i>Ai! Uala!</i> [comptat i debatut]	(G4) FG (57, 163)
	<i>què va, tio!</i> [endemés]	(G9) CG (116)
Mostren estranyesa	Interrogacions <i>Què?</i> [d'antuvi]	(G4) FG (51)
Mostren ironia	Preguntes retòriques <i>D'antuvi?</i> (expressant ironia) < <i>Sí, d'antuvi</i> /> <i>Això ho utilitza el meu avi</i> [suara]	(G2) SG (109) (G9) AH (376)
Expressen rotunditat, convenciment i negació absoluta	Imperatius <i>subratllat. Vamos!</i> ; <i>Amb fosforito!</i> [endemés]	(G2) AS (192, 194)
	Adverbis i expressions de negació <i>mai</i> ; <i>quasi mai</i> ; <i>tampoc</i> ; <i>en ma</i>	(G3) CS (12, 19) (G5) IC (30) (G6) JT (13), MS (81)

	<i>vida</i> [d'antuvi]; <i>encara menys!</i> [d'antuvi]	(G7) CV (27, 45), DP (28) (G9) CG (68), AH (114)
Mostren desconeixement de la forma	Interjeccions <i>uh!; ah!; hosti; ostres!</i>	(G3) CS (123) (G4) AG (81) (G7) JT (83) (G9) RS (115)
Mostren desconeixement del significat	Endemés, <i>aquest. I això què és?</i> ; Suara <i>no sé ni el que significa</i>	(G1) AT (34) (G8) NP (107)
Relacionen els MD amb altres llengües	<i>El endemés és la traducció de l'además?</i>	(G7) CV (42)
Associen els MD a altres llengües per qüestions de forma o entonació	<i>És arab!</i> [suara]	(G1) HG (81)
Creuen que són incorrectes	<i>jo l'hagués pres per incorrecte</i> [endemés]	(G6) JT (87)
Creuen que són arcaics	<i>El meu avi!; Això ho utilitza el meu avi</i> [suara]	(G9) AH (117, 376)
Creuen que són inventats	<i>Això s'ho han inventat</i> [comptat i debatut]	(G1) AT (64)
Expressen desconeixement per mitjà dels sentits (escoltar, sentir, llegir)	D'antuvi <i>no l'havia sentit en ma vida</i> [comptat i debatut]; Endemés/, <i>aquest no l'havia sentit mai, jo</i>	(G6) JT (13), MS (81)
Es proposen usar-los	<i>Aquest el faré servir algun dia</i> [comptat i debatut]	(G1) HG (443)
Juguen amb la forma	<i>Antuvi. Duviduvi!</i>	(G2) SG (111)

Taula 51. Actituds i percepcions a les interaccions envers el desconeixement de MD de la TMD

Vist que a l'apartat 10.1.4.2 hem donat les causes generals del desconeixement de MD de la TMD que hem analitzat a l'Annex 13.2, hem considerat convenient veure quines aportacions feien els alumnes en relació amb aquests MD no coneguts. Aquesta varietat d'expressions expressades en molts casos amb rotunditat demostren la determinació dels alumnes amb la tasca que duen a terme i la capacitat per dur-la al terreny més personal i, per tant, d'apropiar-se'n, amb ironia, sorpresa, jocs de paraules, planificacions d'ús, etc.

Tant les reflexions sobre els MD que desconeixen com les expressions que usen són significatives perquè demostren no només la cerca dels respostes sobre determinats coneixements que activen i dels quals prenen consciència, sinó també la recerca de consens amb la resta de membres. Com veiem, els membres de cada grup treballen conjuntament per donar una resposta única a la pregunta de la PTMD sobre quins MD de la TMD coneixen i usen. Aquest treball conjunt també fa palès el respecte dels alumnes per les visions dels companys i evidencia certa complicitat i humor que faciliten la presa de posició per una o altra opció d'aquests aprenents.

10.1.5 Conclusions sobre l'anàlisi de les respostes a la TMD i les reflexions dels estudiants a les interaccions

En aquest apartat hem vist alguns exemples de les reflexions a les interaccions dels 9 grups d'estudiants entorn dels MD de la TMD que coneixen, desconeixen, usen o no usen. Una vegada feta aquesta anàlisi, podem concloure que la reflexió que es produeix durant la interacció entre els alumnes els condueix a prendre consciència d'un seguit d'aspectes, que alhora estan relacionats amb els resultats de les respostes que donen a la TMD.

- 1) *Els estudiants coneixen molts MD.* Els estudiants, en general, expressen que hi ha molts MD que coneixen de la TMD i que els que desconeixen són pocs. També s'adonen que coneixen MD de la TMD, però que no els usen.
- 2) *El coneixement actiu de MD està lligat a l'estil de redacció, la simplicitat, la difusió i freqüència d'ús, l'adequació al gènere o la predilecció.* Els estudiants prenen consciència que les raons per les quals usen determinats MD són la subjectivitat en l'estil de redactar de la pròpia persona, la senzillesa, l'ús habitual o reiterat en els discursos que manegen —veuen, llegeixen, escolten i senten— o la predilecció per un en concret.
- 3) *El coneixement passiu de MD està lligat al grau de formalitat, a l'adequació al gènere, a la percepció de desús, l'escassa difusió o a l'estil de redacció.* Els estudiants prenen consciència que les raons per les quals no usen determinats MD són el grau de formalitat, afirmant que o bé poden ser MD usats en un to molt formal o bé en un to molt informal, l'adequació a altres contextos o registres diferents a l'acadèmic, en què se solen usar uns MD i no d'altres, el desús en discursos que arriben a la societat, o l'estil de redacció dels enunciadors. Per tant, la poca varietat de MD de la TMD que els alumnes declaren no usar no es deu al desconeixement, atès que són pocs els que declaren desconèixer, sinó a les causes a què ens hem referit ara mateix.
- 4) *El desconeixement de MD està lligat al grau de formalitat, al caràcter arcaic o diastràtic, a les característiques del gènere o a la percepció de desús.* Els estudiants s'adonen que els motius pels quals desconeixen MD són, sobretot, el grau de formalitat alt (els MD d'un to molt formal, culte o elevat), el caràcter arcaic o generacional, o el desús en els diferents gèneres i registres que acostumen a dominar.

També extraïem un seguit de conclusions respecte del treball cooperatiu dels grups d'alumnes durant la interacció en què expressen els coneixements que tenen i usos que declaren fer:

- 1) En primer lloc, el treball conjunt dels alumnes per determinar el coneixement actiu i passiu, i el desconeixement de MD promou la reflexió. En aquest treball conjunt de reflexió, els estudiants han d'explicar el coneixement que tenen i els usos que fan dels MD en diferents contextos, argumentar-los i negociar amb la resta de companys del grup sobre quins MD marquen en cadascuna de les tres categories.
- 2) En segon lloc, quan el grup evidencia un acord per determinar si coneixen o desconeixen els MD, normalment aquest acord és expressat amb determinació i amb poques intervencions. En canvi, si l'acord no es produeix de bon principi sinó que es construeix entre els membres del grup en diverses intervencions, cadascun dels estudiants es mostra obert i disposat a acceptar les opinions dels companys.
- 3) En tercer lloc, podem dir que tots els grups demostren respecte quant a les aportacions dels companys amb una cordialitat que va més enllà de la relació estrictament acadèmica. Les interaccions també posen de manifest que la majoria d'aprenents mostren disposició en la resolució de la tasca i una relació afectiva de bona companyonia, evidenciada en molts casos per l'humor, la ironia, els jocs i les confessions sobre els sabers de cadascun dels membres. Aquesta relació de confiança es veu sobretot en les exclamacions, les interjeccions, les preguntes retòriques, els mots vulgars i els enunciats imperatius.

10.2 Anàlisi dels MD als textos

En aquest apartat, investiguem els MD que usen els grups d'alumnes als escrits durant l'Activitat 7: *Exploració dels MD als textos* mitjançant la interacció en grup. El procés d'exploració dels MD als textos es duu a terme a partir de l'adopció d'una perspectiva pragmàtica que permet incloure els MD que identifiquen els alumnes, alguns més gramaticalitzats que d'altres. Aquest procés d'exploració també ha posat de relleu les consideracions dels grups entorn dels MD que identifiquen, avaluen i, si escau, modifiquen. Aquestes dades ens aproximen al coneixement que tenen els estudiants dels MD i els usos que en fan als seus escrits, que seran contrastats amb els coneixements i usos que declaren tenir a les respostes de la TMD. Tanmateix, no ens resolen el dubte sobre les facilitats i dificultats sorgides en l'activitat d'exploració dels MD ni el procés d'aprenentatge que hi té lloc. És per aquest motiu que, tant al final d'aquest apartat com al capítol següent sobre l'anàlisi del corpus de les interaccions, contrastarem alguns d'aquests usos amb les reflexions que fan i la presa de consciència que manifesten els grups d'estudiants sobre alguns dels aspectes relacionats amb els MD i les propostes de canvis que fan. En la taula de sota, concretem el corpus d'anàlisi que tractarem en aquest apartat i el total de 9 grups d'estudiants que tindrem en compte:

Activitat 7. Exploració dels MD als textos mitjançant la interacció en grup								
Corpus: TI i TF dels 9 grups d'estudiants (i interaccions)								
Total de grups analitzats: 9								
Seminari A				Seminari B				
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	VP-MS-JT	DP-CV	NP-AS	CG-AH-RS

Taula 52. Grups d'estudiants analitzats al corpus dels TI i TF de l'Activitat 7

Abans de començar l'anàlisi, volem remarcar alguns aspectes:

- a) Tal com hem fet en els altres apartats de la tesi, en aquesta anàlisi ens centrem en els MD que han identificat els estudiants als escrits que redacten i les relacions amb el que declaren a la TMD i les consideracions que en fan a les interaccions. Hem obviat una anàlisi completa dels MD que usen perquè l'objectiu del nostre treball no és simplement una anàlisi quantitativa i qualitativa dels usos dels MD als escrits, sinó que la investigació passa pel filtre de les accions, decisions i consideracions que en fan els estudiants.
- b) A més d'analitzar les unitats que els alumnes han marcat als seus textos, hem analitzat també aquells casos en què unitats que no s'han marcat al TI durant l'activitat d'exploració dels MD, sí que s'han acabat modificant al TF. Actuem

en aquesta línia perquè entenem que qualsevol alteració que es produeixi als TF dels estudiants es deu al fet que el grup ha identificat una unitat com a MD i ha considerat que calia modificar-la; per tant, hi ha hagut una revisió del text i valoració dels usos dels MD posterior a la sessió de la interacció.

- c) També amb la intenció d'entendre les posicions dels estudiants, per a l'anàlisi hem considerat elements que no són MD, però que han estat identificats pels estudiants, perquè, suposem, que han confós les unitats de materials de treball com la TMD amb altres unitats del text que tenen la mateixa grafia (el substantiu *primer* en lloc de l'adverbi d'ordenació *primer*, l'adverbi *anteriorment* quan forma part d'una expressió més àmplia, o la locució prepositiva *davant de* en lloc de l'adverbi *davant*) (Annex 12.10 i 12.11).
- d) No hem considerat, però, els MD identificats pels estudiants que formen part d'una citació textual. Creiem que si bé tenir-los en compte podria servir per aprofundir en els MD que coneixen els alumnes (perquè els identifiquen als textos), no seria correcte incloure'ls en l'anàlisi completa dels usos perquè no són unitats que hagin pogut introduir els propis estudiants.

En els apartats següents, ens centrarem en els MD identificats pels estudiants als seus escrits inicials (TI) i els usos als escrits finals (TF). Pretenem donar resposta a les preguntes següents:

- a) Quines unitats (*type*) de MD identifiquen els 9 grups d'estudiants i en quantes ocurrències (*token*) es tradueixen?
- b) Quines unitats (*type*) de MD que identifiquen són de la TMD i quines no?

Així doncs, no farem una anàlisi exhaustiva dels usos de tots els MD als escrits a causa de les limitacions materials del treball, però també per haver decidit prioritzar una anàlisi general del procés d'aprenentatge centrat sobretot en l'anàlisi de les interaccions. De la mateixa manera, tampoc no tractem aquí totes les modificacions, addicions o supressions de MD als escrits ni tots els motius que han dut a fer-ho, que havíem analitzat en un altre estudi (Obis, 2014), sinó que només destaquem aquells casos que han resultat rellevants a les interaccions, com la repetició de MD.

10.2.1 Anàlisi quantitativa dels MD als textos

Per a l'anàlisi, hem distingit als TI i TF les unitats marcades pels estudiants i hem inclòs un comentari entre parèntesis si aquella unitat tenia l'aparença de MD, però no s'usava com a tal. Aquest és el cas de *primer* o *segon*, usats als textos com a substantius pel G7 i

no com a MD d'ordenació del discurs, o *a continuació*, usat com a sintagma adverbial pel G2 i no com a MD parentètic d'ordenació del discurs. D'altra banda, tots els *perquè* que identifiquen els estudiants són causals; és per això que en l'anàlisi ja no el distingim del *perquè* de finalitat. En relació amb el MD *però*, que pot establir relacions d'oposició o de concessió, hem decidit no diferenciar-los, atès que en determinats casos la frontera entre uns i altres usos era difícil de delimitar en termes de focalització en la tesi (la informació temàtica) o l'antítesi (la informació remàtica) i de pressuposició (Cuenca, 1991: 104-120).

La taula de més avall inclou, en primer lloc, el total d'ocurrències de MD identificades pels 9 grups d'estudiants al TI i adaptades al TF, això és, el total d'*ocurrències (token)* o aparicions de MD, encara que es tracti del mateix MD; en segon lloc, les *unitats (type)* o tipus de MD al TI i al TF, això és, la comptabilització del MD encara que aparegui més vegades, i, en tercer lloc, les modificacions (M), addicions (A) i supressions (S) fetes pels alumnes. També afegim la diferència d'unitats i ocurrències usades del TI al TF.

Unitats i ocurrències de MD identificades pels 9 grups d'estudiants al TI i al TF									
Codi grup	Ocurrències TI (token)	Ocurrències TF (token)	Dif.	Unitats TI (type)	Unitats TF (type)	Dif.	M	A	S
G1 (HG-AT)	52	51	-1	29	33	4	7	0	1
G2 (SG-AS)	54	55	1	34	46	12	17	1	0
G3 (BM-CS)	50	51	1	23	44	21	28	1	0
G4 (AG-FG)	56	57	1	32	37	5	5	1	0
G5 (IC-MS)	113	113	=	59	71	12	26	0	0
G6 (VP-MS-JT)	29	35	6	17	26	9	6	6	0
G7 (DP-CV)	38	38	=	24	27	3	3	0	0
G8 (NP-AS)	42	43	1	28	32	4	4	1	0
G9 (CG-RS-AH)	59	60	1	36	44	8	9	1	0
TOTAL	493	503		162	193				

Taula 53. Unitats i ocurrències de MD identificades pels 9 grups d'estudiants al TI i al TF

En relació amb les *ocurrències (token)*, d'aquestes dades es desprenen els consideracions que sintetitzem aquí sota:

- 1) El nombre total d'ocurrències (*token*) identificades pels 9 grups d'alumnes al TI és de 493, mentre que al TF és de 503. Es tracta, tan sols, d'un augment de 10 ocurrències (*token*) de MD.
- 2) El grup que identifica més ocurrències (*token*) de MD és el G5, amb 113 al TI i al TF (marcat en groc), i el grup que n'identifica menys és el G6, amb 29 ocurrències al TI i 35 al TF (marcat en taronja).
- 3) En tots els grups menys en un, el G1, les ocurrències (*token*) augmenten del TI al TF, a causa de les addicions que es produeixen.
- 4) En un grup, el G6, les ocurrències (*token*) augmenten del TI al TF en 6. En cinc grups augmenten en 1 (G2, G3, G4, G8 i G9) i en tres grups es mantenen (G1, G5 i G7).

Pel que fa a les *unitats (type)*, d'aquestes dades es desprenen també un seguit de consideracions que sintetitzem aquí sota:

- 5) El nombre total d'unitats (*type*) identificades pels 9 grups d'alumnes al TI és de 162, mentre que al TF és de 193. L'augment de 31 unitats (*type*) que es produeix del TI al TF, en comparació amb l'augment d'ocurrències, és més elevat. Això ens indica que, a l'hora de modificar algun MD a l'escrit, els estudiants fan un esforç per introduir al TF noves unitats que no havien usat al TI i variar, d'aquesta manera, l'escrit.
- 6) El grup que identifica més unitats (*type*) de MD als escrits és el G5, amb 59 al TI, que passen a 71 al TF, i el grup que n'identifica menys és el G6, amb 17 al TI, que passen a 26 al TF (marcat en taronja). La resta de grups identifica, i usa, al voltant de 30 unitats al TI. Aquests resultats s'acorden amb els resultats de 1) sobre l'anàlisi de les ocurrències (*token*) de MD, atès que com més ocurrències identifiquen els estudiants més possibilitats de variació d'unitats hi ha; en canvi, com menys ocurrències hi hagi, menys varietat de MD trobarem.
- 7) En tots els grups les unitats (*type*) augmenten del TI al TF, a causa de les unitats que afegixen o modifiquen del TI al TF. Això significa que s'incrementa la variació de MD usats d'un text a un altre.
- 8) En un dels grups, el G3, les unitats (*type*) utilitzades al TI es doblen al TF (de 23 que s'usaven al TI passen a 44, amb un increment de 21 unitats més) (marcat en verd). En la resta de grups, l'augment és menor: en el G2 i el G5, l'augment de les unitats (*type*) del TI al TF és de 12, mentre que en la resta és menor de 10 (G1, G4, G6, G7, G8 i G9).

Per contextualitzar aquests resultats, cal tenir en compte que el recompte d'ocurrències de MD i el nombre d'unitats respon no només a la manera com resolen la tasca els grups, sinó també a les característiques de l'escrit. D'aquesta manera, si contrastem aquestes anàlisis amb la constitució del corpus d'escrits recollit (vegeu la taula 12, § 7.4.3), veurem que el nombre d'ocurrències i d'unitats que identifiquen els grups està relacionat amb el nombre de paraules dels textos en què s'identifiquen. En aquest sentit, observem que el grup que identifica més ocurrències és el grup que elabora un escrit més extens. D'aquesta manera, el G5, que identifica 113 ocurrències de MD, redacta el text més llarg (TI), de 3384 paraules. Aquesta evidència no es correspon, malgrat tot, amb el cas contrari, en què el grup que identifica menys ocurrències no és el grup que elabora l'escrit més curt (TI), però sí el segon més curt. Així, el G6 identifica 29 ocurrències de MD en un escrit amb 1587 paraules (menys de la meitat respecte del text de G5). Aquests resultats es poden explicar també si tenim en compte la manera com estan redactats els escrits. En aquest sentit, observem que els escrits que contenen més citacions textuais provinents d'altres obres són els escrits en els quals no s'usen tants MD. Aquesta hipòtesi es veu ratificada quan observem que els grups que identifiquen menys MD als textos (G6, G7 i G8) (Annex 12) són els que incorporen més citacions textuais. Per tant, veiem que s'estableix una relació directa entre el nombre d'ocurrències identificades amb la inclusió més o menys mesurada de fragments citats directament d'altres obres.

10.2.2 Anàlisi qualitativa dels MD als textos

En aquest apartat, veurem quins són els MD més usats pels grups d'estudiants als escrits inicials i finals que elaboren. L'anàlisi d'aquests MD usats als TI i als TF, tant en unitats de MD com en ocurrències de MD, demostra que hi ha poques unitats que els grups emprin repetidament, entre 10 i 50 ocurrències; en canvi, hi ha una gran quantitat d'unitats que els estudiants usen només entre 1 i 10 ocurrències. Aquest fet s'altera als TF, en què s'evidencia que els estudiants es preocupen sobretot per buscar variació entre els MD emprats. Així, en la taula de sota, mostrem els 28 MD més usats als TI i TF i les ocurrències d'aquests usos. Hem decidit mostrar aquí un total de 28 unitats perquè, com hem explicat a l'apartat 10.1.2.1, els MD de la TMD que declaraven usar 7 grups d'estudiants eren 28. Això ens permetrà comparar els MD que declaren emprar els estudiants a la TMD amb els usos reals de MD que utilitzen els estudiants als escrits. La taula 54 que mostrem tot seguit conté 4 columnes: les dues primeres corresponen a les unitats (*type*) de MD i les ocurrències (*token*) als TI, mentre que les dues darreres corresponen a les unitats (*type*) de MD i les ocurrències (*token*) als TF.

Unitats (<i>type</i>) de MD al TI	Ocurrences (<i>token</i>) de MD al TI	Unitats (<i>type</i>) de MD al TF	Ocurrences (<i>token</i>) de MD al TF
ja que	56	però	33
però	44	ja que	26
per tant	30	perquè	22
tot i que	23	per tant	19
perquè	19	tot i que	15
Pel que fa a	11	Encara que	10
A continuació	9	atès que	10
Finalment	8	Finalment	9
a més	8	Pel que fa a	8
Tot i això	7	En primer lloc	8
Encara que	6	A continuació	8
és a dir	6	Tot i això	7
Tot i així	6	Així doncs	7
Com que	5	No obstant això	7
D'altra banda	5	Ara bé	6
En segon lloc	5	En segon lloc	6
en general	5	és a dir	6
No obstant això	5	vist que	6
Tanmateix	5	a més	6
A més a més	5	Com que	5
En primer lloc	5	D'una banda	5
per exemple	5	en general	5
D'una banda	4	També	5
D'aquesta manera	4	malgrat que	5
per aquesta raó	4	per exemple	5
primerament	4	A més a més	5
També	4	Seguidament	4
sinó que	4	així que	4
28 unitats		28 unitats	

Taula 54. Unitats i ocurrences de MD al TI i al TF (28)

La dada més rellevant de l'anàlisi d'aquesta taula sobre els MD emprats als escrits dels estudiants és que el MD *ja que*, que s'usava 56 vegades als TI, passa a usar-se 26 vegades al TF, o sigui, disminueix l'ús que fan els estudiants d'aquest MD a menys de la meitat. Aquesta reducció del MD *ja que* es produeix perquè els estudiants els reemplacen per altres MD que indiquen causa. Així, com veiem a la taula precedent, el *ja que* disminueix en benefici d'altres MD que indiquen causa, com són *atès que* i *vist que* (marcats en verd), que no eren usats en cap dels TI dels 9 grups d'estudiants, però que als TF ja apareixen amb 10 i 6 ocurrences, respectivament.

També podem evidenciar que les 5 unitats de MD més usades tant als TI com als TF, i que superen més de 15 ocurrences en el conjunt dels textos, són MD que relacionen les idees: *ja que* i *perquè* (Indicar causa), *per tant* (Indicar conseqüència), *però* (Indicar oposició) i *tot i que* (Indicar concessió).

A l'últim, podem veure que existeix una diferència notable entre els MD que apareixen al material proporcionat als alumnes durant l'activitat, la TMD, i els que no. Dels 28 MD que trobem a la taula 54, n'hi ha només entre 6 (TF) i 7 (TI) MD (marcats en vermell clar) que no apareixen a la TMD. Per tant, d'entre les unitats de MD que usen més vegades, hi ha sobretot les que conté la TMD. A més a més, per reduir les unitats de *ja que* al TF, els alumnes seleccionen dels MD que estan inclosos a la TMD. Suposem que el fet d'estar compresos en un material didàctic proporcionat per la professora transmet certa seguretat als alumnes per decidir usar-los. Els MD que no apareixen a la TMD i que els grups usen als TI i TF entre 4 i 8 ocurrences són: *a més*, *tot i això*, *tot i així*, *en general*, *d'aquesta manera*, *per aquesta raó*, *també*, *seguidament*, *així que*.

Resumint, podem notar els aspectes següents:

- 1) El MD més utilitzat al TI, i que passa a segona posició al TF, és el *ja que*. Aquest MD és seguit per altres MD que també s'usen força: *perquè* (Indicar causa), *per tant* (Indicar conseqüència), *però* (Indicar oposició) i *tot i que* (Indicar concessió). En tots els casos menys en el *perquè*, les ocurrences d'aquests MD baixen fins a la meitat (*ja que*) o una tercera part (*per tant*, *però*, *tot i que*). Aquesta dada demostra l'esforç per part dels alumnes per variar els MD que empen més cops.
- 2) Les categories de MD més utilitzades tant als TI com als TF són les que corresponen a les relacions semàntiques entre idees: Indicar causa, Indicar conseqüència, Indicar oposició i Indicar concessió.
- 3) Els MD amb més ocurrences als TI i als TF són els MD que apareixen a la TMD. A més, els alumnes realitzen més modificacions del TI al TF en aquests MD perquè veure'ls classificats en un material didàctic els genera seguretat.

10.2.3 Anàlisi contrastada dels usos dels MD als textos amb les respostes dels alumnes a la TMD

En aquest apartat, compararem les anàlisis efectuades en les línies anteriors amb les respostes dels MD a la TMD. A la taula 54 anterior, hem mostrat els 28 MD més usats als TI i TF i les ocurrences d'aquests usos per poder comparar els usos reals de MD que

demostren els estudiants als escrits i els MD que declaren emprar aquests mateixos estudiants a la TMD. Per fer-ho, hem marcat en groc els MD més usats als escrits que es corresponen amb els 28 MD de la TMD que els grups d'estudiants declaren emprar més (vegeu la taula 44, § 10.1.2.1). De les unitats de MD més usades als TI, n'hi ha 15 que els estudiants declaren usar més a la TMD, mentre que de les unitats més usades als TF, n'hi ha 14 que els estudiants declaren usar a la TMD, si fa o no fa les mateixes que als TI. Això significa que en més de la meitat dels casos, tant als TI com als TF, els MD que declaren usar els grups d'estudiants a la TMD es corresponen amb els usos que efectivament realitzen als escrits aquests mateixos estudiants.

Malgrat aquests resultats, cal remarcar que els MD que resten en blanc d'aquesta taula 54, tant als TI com als TF, es troben entre MD que declaren usar la majoria de grups (entre 5 i 6 grups) d'acord amb l'Annex 11.6. En conseqüència, podem afirmar definitivament que el que declaren que fan els grups d'alumnes a la TMD coincideix amb el que fan realment als escrits.

De fet, cal notar que, per a les modificacions del MD *ja que*, els MD *atès que* i *vist que* que s'usen per reemplaçar-lo no s'usen cap vegada als TI, mentre que als TF són emprats 10 i 6 cops, respectivament. Això demostra l'afany dels alumnes per donar variació als escrits, almenys en el cas d'aquest MD causal.

En síntesi, podem remarcar els resultats següents:

- 4) Els estudiants usen als escrits els MD que declaren emprar a la TMD. Dels 28 MD que corresponen al coneixement actiu que declaren 7 grups a la TMD, 15 unitats al TI es troben entre els que encapçalen més ocurrencies als escrits. A més, si ens remetem als 21 MD de la TMD que declaren usar entre 5 i 6 grups d'estudiants (Annex 11.6), n'hi ha 6 al TI que es troben també entre els més usats als escrits. Aquests 21 MD que sumen els declarats com a més emprats per la majoria de grups es contraposen als 7 restants que no són a la TMD i confirmen la relació estreta entre els usos declarats i els usos reals. Per tant, el que declaren que fan els grups d'alumnes a la TMD concorda amb el que realment fan als escrits.
- 5) Els MD d'Indicar causa *atès que* i *vist que*, que apareixen entre els més usats als TF, no són els que els estudiants declaren usar a la TMD. D'això es desprèn que, almenys en aquests dos casos, els grups d'alumnes s'esforcen per usar altres MD de la TMD als quals no estaven avesats.

10.2.4 Anàlisi contrastada dels usos dels MD als textos amb la interacció

En aquest apartat volem mostrar alguns fragments de la interacció que posen de manifest els resultats que extraiem de l'anàlisi dels MD als textos dels 9 grups d'estudiants. Ens volem centrar en el tema més comentat a les interaccions en la repetició de determinats MD i, en concret, en la repetició del MD per Indicar causa *ja que*. D'aquesta manera, traslladem l'últim resultat (5) mencionat en acabar aquest apartat anterior (vegeu § 10.2.3) no només pel que fa a la repetició d'aquest MD, sinó també pel que fa a la cerca de variació per part dels alumnes.

Cal dir que tots els grups esmenten el tema de la repetició dels MD als textos, en gran part, a causa de l'èmfasi que s'hi ha donat durant l'Activitat 6 i els exercicis treballats a classe (Annex 5). Ara bé, sobre la repetició, és interessant remarcar que els grups G4 (432-437), G5 (445-453), G7 (549-553) i G8 (838-843) valoren la repetició de certs MD com a inadequada si els MD repetits en qüestió apareixen a l'escrit a poca distància l'un de l'altre. En canvi, si s'usen de manera més separada al text, la consideren adequada.

D'entrada, podem veure com els grups d'alumnes s'adonen de les repeticions de MD que hi ha als escrits que han redactat. En trobem un exemple amb el fragment d'interacció de sota corresponent al G1, el qual observa que hi ha determinats MD que es repeteixen sovint:

Exemple 14 (G1 (HG-AT))

-
366. **HG:** No, jo crec que sí que està ben:: està ben organitzat.
 367. **AT:** Sí.
 368. **HG:** Potser al principi sí que no hem ficat un marcador introductori...
 369. **AT:** Potser alguns es repeteixen molt però bueno.

Si entrem a tractar el MD en qüestió, observem que el G2 observa en diferents ocasions la repetició del MD *ja que* i, en alguns casos, la identificació diverses vegades d'aquest MD es materialitza en una valoració negativa (456):

Exemple 15 (G2 (SG-AS))

-
453. **SG:** *Ja que. Ja que?*
 454. **AS:** *Ja que.*
 455. **SG:** =Ja ho teníem.
 456. **AS:** =(amb enuig) Una altra vegada, eh?
 457. **SG:** Sí.
 458. **AS:** Ens repetí::m, aquí.

-
602. **AS:** *Ja que* una altra vegada.
 603. **SG:** Eh:: Ai! No. *Perquè*.
 604. **AS:** Una altra vegada *ja que*. On està *perquè*?
 605. **SG:** Aquí.
 606. **AS:** Ah, sí.

D'altra banda, el G6, al llarg de la interacció, constata aquesta repetició del *ja que*. En la primera part, MS (506) expressa que el MD que troba a l'escrit no és el primer i JT (507) mostra rebuig sobre aquest fet. MS (511, 513), tot seguit, expressa que quan redacta usa abundantment el *ja que*. Més endavant a la interacció, en la segona part, quan marquen a la TMD els MD que han usat a l'escrit, totes tres estudiants coincideixen a marcar el *ja que* i a fer-ho diverses vegades (*amb deu rodones!*) (687) per evidenciar que l'usen profusament, cosa que els fa riure. En la tercera part, quan expressen els MD que empren a la part de tancament del text, tornen a manifestar rient la repetició del *ja que*, usant l'expressió *cómo no* en castellà per mostrar convenciment sobre el fet que són conscients d'aquesta repetició:

Exemple 16 (G6 (VP-MS-JT))

506. **MS:** Més o menys. | *Ja que*, un altre cop.
 507. **JT:** Hòstia, el *ja que*...
 508. **P:** (a tota la classe) Feu explícits qualsevol dels vostres dubtes.
 509. **VP:** Doncs jo quan escric faig servir molt més el *perquè* que el *ja que*, eh?
 510. **JT:** Sí?
 511. **MS:** Quan escric? Ui, jo, el *ja que*...
 512. **JT:** Jo no, jo el *ja que*...
 513. **MS:** ...no para.

-
682. **JT:** =Ara hem de marcar d'<aquí...> (referint-se a la taula de MD)
 683. **MS:** Sí.
 684. **JT:** ...els que...
 685. **MS:** ...quins marco?
 686. **JT:** El *ja que* sobretot (riu)
 687. **MS:** *Ja que* am::b amb deu rodones!
 688. **JT:** Sí (riu)
 689. **VP:** (rient) Mhm.

-
929. **MS:** E::m. A la conclusió:: de conseqüència, de causa.
 930. **JT:** Sí.
 931. **MS:** El *ja que*, com no? *Cómo no*?
 932. **JT:** (riu)
 933. **VP:** (riu)
 934. **JT:** L'habitual.

Tanmateix, a més d'identificar aquesta repetició del *ja que*, els alumnes també es proposen reemplaçar alguns MD per altres que indiquin causa i expressen explícitament aquest compromís a les interaccions. Així, el G3 no només s'adona de la repetició del MD *ja que*, així com la d'altres MD, sinó que a més proposa variar-los. De fet, tal com mostràvem marcat en verd a la taula 53 (vegeu § 10.2.1), el G3 és el grup que atorga més variació a l'escrit respecte dels MD doblant les unitats del TI al TF:

Exemple 17 (G3 (BM-CS))

452. **BM:** Bueno, l'únic que- | Només- jo diria lo del ja que, que es repeteix molt.
 453. **CS:** Sí.
 454. **BM:** I quin altre es repetia molt?
 455. **CS:** *Tot i que.*
 456. **BM:** *Tot i que i ja que els repetim molt/ Vale. I n'hauríem de fer servir d'altres, no?*
 457. **CS:** *Tot i això i tot i que xxx*
 458. **BM:** Vale.

També el G6 insta a modificar algunes de les ocurrencies del *ja que* per altres MD, considerant que l'han usat assíduament. En el primer fragment, veiem que mostren la disposició a canviar-los i, en el segon, veiem com apunten a l'escrit la intenció de modificar el *ja que* per altres MD que no acostumen a usar, com *atès que* i *vist que*. Per tant, es proposen un objectiu, el planifiquen, i el duen a terme fora de classe perquè la sessió de seminari arriba al final:

Exemple 18 (G6 (VP-MS-JT))

1172. **MS:** Sí. Eh:: “Revisau els marcadors discursius de la vostra pràctica i argumenteu en veu alta possibles millores.” Jo crec que n'hauríem d'introduir algun més perquè no n'hem fet servir m::olts.
 1173. **VP:** Sobretot d'ordre.
 1174. **JT:** I canviar...
 1175. **VP:** D'organització.
 1176. **MS:** Sí.
 1177. **JT:** ...i canviar algun de causa, perquè el ja que apareix...
 1178. **MS:** Sí.
 1179. **VP:** Són molt repetitius.
 1180. **JT:** ...moltíssim.
 1181. **VP:** Sí.
-

1192. **MS:** (escriu al text) = 'Reformulació i variar/...
1193. **VP:** (dicta el que MS ha d'escriure al text) 'Variar els de conseqüència i els de causa'
1194. **MS:** ...els de causa'
1195. **JT:** 'Els de causa'
1196. **MS:** Però, clar, per exemple, jo crec que *puix que* és massa:: un registre massa elevat.
1197. **JT:** Massa formal, sí.
1198. **MS:** Podríem fer servir *vist que* o *atès que*, no?
1199. **VP:** On estem? On estan, vull dir?
1200. **MS:** =Aquí.
1201. **JT:** =Els de causa.
1202. **MS:** Els de causa.

10.2.5 Conclusions sobre l'anàlisi dels MD als textos

El que estimem més rellevant de l'anàlisi dels MD als escrits, si bé no ens hem estès en l'explicació dels usos concrets de cadascun dels 9 grups, és que el tema de la variació de MD en l'escrit irromp profundament en l'activitat dels alumnes. L'augment del nombre total d'unitats del TI al TF en 31 demostra que els discents intenten usar nous MD als quals no estan avesats o que normalment no usarien amb l'afany d'aportar variació a l'escrit.

El cas que trobem més rellevant és el del G3 (BM-CS), el qual, de només 1 ocurrència de MD que augmenta del TI al TF, són 21 les unitats noves que usa (vegeu la taula 53, § 10.2.1). Conseqüentment, la voluntat d'aquest grup d'introduir un nombre profús d'unitats de MD a l'escrit és indiscutible. Aquest augment considerable d'unitats de MD, així com l'esforç dels estudiants de variar el text introduint nous MD, es palesa, també, en dos dels MD causals més usats als TF, *atès que* i *vist que*. Aquests dos MD passen de no usar-se en cap dels TI dels 9 grups d'estudiants a encapçalar la llista dels 20 més usats als TF.

En relació amb l'anàlisi del contrast entre els usos dels estudiants als escrits i les declaracions que fan durant la interacció, constatem que els alumnes són força conscients de gran part dels usos de MD que efectuen als escrits i que, en conjunt, bé que alguns més d'altres, es mostren predisposats a modificar-los en alguns casos. En el cas de la repetició, veiem com a les interaccions no només els alumnes identifiquen els MD que es reiteren, sinó que esmenten la necessitat de trobar-hi una solució i planifiquen les eines per fer-ho (mitjançant la cerca d'altres MD a la TMD o la relectura de l'escrit).

10.3 Anàlisi de les interaccions

En aquest apartat, estudiem les interaccions que duen a terme els 9 grups d'alumnes en el marc de l'*Activitat 7: Exploració dels MD als textos* mitjançant la interacció en grup. D'aquest corpus, analitzem les reflexions sobre els MD i altres aspectes relacionats que hi tenen lloc, i ens fixem, també, en el procés d'aprenentatge que desenvolupen els alumnes en termes de construcció conjunta del coneixement. Fet i fet, l'anàlisi de les interaccions ens proporciona informació valuosa sobre aquests processos que difícilment podríem extreure de l'anàlisi de les respostes dels alumnes a la TMD sobre el coneixement i ús dels MD i dels usos reals que fan als textos. Constitueix, doncs, un eix important de la nostra investigació.

En la taula de sota, concretem el corpus d'anàlisi que tractarem en aquest apartat i el total de 9 grups d'estudiants que tindrem en compte:

Activitat 7. Exploració dels MD als textos mitjançant la interacció en grup								
Corpus: interaccions dels 9 grups d'estudiants, PTMD i TMD								
Total de grups analitzats: 9								
Seminari A				Seminari B				
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9
HG-AT	SG-AS	BM-CS	AG-FG	IC-MS	VP-MS-JT	DP-CV	NP-AS	CG-AH-RS

Taula 55. Grups d'estudiants analitzats al corpus de les interaccions de l'Activitat 7

Tal com hem comentat a la metodologia d'anàlisi (vegeu § 8.1.1), hem dut a terme una anàlisi microgenètica de les interaccions que ens permet evidenciar els processos d'aprenentatge dels alumnes en un termini molt breu de temps mentre desenvolupen una activitat específica. Tot i que en els apartats anteriors hem pogut veure exemples d'aquestes anàlisis del corpus de les interaccions, en les línies següents volem posar de relleu les reflexions sobre determinats aspectes relacionats amb els MD que resulten recurrents en la discussió dels aprenents i que, agrupats, conformen les categories temàtiques que presentem tot seguit.

Per fer-ho, explicarem les reflexions a les interaccions dels diferents grups sobre diversos temes i veurem com els alumnes construeixen el significat i l'elaboren. Per començar, mostrarem de manera general les categories temàtiques que hem identificat al discurs dels alumnes durant la interacció relacionades amb el concepte de MD i, seguidament, veurem alguns exemples d'episodis d'aquestes categories i com es relacionen, en alguns casos, amb determinats MD, categories de MD i altres categories temàtiques.

10.3.1 Anàlisi de les categories temàtiques de les interaccions

L'anàlisi de les interaccions dels 9 grups d'estudiants desvela un seguit de temes als quals els alumnes fan referència quan treballen el concepte de MD i els seus usos als escrits. Aquests temes s'han anat modelant en el transcurs del procés d'anàlisi de les dades d'aquesta tesi i han evolucionat fins a conformar les categories d'anàlisi que comentem tot seguit. Tal com hem vist a l'anàlisi dels apartats 10.1 i 10.2, aquestes categories temàtiques no es conceben de manera aïllada, sinó que formen part de la representació holística que adoptem en aquesta tesi dins el paraigua de la recerca interpretativa. Per això, al llarg de l'anàlisi hem fet referència a la interrelació entre els resultats dels diferents corpus, configurant la triangulació entre les dades. Això ocorre també al mateix corpus de les interaccions, en el qual s'estableixen vincles indissociables entre els temes que dificulten en alguns casos la correcta delimitació dels episodis d'anàlisi. Per això, en molts casos un mateix episodi comprèn més d'una categoria temàtica.

La taula 56 mostra aquestes categories temàtiques i el nombre de casos que apareixen a les interaccions:⁶¹

Categories temàtiques	Nombre de casos
GÈNERE	8
SEQÜÈNCIES DISCURSIVES	5
ESTRUCTURA	18
CONTINGUT	7
REGISTRE	26
DELIMITACIÓ	14
FUNCIO MD	8
TOTAL	86

Taula 56. Categories temàtiques de les interaccions

Com veiem en aquesta taula, hem identificat 7 categories temàtiques que apareixen, en conjunt, 86 vegades al corpus de les interaccions. Observem que totes les categories temàtiques que hem establert estan relacionades amb aspectes essencials del discurs: el gènere, les seqüències discursives, l'estructura, el contingut i el registre. A més, observem que hi ha determinades categories que responen al concepte concret de MD i a la configuració en categoria cognitiva que se'n fa: la delimitació i la funció. Als apartats que segueixen ampliarem l'anàlisi d'aquestes categories mitjançant alguns exemples d'episodis. Explicarem, però, més detingudament la darrera categoria sobre la construcció del concepte a causa de la complexitat que presenta. Per tal de palesar la

⁶¹ Per a l'anàlisi exhaustiva de les categories temàtiques al corpus de les interaccions, vegeu l'Annex 13.4.

relació que mantenen entre elles, i també per facilitar-ne l'explicació, agrupem les quatre primeres en dos apartats, de manera que el gènere i les seqüències discursives es comentaran plegades, i l'estructura i el contingut, també.

10.3.1.1 Qüestions sobre el gènere i les seqüències discursives

La majoria dels grups reflexionen sobre la relació entre els MD i el gènere, així com la relació entre els MD i les seqüències discursives durant la interacció guiada per la PTMD. Moltes de les reflexions que hem identificat sobre aquestes qüestions relacionades amb els MD es produeixen quan els alumnes responen a la P1 d'aquesta PTMD (Annex 6), en la qual se'ls fa explicitar quins dels MD recollits a la TMD coneixen i usen. En el transcurs del treball sobre aquesta pregunta, quan els estudiants discuteixen sobre el coneixement i usos de MD de les categories d'Indicar temps o Indicar espai de la TMD, els MD que hi veuen recollits els semblen discordants amb els paràmetres del gènere acadèmic que treballen, l'*informe de recerca*. Per això, en aquests casos en què apareix un conflicte, els alumnes senten la necessitat de verbalitzar les seves percepcions i compartir-les amb els companys del grup.

Aquests temes sobre la relació dels MD amb el gènere i les seqüències discursives han estat identificats a les interaccions 13 vegades. En la distribució per grups, trobem que hi ha 7 grups del total de 9 que mencionen aquests temes. En la taula de sota especificuem quins són aquests grups que en parlen, el nombre de casos i les intervencions en què ho fan:⁶²

Categories temàtiques	Grups	Nre. casos	Intervencions
GÈNERE	G2	1	(232-261)
	G3	1	(101-114)
	G4	2	(124-137) (523-543)
	G8	3	(50-67) (99-103) (187-200)
	G9	1	(201-207)
	SEQÜÈNCIES DISCURSIVES	G1	1
	G6	1	(233-256)
	G7	1	(476-483)
	G8	2	(120-130) (483-514)
Total		13	

Taula 57. Categories temàtiques de gènere i seqüències discursives

⁶² Hem marcat amb un color més fosc els episodis que hem seleccionat de les taules per il·lustrar cadascuna de les categories temàtiques exposades en aquest apartat de l'anàlisi.

Si bé en alguns casos ha resultat difícil decidir en quina de les dues categories calia situar les discussions dels aprenents, hem preferit distingir les dues categories arran de les diferències en els discursos dels alumnes. Així, quan els grups esmenten que elaboren una *redacció*, que determinats MD s'usen en un *tipus de text* o que certs MD presenten *trets acadèmics*, classifiquem els episodis en la categoria de gènere, mentre que quan parlen concretament de tipus o patrons textuais, com el narratiu, l'explicatiu, o el descriptiu, classifiquem els episodis en la categoria de seqüències discursives.

En l'exemple de sota, veiem com el G9 relaciona els MD amb el concepte de gènere discursiu quan observen els MD de la TMD que coneixen i usen. RS (201) esmenta la categoria Indicar espai i CG (202), mostrant estranyesa, llença una pregunta a l'aire sobre si certs MD que exemplifica, en aquest cas d'Indicar temps, es fan servir. RS (203) reformula la interrogació de la companya dirigint-se als dos companys i tot seguit respon que ella no fa servir aquests MD en una redacció, cercant la confirmació de la resta dels membres del grup. Llavors, CG (204) sembla voler contextualitzar a què es refereix quan es pregunta si s'usen o no determinats MD i diu que aquests MD s'usaran en un tipus de redacció concreta i posa l'exemple d'un gènere discursiu literari: el conte. En acabat, formula una frase amb un MD d'Indicar temps per tal d'exemplificar una forma d'organització discursiva característica del gènere *conte*:

Exemple 19 (G9 (CG-AH-RS))

-
201. **RS:** =Sí. Per indicar espai. *Més amunt i més avall.*
202. **CG:** I això? A vere, aquests es fan servir? *En el mateix moment, al mateix temps.*
203. **RS:** Però vosaltres ho feu servir en alguna redacció? | Jo no, eh?
204. **CG:** *Simultàniament, no. || (5) Però una redacció- depèn- A veure, si a mi em fan explicar una... és a dir, si he de fer com un conte | pues potser sí que diré 'més tard vaig anar a dormir', sats?*
205. **RS:** *Mhm. A dalt i a baix. Més amunt i més avall. Jo crec que tots. Menys... | de cara i d'esquena, potser/*
206. **CG:** *De cara i d'esquena, jo no ho faig servir mai.*
207. **RS:** *Jo tampoc.*

Així doncs, en aquest episodi evidenciem una necessitat per part dels estudiants de reconsiderar el treball d'anàlisi dels MD que coneixen i usen de la TMD quan es troben amb uns MD que no encaixen amb el gènere acadèmic que estan tractant. En aquest cas, i centrant-se en els MD que indiquen temporalitat, un dels membres del grup (CG 204) esmenta un altre gènere discursiu diferent al gènere acadèmic i proposa una frase inventada *ad hoc* que pugui incloure aquest tipus de MD. Aquesta frase serveix d'exemple prototípic dels patrons discursius que es poden donar als gèneres literaris: els narratius.

En un altre episodi del G8, veiem que els membres també topen amb un problema quan debaten sobre el coneixement i ús que tenen dels MD recollits a la categoria d'Indicar espai de la TMD. NP (121, 123, 125) constata que no usa el MD *a dalt i a baix* en una redacció acadèmica i AS (124, 126) expressa acord definitiu amb la declaració de la companya. Tot seguit, les dues alumnes comparen la “redacció acadèmica” amb una altra pràctica que elaboren durant l'assignatura en què han de descriure un objecte:

Exemple 20 (G8 (NP-AS))

-
120. AS: =*Tot seguit*. Vale. *A dalt i a baix*.
121. NP: *A dalt i a baix*. Però és que clar, jo no utilitzo (?) <en una redacció...>
122. AS: És que-
123. NP: ...acadèmica-
124. AS: Jo tampoc. Bueno-
125. NP: Bueno, de temes acadèmics, a dalt i a baix. |
126. AS: És que- indicar l'e- indicar espai. És que tampoc\
127. NP: Clar, potser\ a la pràctica de descripció/...
128. AS: Sí, perquè jo vaig descriure una habitació-
129. NP: ...però no ho utilitzem com a marcador, sinó com a punt de referència.
130. AS: Bueno, pues vale.

Per tant, en aquest episodi, les alumnes expressen que no usen MD per Indicar espai en un escrit acadèmic, però sí que relacionen els MD inclosos en aquesta categoria de la TMD amb una altra pràctica que té com a seqüència discursiva dominant la descripció. Així, contraposen el terme *acadèmic*, referint-se al gènere o al registre propis de l'escrit que és objecte d'aquesta investigació, amb una seqüència discursiva específica: la descriptiva.

Aquesta col·lisió que evidencien determinats grups, derivada de les assumpcions que fa emergir la TMD i la PTMD quan no especifica en quins contextos s'usarien els MD de la TMD, repta els alumnes a reconstruir els sabers sobre els trets que caracteritzen un gènere discursiu específic com l'acadèmic i provar d'explicar per què aquests trets impedeixen l'ús de determinats MD. Les característiques del gènere, tot i haver-les treballat a l'Activitat 4 de la SD, semblen estar construïdes internament i de manera més o menys inconscient entre els alumnes i el conflicte que sorgeix sobre aquesta qüestió els empeny a verbalitzar-les. Podem dir que en alguns grups, en definitiva, es construeix una consciència explícita entorn del fet que determinats MD estan lligats a les operacions discursives pròpies d'un patró discursiu concret, que inclou uns trets morfosintàctics i lèxics específics, el qual, a la vegada, s'usa de manera dominant en determinats gèneres discursius. Cal notar, però, que cap dels grups esmenta la paraula

gènere; al seu torn, usen sempre *text* o *escrit* per referir-se a les propietats que s'esperarien d'un gènere acadèmic com l'*informe de recerca*.

10.3.1.2 Qüestions sobre l'estructura i el contingut

En aquest apartat, recollim les qüestions que plantegen els alumnes sobre l'estructura i el contingut del gènere discursiu acadèmic que estan treballant i la relació d'aquests aspectes amb els MD. La majoria d'episodis identificats tenen lloc en el moment que els alumnes responen la P3 de la PTMD (Annex 6), en la qual es busca focalitzar l'atenció en les diferents parts de l'escrit per promoure la reflexió sobre els MD i les categories de la TMD, i si les operacions discursives que realitzen aquests MD mantenen una relació amb el contingut i la informació que es dona al text i els diferents apartats que el conformen: la introducció, el desenvolupament i el tancament.

Així, l'anàlisi de les interaccions dels diferents grups evidencia la configuració d'alguns episodis que mostren com els alumnes són conscients de les característiques del gènere en termes d'estructura (superestructura) i d'organització del contingut (macroestructura) (van Dijk, 1983). Aquesta consciència està molt vinculada a l'Activitat 4 que es va dur a terme en aquesta SD, la qual, recordem, incorporava un material com la GR per promoure la reflexió sobre aquest gènere acadèmic. Encara més, les reflexions que mostren aquests episodis no només giren al voltant de les propietats del gènere, sinó que evidencien les relacions que estableixen els estudiants entre aquestes propietats i determinats MD o categories de MD. És evident que, en molts casos, aquests vincles també els propicia l'estructura que adopta la PTMD que guiava la interacció, en la qual la P3, en concret, fa centrar l'atenció dels alumnes en les diverses parts de l'escrit: la introducció, el desenvolupament i el tancament.

Les categories sobre la relació dels MD amb el contingut i l'estructura han estat identificades a les interaccions 25 vegades. Quant als grups que hi fan referència, trobem que hi ha 7 grups del total de 9 que mencionen aquests temes. En la taula de sota especificuem quins són aquests grups que en parlen, en quantes ocasions i les intervencions en què ho fan:

Categories temàtiques	Subcategories	Grups	Nre. casos	Intervencions	
ESTRUCTURA	Introducció i desenvolupament	G1	2	(308-322) (408-427)	
		G4	1	(438-444)	
		G5	1	(1-14)	
		G6	3	(827-855) (902-916) (962-989)	
		G8	1	(607-612)	
		G9	2	(562-569) (583-598)	

		G1	1	(322-329)	
		G4	2	(445-457) (463-466)	
	Tancament	G5	1	(471-474)	
		G6	2	(856-885) (917-961)	
		G8	1	(613-766)	
		G9	1	(570-582)	

CONTINGUT	G4	1	(463-466)		
	G6	3	(305-317) (1021-1049) (1123-1140)		
	G7	1	(514-527)		
	G8	1	(551-560)		
	G9	1	(637-659)		
	Total		25		

Taula 58. Categories temàtiques d'estructura i contingut

Per començar, mostrem un exemple del G1 sobre la relació entre els MD i l'estructura general que presenta el text que han escrit. En aquest episodi, veiem com la P3 de la PTMD els fa fixar-se en l'estructura del discurs. Així, quan HG (308) llegeix l'enunciat de la pregunta sobre com organitzen el text i, específicament, de quina manera el comencen, fa que AT (309) s'adoni que han començat el text de forma molt brusca, atès que no fan una introducció per presentar l'escrit, sinó que directament comencen a exposar el problema gramatical i de normativa que té la frase que els ha estat assignada (310-313). Llavors, HG (314, 316) es pregunta com podrien introduir el text i quins MD

podrien aparèixer en aquesta introducció. AT (315, 317) prova, també, de donar-hi resposta, però ambdós mostren incapacitat per fer-ho (amb exclamacions com *jo què sé!*). Tot seguit, però, AT (317) a la mateixa intervenció comenta el contrast entre la introducció, en què no han usat MD, i el fet que a la resta d'apartats de l'escrit sí que n'han usat o han emprat altres formulacions per presentar-los. Després d'una pausa d'11 segons, HG (318, 320, 322) suggereix que la decisió d'organitzar el text no de manera redactada, sinó esquemàticament, amb els apartats més importants encapçalats per títols i subtítols, podria influir en l'ús de determinats MD per organitzar o estructurar l'escrit:

Exemple 21 (G1 (HG-AT))

308. **HG:** “Fixeu-vos en l'apartat A de la taula de marcadors. Com organitzeu el discurs?” “Com comenceu el text? Quins marcadors poden sortir en una introducció?” Com el comencem.
309. **AT:** El comencem molt a saco! (riu)
310. **HG:** Sí, el començament...
311. **AT:** TACA! =(rient) O sigui
312. **HG:** =(rient) No hi ha ningun marcador.
313. **AT:** (riu) “L'error d'aquesta oració...” Ja està. El comen- el comencem...
314. **HG:** Clar, quins marcadors poden sortir en una introducció? Podríem haver- jo què sé.
315. **AT:** Eh::
316. **HG:** Clar, com ho podríem dir?
317. **AT:** És que, jo què sé! Bueno, a ver, a la memòria de navegació sí que comencem “*En aquest espai...*” tal. “*Així doncs, la primera obra...*” no sé què, però és que aquí- || (11)
318. **HG:** Clar, és que no::
319. **AT:** No.
320. **HG:** El fet d'haver-ho fet una mica esquematitzat...
321. **AT:** Mhm.
322. **HG:** Potser si és tot redactat sí que dóna peu a ficar algun marcador. | Diu “Com acabeu el text? Utilitzeu marcadors de resum i tancament del text?”

Un altre exemple de reflexió sobre l'estructura i l'ús de MD el trobem en el G4. En aquest episodi que mostrem tot seguit, el G4 debat sobre si usen MD que desenvolupen funcions com la reformulació, l'èmfasi, l'exemplificació, etc. tal com se'ls demana a la P3 de la PTMD (Annex 6). AG (464) comenta que creu haver vist el MD *és a dir* al text. FG (465) mostra acord i, a continuació, AG (466) torna a expressar que li sembla haver vist el MD de reformulació *és a dir*, i afegeix la part del text en què creu que pot ser: al raonament de la solució de la qüestió conflictiva, que es troba al tancament del text. L'alumne comenta que el MD per Reformular pot aparèixer al raonament del text per tal d'ajudar a la comprensió d'aquest raonament. Així doncs, tot i que en realitat no

usen cap MD per Reformular al text, la interpretació de les paraules d'AG resulten molt interessants, atès que l'alumne associa una operació discursiva com és la reformulació amb una part del text, la conclusió, però també expressa que aquest ús de la reformulació en el moment de justificar una determinada solució a la cloenda del text té la finalitat de fer arribar un missatge intel·ligible al lector i, per tant, també té en compte la transmissió del contingut:

Exemple 22 (G4 (AG-FG))

-
463. **FG:** “Heu fet ús de marcadors que ajuden-”
 464. **AG:** Sí. Em sembla que hi havia algun *és a dir*.
 465. **FG:** Reform- Sí.
 466. **AG:** Em sembla que per aquí a la | al raonament hi havia algun *és a dir*, perquè s'entengui bé. (no n'hi ha cap al text) || (8) Mm.

Pel que fa al contingut, trobem que els diferents grups expliciten relacions entre els MD i les diferents operacions discursives que es poden donar en aquesta classe de gènere. A continuació, mostrem un exemple d'episodi d'aquesta categoria corresponent al G6, el qual, a més d'altres grups, evidencia una presa de consciència de les característiques del gènere i els MD —així com de determinades operacions discursives vehiculades per aquests MD. En aquest episodi del G6 (1123-1140), els membres del grup confessen que no usen MD de determinades categories (Posar èmfasi i Indicar oposició de la TMD) perquè el contingut i la configuració del text no ho permeten. Així, VP (1134) justifica el fet de no utilitzar MD d'aquestes categories, així com MD d'operacions com la comparació, perquè el text resulta “homogeni”. Sembla, doncs, que les disccents argumentin que si la informació que hi ha al text sobre un tema concret, en aquest cas, sobre la qüestió gramatical conflictiva que han de resoldre, resulta coincident, no és pertinent usar MD per comparar o Indicar oposició, com diu VP (1134, 1136, 1138, 1140). Aquestes reflexions van en la línia que hem comentat al capítol 9 (vegeu § 9.2) sobre el fet que una de les característiques d'aquest gènere acadèmic era la comparació entre diversos continguts i obres de referència:

Exemple 23 (G6 (VP-MS-JT))

-
1123. **VP:** “Fixeu-vos...” I acabem, no?
 1124. **MS:** A vere...
 1125. **VP:** <Fu!> Això és una pregunta, també, o què és? (mostra incomprensió o cansament)
 1126. **MS:** Eh:: Ja ho hem dit, això, de si utilitzem marcadors per posar èmfasi? No gaire.
 1127. **VP:** No.

1128. **MS:** No n'hem fet servir cap aquí com a mínim. I per distingir un apartat de l'altre/ Mm... Sí. *D'una banda, de l'altra, en canvi.* Aquests sí que els fem servir. Aquí potser no- no ha donat molt...
1129. **VP:** Clar, perquè-
1130. **MS:** ...no hi ha hagut molta oportunitat però...
1131. **VP:** Però de normal sí que ho fem servir.
1132. **MS:** Sí.
1133. **JT:** Sí.
1134. **VP:** El que passa és que és això, que com que era tot molt homogeni, doncs...
1135. **JT:** Clar, no- no...
1136. **VP:** ...no hi havia massa...
1137. **JT:** ...no ens donava l'opció de...
1138. **VP:** ...comparar gaire.
1139. **MS:** Sí.
1140. **JT:** ...oposar dos idees.

En efecte, al text que elabora el G6 (Annex 12.6), les alumnes expliquen que hi ha un consens força relatiu entre les obres consultades sobre la qüestió de la preposició *a* davant de CD. De fet, si observem l'escrit del G6, veurem que només hi ha un MD per Indicar oposició (*però*). Per tant, les estudiants verbalitzen que no han hagut de desenvolupar discursivament operacions per oposar o contrastar, atesa la semblança dels continguts que aporta cadascuna de les obres sobre el conflicte gramatical. Evidentment, encara que el G6 digui que no ha fet comparacions perquè la informació que donen les gramàtiques és similar, l'operació discursiva de la comparació és destriable de la informació comparada i, certament, en un treball acadèmic d'investigació com és el cas, calia també comparar inevitablement les gramàtiques en termes d'autoritat, fiabilitat, claredat, etc.

Dit això, concloem que l'anàlisi dels diversos episodis i dels indicis en la interacció del G6 demostren el coneixement que tenen els alumnes de la informació que recull el text que han escrit, o sigui, el contingut, i el coneixement de com l'han elaborat, és a dir, de l'estructura que té i l'organització que li donen. Aquest coneixement sobre l'escrit és un tret fonamental per assolir la competència discursiva, i també evidencia la comprensió per part dels alumnes de la relació que s'estableix entre els MD i el discurs, en el sentit que les operacions discursives que poden necessitar per desenvolupar o tractar determinada informació o per organitzar-la estan sovint vinculades als MD. A més, el fet de verbalitzar aquest coneixement el fa explícit i en fomenta la reflexió, consciència i, de retruc, la internalització d'aquest coneixement.

El G6, tot i això, no només és conscient de les característiques del gènere acadèmic pel que fa a la informació que inclouen a l'escrit, en el cas de la comparació que hem explicat més amunt. Trobem altres casos en què el G6 (305-317) i (1021-1049) és conscient que aquest gènere es caracteritza per contenir citacions i remissions d'informació, i expressa que si no han usat MD per Posar exemples o per Reformular es deu al fet que les mateixes citacions ja posaven exemples i reformulaven la informació internament. A més, en relació amb la categoria temàtica de l'estructura, el G6 (962-989), quan a la PTMD es pregunta si han usat MD per Encetar un tema nou, expressen que els usen quan enllacen les gramàtiques la informació de les quals presenten. En aquest cas, expliquen que usen *pel que fa a* com a MD per posar l'atenció sobre alguna de les obres que exposen. D'això es desprèn que són capaços de connectar les categories de MD i els MD que s'hi recullen amb la funció que efectuen dins al gènere en concret. Igualment, en el conjunt dels grups, veiem que els alumnes estableixen lligams entre determinats MD i les funcions que desenvolupen en les diferents parts de l'escrit, així com en les característiques discursives i de contingut del gènere. En aquesta línia, el G7 (514-527) i el G9 (637-659) consideren que no és necessari usar MD per Reformular perquè la mera referència i explicació de la informació que aporten les gramàtiques ja és suficient (Annex 13.4).

Resumint, podem dir que els estudiants estableixen connexions entre els MD i les categories que apareixen a la TMD amb les característiques que presenta el gènere, ja sigui sobre l'estructura o sobre la informació que aporta. D'aquesta manera, els alumnes reflexionen sobre la classe de MD que usen a la introducció, el desenvolupament i el tancament, així com els MD que poden vehicular determinades operacions discursives. Entre aquestes reflexions trobem la manera com estructuren el text en forma redactada o esquemàtica, la inclusió d'introduccions més o menys evidents, la successió o canvis de tema, les comparacions, les citacions, etc. Aquestes reflexions promogudes per les preguntes de la PTMD (en concret, la P3) mostren indicis de la presa de consciència dels alumnes respecte de la vinculació dels MD i l'estructura i el contingut del gènere que estan treballant.

10.3.1.3 Qüestions sobre el registre

En aquest apartat, recollim les qüestions que tenen a veure amb el registre dels MD i que els alumnes discuteixen per justificar les seves postures sobre el coneixement i ús dels MD. Així doncs, aquest tema sorgeix a les interaccions de manera majoritària durant la discussió de la P1 de la PTMD (Annex 6). Concretament, els alumnes proven de descriure els coneixements i usos dels MD que treballen usant criteris com el mode i el to. Com podem veure a l'Annex 13.4, sovint les qüestions sobre el registre s'intercalen amb els aspectes de gènere i de les seqüències discursives. És inevitable aquesta interrelació entre els diferents conceptes donada la proximitat en què es troben a un nivell discursiu.

En concret, explicarem alguns exemples de la interacció que tracten sobre el mode, definit com l'estil lingüístic i discursiu que està determinat per les condicions físiques de producció i de recepció del text (p. ex.: mode oral, mode escrit) (Castellà, 2002: 49), i el to, entès com la relació que mantenen els interlocutors en funció de la proximitat o llunyania que mantenen i altres factors que hi influeixen, com la jerarquia (Payrató, 1998). En aquest darrer bloc distingim els tons elevat, molt formal, formal, neutre, estàndard, informal i col·loquial que esmenten els alumnes.

Les reflexions entorn de la relació dels MD amb el registre i, en específic, amb el mode o el to, han estat identificades a les interaccions 26 vegades. Quant als grups que hi fan referència a la interacció, trobem que tots 9 grups mencionen aquests temes. En la taula de sota especificuem quins són aquests grups que en parlen, en quants casos i les intervencions en què s'hi refereixen:

Categories temàtiques	Sucategories	Grups	Nre. casos	Intervencions	
REGISTRE	Mode	G1	1	(70-71)	
		G2	1	(232-261)	
		G3	1	(101-114)	
		G5	3	(68-71) (117-128) (218-224)	
		G6	3	(118-130) (219-222) (506-520)	
		G8	3	(50-67) (99-103) (483-514)	
		G1	3	(40-46) (131-146) (390-407)	
		G2	1	(232-261)	
		G4	2	(124-137)	
	To	G5	1	(68-71)	
		G6	4	(199-209) (219-222) (268-304) (1192-1198)	
		G7	1	(39-41)	
		G8	1	(187-200)	
		G9	1	(364-384)	
	Total			26	

Taula 59. Categoria temàtica de registre

Un exemple en el qual els alumnes tracten el mode oral o escrit relacionat amb els MD el trobem al G2. En aquest episodi, a més, veiem que es tracta aquest tema, com a registre, però que els estudiants apel·len a altres aspectes com el gènere o els tipus de text. La discussió que es manté gira a propòsit d'alguns MD classificats a la categoria de Reformular de la TMD. Així, AS (232) veu el MD *vull dir* a la TMD i pregunta a la companya si aquest MD s'usaria en un registre oral. Llavors SG (233) contesta mostrant acord i especifica que la TMD inclou tot tipus de MD independentment del gènere o el registre en què s'usen. Per tant, l'alumna dona a entendre que l'ús MD d'un mode o altre seria irrellevant a l'hora de determinar-ne els coneixements —tot i que és cert que sí que seria pertinent concretar-ho per als usos que en fan. SG (235) trasllada l'afirmació a mode de pregunta a la professora per confirmar el que havia respost a AS, i SG (239, 241) posa els MD *vull dir* i *vaja* com a exemples d'usos en l'oralitat, i hi afegeix aspectes com la finalitat de l'escrit (*text d'opinió*) o el to (*informal*). En conseqüència, diversos trets discursius, que en altres contextos podrien funcionar separatament, són units per l'alumna en la representació que es fa internament d'un tipus de gènere que els pugui donar cabuda a aquests MD; un gènere com la *conversa*. Tot seguit, la professora (242) els pregunta si aquests dos MD només els usarien en un registre amb aquestes característiques i AS (244, 246) respon que el MD *vull dir* es pot usar també en un mode escrit però mantenint un to informal, i concreta que el MD *vaja* no l'ha trobat mai escrit:

Exemple 24 (G2 (SG-AS))

232. AS: Vale. Vull dir no és d'oral? | *Vull dir?*
233. SG: Sí, però jo crec que són els marcadors de tot- tot tipus de...
234. AS: Ah! Clar. Sí.
235. SG: (la professora s'acosta i SG li dirigeix la pregunta) Perquè això són marcadors de tot tipus de- de:: text, no?
236. P: Sí. | Buen-
237. SG: O sigui...
238. AS: Aleshores-
239. SG: ...el vull dir i vaja, això és en...
240. AS: Jo *vaja* no ho dic, eh?
241. SG: ...en oral o en un text d'opinió personal o un informal-
242. P: Creieu que només s'utilitzarien en aquest registre?
243. SG: Home, amb *vull dir* ja estàs donant la teva opinió. O sigui-
244. AS: O a lo millor en un text escrit, però de registre més així informal.
245. P: D'acord.
246. AS: Vull dir, em refereixo. Vaja, escrit, molt poques vegades ho he vist.
247. SG: Sí.
248. AS: Bueno...
249. P: Sí, sí.

250. **AS:** ...a lo millor tinc (rient) <poca experiència.>
 251. **P:** Llavors, per tant, aquesta classificació/
 252. **SG:** E::m *vaja*, jo el deixa- el subratllaria.
 253. **AS:** Sí.
 254. **SG:** I *vull dir*, el deixaria en blanc. |
 255. **AS:** Sí.
 256. **SG:** I aquest *d'una altra manera*?
 257. **AS:** És que el coneixem, però no l'utilitzem.
 258. **SG:** Vale, pues res. *Més ben dit* no l'utilitzo mai.
 259. **AS:** Jo tampoc.
 260. **SG:** Perquè ja intento dir les coses bé a la primera, saps? (riu)
 261. **AS:** (riu) Sí.

Per tant, observem que les alumnes del G2 relacionen dos MD com *vull dir* i *vaja* amb un registre i gènere específics. Sembla, però, que SG i AS entrellacin aquests conceptes, demostrant certa confusió en l'explicació dels usos dels MD. Malgrat això, les alumnes transmeten nítidament la idea que per a l'ús d'aquests MD de reformulació pensen en un gènere concret, situat en un context determinat (com una *conversa en un cafè* o *per xat*) i que seleccioni els paràmetres de finalitat (*mostrar l'opinió*) i registre (*mode oral/escrit*, segons el MD, i *to informal*).

Dit això, incloem també un exemple sobre la relació entre els MD i el to, però en aquest cas molt més breu, que estableix el G7. En aquest episodi, CV (41) s'estranya en veure el MD *després* entre la resta de MD igualment classificats a la TMD dins la categoria de Continuar sobre el mateix punt. A continuació, CV concreta que no usaria aquest MD en un context formal, ja que, suposem, el considera poc adequat per a la classe de gènere acadèmic que estan treballant:

Exemple 25 (G7 (DP-CV))

39. **CV:** Continuar sobre el mateix punt. *A més a més*, sí. No?
 40. **DP:** Mhm.
 41. **CV:** *Tot seguit, a continuació. Després? Després, no tant. Quan és un:: context així més formal/, jo el després no l'utilitzo tant.*

D'aquests episodis inclosos a la categoria temàtica de registre, podem concloure que mantenen un estreta relació amb altres categories temàtiques, tal com es demostra a l'Annex 13.4. Aquests vincles es produeixen perquè els grups combinen diversos conceptes en la descripció de determinats MD: el gènere, el registre, el mode o el to. Per això, considerem que hi ha cert malendrec en la delimitació semàntica d'aquests conceptes, els quals s'usen molt sovint com a sinònims (*formal* i *acadèmic*), i que els estudiants els esmenten per etiquetar uns determinats usos dels MD. Considerem que,

tot i que sembla que els aprenents identifiquin de manera adequada certs recursos discursius amb unes situacions comunicatives particulars, no acaben de verbalitzar una descripció completa d'aquests contextos en què s'empren determinats MD.

10.3.1.4 Qüestions sobre la delimitació del concepte de MD: els marcadors metadiscursius endofòrics

Cal dir que per a l'anàlisi d'aquesta categoria temàtica de la delimitació del concepte de MD, vam considerar un seguit de reflexions dels alumnes que anaven en dues direccions: d'una banda, conèixer determinades propietats formals i funcionals dels MD de la TMD (o, almenys, de MD semblants als recollits a la TMD) i, de l'altra, establir unes determinades característiques d'unitats o expressions poc gramaticalitzades, que en aquesta tesi hem anomenat *marcadors lèxics* (vegeu § 4.2.5). En el primer cas, vam identificar a les dades episodis sobre la delimitació del concepte de MD inclosos a la TMD des de diferents perspectives: prosòdica, gràfica, gramatical, sintàctica, semàntica i pragmàtica. En el segon cas, vam observar moltes expressions, que no eren a la TMD i que romanien poc fixades, que suscitaven problemes entre els alumnes. Tanmateix, l'àmplia extensió de les dades que vam recollir i la impossibilitat de tractar-les totes amb profunditat va comportar que n'haguéssim d'escollir només unes. Per tant, bo i considerant ambdues propostes igual de rellevants per a l'anàlisi, vam prendre la decisió d'investigar a fons el segon tipus de dades amb marcadors lèxics perquè, tot i no ser recollits a la TMD ens va sobtar que fossin identificats per bastants grups als seus textos i que generessin debats intensos entre els estudiants.

Així doncs, en aquest apartat, explicarem un tipus de marcadors lèxics que afloren a les interaccions dels diferents grups d'alumnes analitzats en aquesta tesi. Tractarem, en concret, els marcadors metadiscursius endofòrics (MME) (p. ex. *com hem explicat anteriorment*),⁶³ un tipus de marcadors metadiscursius (Hyland, 2005) que es caracteritzen per organitzar el discurs mitjançant l'establiment de referències entre diferents parts del text.

A l'anàlisi de les interaccions hem notat que molts d'aquests MME són identificats pels alumnes en dos moments: el primer, quan esmenten el coneixement i usos dels MD de la TMD seguint la P1 de la PTMD (Annex 6) i, el segon, quan els detecten als escrits que han redactat seguint la P2 d'aquesta mateixa PTMD. Així, sobre la primera qüestió, veiem que molts alumnes identifiquen a determinades categories de la taula formes que poden contenir aquests MME, com ara *anteriorment*, de la categoria d'Indicar temps, o *amunt*, de la d'Indicar espai. Quant al segon aspecte, els alumnes detecten alguns

⁶³ Una part d'aquesta anàlisi sobre les característiques dels *marcadors metadiscursius endofòrics* ha estat publicada a Obis (2017).

d'aquests MME que han usat als escrits i enceten una discussió sobre les funcions que desenvolupen al discurs.

La categoria temàtica de la delimitació del concepte que inclou aquesta subcategoria de aquests MME ha estat identificada a les interaccions 13 vegades. En la distribució per grups, trobem que hi ha 6 grups, del total de 9, que mencionen aquests MME. A la taula de sota especifiquem quins són aquests grups que en parlen, en quantes ocasions i les intervencions en què ho fan:

Categories temàtiques	Subcategories	Grups	Nre. casos	Intervencions	
DELIMITACIÓ	Marcadors metadiscursius endofòrics	G1	2	(336-337) (408-427)	
		G2	1	(752-763)	
		G3	2	(186-238) (270-285)	
		G5	7	(129-159) (309-335) (398-399) (422-425) (435-436) (481-482)	
		G7	1	(182-184)	
		G8	1	(822-827)	
		Total		13	

Taula 60. Categoria temàtica de delimitació del concepte de MD (MME)

Com es desprèn de la taula 60, el grup que discuteix més sobre aquests MME és el G5, els membres del qual comenten a la interacció 7 MME; tots els que apareixen al seu escrit (Annex 12.6). Ara bé, cal precisar que en la majoria d'aquests episodis els alumnes es limiten a identificar aquests MME, sense que es produeixi un debat sobre els trets i els usos que en fan, atès que ja durant les primeres vegades que troben aquestes unitats discuteixen sobre les propietats que tenen i, consegüentment, quan les tornen a trobar, només les anomenen. Dit això, el G1 també esmenta l'únic MME que escriuen al text, *com ja hem dit*; el G2 també expressa un MME dels 2 que hi ha al seu escrit, *com ja s'ha comentat*, i el G7 esmenta l'únic cas de MME del seu escrit, *com hem dit*. A més, el G8 menciona només l'adverbi que conté l'únic MME del seu escrit, *anteriorment*, del MME *com hem mencionat anteriorment*. En el cas del G3, és interessant comentar que, tot i que a l'escrit apareixen 3 MME (*com ja hem esmentat*, *com hem esmentat* i *com ja s'ha comentat anteriorment*), a la interacció només debaten sobre uns altres 2 marcadors metadiscursius semblants als MME, però que se'n diferencien lleugerament perquè o bé avancen informació (catafòrics) en lloc de reprendre-la (anafòrics), com és el cas de *com veurem a continuació*, o bé tenen un

significat més aviat díctic, com és el cas de *com es pot observar*. El fet que aquests alumnes hagin marcat aquests 2 MD que apareixen al principi del text pot explicar-se perquè no van tenir temps de marcar els MD de la resta de l'escrit. Ara bé, no sabem amb certesa si els haguessin marcat en altres circumstàncies.

A continuació, mostrem dos exemples d'interacció en què els estudiants marquen a l'escrit aquests MME i discuteixen sobre les funcions que vehiculen. Es tracta d'un episodi del G5 i un del G3.

En aquest primer episodi el G5 discuteix sobre el MME *com hem explicat anteriorment* amb la intervenció de la professora. Al principi, IC (309) identifica aquest MME a l'escrit i pregunta a la companya si l'han de marcar. MS (311) contesta que només cal marcar *anteriorment* i no tota la construcció, i assenyalava que aquest adverbi apareix a la TMD, a la categoria d'Indicar temps. D'aquesta manera, MS verbalitza el problema: el MD és tota la unitat *com hem explicat anteriorment* o només *anteriorment*? IC (312) dubta de la proposta de la companya de marcar només *anteriorment* i comencen a argumentar les seves posicions. Llavors, ambdues (314-317) decideixen preguntar-ho la professora i ella (320) els rebota la pregunta amb la intenció que justifiquin les posicions. IC (316, 321) opta per marcar tota la unitat atenent al fet que el MME té la funció d'emfasitzar, i mostra aquest èmfasi pronunciant el MME amb una entonació forta i ascendent. Al contrari, MS (317) sosté que cal marcar només *anteriorment*, mostrant que està recollit als materials, a la TMD, a la categoria d'Indicar temps. IC (323) continua argumentant la seva posició basant-se en la funció del MME, i expressa que el MME sembla que torni a repetir una idea, acostant-se cada vegada més a la funció de represa que desenvolupen els MME al discurs. Notem, a més, que IC (321-323) mostra més inseguretats respecte del que diu (*jo penso, és com, no sé si èmfasi exactament*). MS (324, 326) defensa la seva posició de marcar *anteriorment* amb l'argument de la substitució. L'alumna sosté que l'element que caldria marcar seria el MD que es pot substituir per un altre MD de la TMD i no el conjunt de l'estructura, perquè, segons l'alumna, l'estructura *com hem explicat anteriorment* no té cap sinònim. Llavors, la professora (327-329) mira de formular la idea que vol expressar MS i entre totes dues construeixen el raonament. MS (324-330) posa altres exemples com *abans* o *poc abans* per reforçar aquest argument i per evidenciar que aquests MD temporals no es poden usar com a sinònims de la construcció sencera *com hem explicat anteriorment*. Llavors, la professora (331), en aquesta línia, introdueix una hipòtesi que acaba essent verbalitzada per IC (333-335): si aquestes unitats s'usen com a equivalents i s'intercanvien, el significat per al conjunt del discurs en què s'introdueix el MME canviarà:

Exemple 26 (G5 (IC-MS))

309. **IC:** *Com hem explicat anteriorment/ Aquest també, no?*
310. **P:** (a tota la classe) Feu explícits qualsevol dels vostres dubtes.
311. **MS:** Sí. El *anteriorment*, eh/, és\.. El *anteriorment* seria. Mira, <aquí>. (assenyala el MD *anteriorment* que apareix a la taula de MD, a la categoria d'indicar temps)
312. **IC:** Sí, però i el *com hem explicat*...
313. **MS:** *Com hem explicat-* O sigui... (la professora s'acosta i MS li dirigeix el dubte)
314. **IC:** ...*anteriorment* està considerat...
315. **MS:** ...tot això seria el- el connect- el- *com hem explicat anteriorment* o només *l'anteriorment*?
316. **IC:** Sí, no? Perquè és com:: =no sé si èmfasi o...
317. **MS:** =Aquí. Indicar el temps, *anteriorment*. (assenyala la categoria d'indicar temps)
318. **P:** Val.
319. **MS:** Llavors què seria?
320. **P:** Que- què creieu, que hauríeu d'agafar només *anteriorment* o tot?
321. **IC:** Jo penso que tot perquè és com l'èmfasi =de *COM HEM EXPLICAT*/
322. **MS:** =Sí...
323. **IC:** Bueno, no sé si èmfasi exactament, però és com tornar a repetir una idea i...
324. **MS:** Jo- jo crec que no perquè en realitat això no ho pots sub- no pots substituir- ho per cap altre; en canvi, tu pots dir *com hem explicat abans*. O sigui, lo que pots canviar per un d'aquests de la taula d'indicació del temps o...
325. **P:** Val. O sigui...
326. **MS:** ...és *l'anteriorment*, però la frase en si no té cap altre sinònim.
327. **P:** Tu dius això: el que es pot substituir per algun altre...
328. **MS:** És el que és el marcador.
329. **P:** ...és el que és el marcador.
330. **MS:** No? O sigui, si tu pots substituir *l'anteriorment* i dir *com hem explicat poc abans*, però tu no pots dir '*poc abans*, Badia i Margarit dedica un...', saps? Vull dir que no diria que tot això és un marcador discursiu.
331. **P:** D'acord, però- Val. Igualment si només dius *anteriorment*...
332. **MS:** Sí.
333. **IC:** Canvia el sentit...
334. **P:** Canvia el sentit també.
335. **IC:** ...del que diem.

En definitiva, en aquest episodi, veiem com el G5 se serveix de diferents criteris per determinar si la unitat que identifiquen es podria considerar MD. D'una banda, MS empra la informació més propera que té a l'abast, com els materials, per justificar la seva postura, i es remet a la categoria d'Indicar temps de la TMD per indicar que l'element que hauria de ser considerat com a MD és *anteriorment*. També manipula

l'estructura mitjançant procediments formals de substitució per confirmar la seva hipòtesi. D'altra banda, IC atén als trets pragmàtics, semàntics i prosòdics quan prova de definir la funció del MME *com hem explicat anteriorment*, experimenta amb l'entonació i s'adona que el MME en qüestió influeix d'una manera determinada en la configuració del significat de l'escrit. Veiem, doncs, com les alumnes expressen moltes de les propietats formals i funcionals que hem vist al marc teòric (vegeu § 4.2.3): trets prosòdics (sobre l'entonació), trets semàntics (l'analogia) o trets pragmàtics (funcions de repetir, posar èmfasi). Per això, seguint les consideracions que havíem fet al principi d'aquest apartat, pensem que molts d'aquests trets delimitatius, i d'altres que havíem identificat en altres unitats, no constitueixen categories *per se*, sinó que resten subordinats a les particularitats d'una classe concreta de MD.

El segon, i darrer episodi que veiem aquí, és del G3 i tracta sobre el MME *com veurem a continuació*. En aquest episodi, el G3 intenta definir els usos del MD *com veurem a continuació*. Observem com les dues companyes col·laboren en la construcció del coneixement sobre la funció que desenvolupa aquest MD. BM (271) esmenta que el MD té la funció de Remetre o Introduir un tema i la companya CS (272), en la mateixa línia, comenta que la funció que desenvolupa pot ser Encetar un tema nou. BM (273), però, no sembla satisfeta i prova d'expressar-se, alhora que CS (272) esmenta la funció de Marcar ordre. Llavors, observem com BM (275, 277) continua mirant d'expressar i de configurar el discurs i CS (276) tracta d'ajudar-la, esperonant-la. Aquí, veiem com BM (275, 277, 281) no es mostra del tot convençuda amb la funció de Marcar ordre i prova de trobar les paraules més adients per definir la funció més adequada per al MD, alhora que negocia amb la companya. Tot seguit, CS (282) torna a repetir la primera funció de Remetre que havia dit a 271 i això sembla despertar la intuïció de BM (283), que explica que la funció del MD és la de Presentar alguna cosa i, per tant, que el funcionament del MD és discursivament prospectiu i no retrospectiu. Així, BM (283) cada vegada articula amb més seguretat el discurs i va construint el significat, per mitjà del contrast ('el marcador no remet o reprèn, sinó que presenta o avança') i la verbalització del propi MME (*com veurem a continuació*). CS (284), per la seva banda, col·labora amb la companya en la construcció del significat sobre el funcionament del marcador agafant part de les declaracions de BM i afegint que la funció del MME és presentar com seguirà el text. En aquest moment, BM (285) reformula la intervenció de la companya i diu que la funció del marcador és Presentar informació, però tot d'una, a la mateixa intervenció, ho nega i sosté que 'el marcador no presenta la informació sinó que avisa que determinada informació es veurà en una part posterior del text', assolint així una caracterització força adequada del MME:

Exemple 27 (G3 (BM-CS))

270. **CS:** *I com veurem a continuació seria-*
271. **BM:** Remet a una part. O sigui, remet- <ntx> (toca l'ase) eh... S'introdueix una part.
272. **CS:** Seria/ encetar un tema nou? No. No, no, no, no.
273. **BM:** =Jo crec que és com-
274. **CS:** =Marcar ordre. És que- =és marcar ordre.
275. **BM:** =Marca ordre i com que mm::
276. **CS:** Sí.
277. **BM:** És com- No-
278. **P:** Si voleu podeu fer només de la- podeu posar de quina categoria és només al primer full, eh? Perquè sàpiga que ho sabeu identificar.
279. **BM:** Vale.
280. **CS:** Vale.
281. **BM:** *Com veurem a continuació marcar ordre i::* No podem dir com que- Bueno, no sé...
282. **CS:** Remet a:: a-
283. **BM:** No que remeti, però com- presenta, no? En plan 'com veurem a continuació'/ llavors ja sabem el que hi haurà. Però ja després hi haurà algo.
284. **CS:** Presenta:: | la continua- És que clar. | La continuació del text. Presenta com sigui- com seguirà el text. Poso això-
285. **BM:** Presenta informació. O no. Escolta, no la presenta la informació! DIU que hi haurà després la informació. || (5) Com se'ns ha- com se m'ha pogut oblidar la coma de *primerament*, per favor!

Tot plegat, notem ensems el desig i el neguit de l'alumna BM (283, 285) per poder verbalitzar el discurs i configurar una explicació adient i coherent, amb un discurs d'un to més aviat informal (*en plan, algo, això*). Observem, també, com, a mesura que va verbalitzant i compartint els significats, alhora aquests mateixos significats es van configurant, ordenant en un procés inter i intrapsicològic constant. A més, com més va trobant les paraules per acostar-se al significat que vol expressar, més s'evidencien l'excitació i la satisfacció de veure reconstruïda la idea amb els mots més escaients. Palesem aquesta satisfacció al discurs per mitjà de les apel·lacions (*escolta*), els enunciats tematitzats i acabats amb exclamació (*no la presenta la informació!*) i l'èmfasi en determinats mots (*DIU*).

Ambdós episodis d'aquest apartat reflecteixen clarament com es va desenvolupant el procés d'aprenentatge i regulació en aquests alumnes, quan s'enfronten a un tipus de MD als quals molt probablement no havien posat mai l'atenció. Aquest obstacle els genera encara més dubtes i els condueix a haver de construir un coneixement nou. A més, el bastiment que té lloc entre els alumnes, i amb la mediació del professor, es

produeix gràcies al domini d'estructures formals ni del llenguatge especialitzat, sinó gràcies a la creació i regulació conjunta de nous significats (Negueruela, 2003: 155). Aquest treball col·laboratiu que es produeix en un context interactiu promou la consciència sobre determinats conceptes perquè acabin essent internalitzats i fomenta l'autoregulació dels propis alumnes.

10.3.1.5 Qüestions sobre la funció dels MD

En aquest apartat analitzem les respostes dels grups d'estudiants entorn de la P5 de la PTMD (Annex 6) que copiem tot seguit: “Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?”. D'entrada, és evident que la pregunta es restringeix, només, a un dels paràmetres que poden delimitar el concepte de MD, la funció. Ara bé, als episodis sobre aquesta categoria veurem com els alumnes tracten diverses funcions posant l'èmfasi en diferents dimensions pragmàtiques i discursives.

Per a aquesta categoria hem considerat 8 episodis amb les respostes que dona cada grup a la pregunta de la PTMD. No disposem de les respostes del G5 perquè malauradament la gravadora es va quedar sense memòria abans que poguessin respondre a aquesta pregunta (Annex 13.1). Per tant, només considerarem els episodis d'interacció corresponents als 8 grups restants. La taula de sota mostra aquesta informació, així com les interaccions que recullen aquestes reflexions:

Categories temàtiques	Grups	Nre. casos	Intervencions
FUNCIO MD	G1	1	(370-373; 431-439)
	G2	1	(791-854)
	G3	1	(460-473)
	G4	1	(489-497)
	G6	1	(1159-1171; 1350-1371)
	G7	1	(537-553)
	G8	1	(894-913)
	G9	1	(800-817)
	Total		8

Taula 61. Categoria temàtica de la funció dels MD

En l'anàlisi d'aquesta categoria, tenim en compte, d'una banda, l'enunciat de la P5 de la PTMD (“la funció dels MD en la construcció d'un text”), el qual posa l'èmfasi en el text com un entramat lingüístic i en el procés de producció per part de l'autor, adoptant una perspectiva textual i discursiva (Annex 6). D'altra banda, també considerem que a la TMD els MD es dividien en dues macrocategories: els MD que organitzen el discurs i els MD que relacionen les idees (Annex 7), i que la instrucció inicial sobre els MD relacionats amb la cohesió, tot i incorporar una definició de tall composicional, seguia majoritàriament aquesta aproximació discursiva i textual de l'ensenyament del concepte

(Annex 2). Prenem en consideració totes aquestes influències dels materials a l'hora d'observar les respostes que ofereixen els grups i determinar críticament si s'acosten més o menys a aquestes perspectives.

Així, un cop feta l'anàlisi d'aquests episodis, hem configurat una classificació amb les funcions que desenvolupen els MD segons els alumnes, que va des d'una perspectiva textual (sobre l'elaboració del text en el pla global (A) i local (D)) fins a una perspectiva cognitiva (sobre la construcció del significat al text (B)) i comunicativa (sobre la desarticulació del text que efectua el lector (C)). A més, també agrupem altres funcions expressades pels grups molt relacionades amb les categories que trobem als materials (sobretot a la TMD i, en menor mesura, a la PTMD (E)) (Annex 13.5). Expliquem aquí sota les característiques d'aquests cinc tipus en què hem agrupat les funcions esmentades pels aprenents:

- A) *Elaboració del text*: en aquest grup incloem les funcions que fan referència a la construcció, organització, gestió o estructura del text. Per tant, són intervencions que se centren en el paper de l'escriptor en la construcció del text, però també en la configuració del mateix text des d'una perspectiva global: *èmfasi macrotexual*.
- B) *Sentit del text*: en aquest grup incloem les funcions relacionades amb la configuració del sentit i del contingut del text i amb l'establiment per part de l'autor d'altres propietats vinculades al procés d'escriptura. Per tant, són intervencions que se centren en el text, amb un significat i propietats concretes, però sobretot l'autor, que és qui les atribueix: *èmfasi semàntic i cognitiu*.
- C) *Recepció del text*: en aquest grup incloem les funcions relacionades amb la comprensió i recepció del text per part del lector. Per tant, són intervencions que se centren en la desarticulació del sentit i en la intel·ligibilitat del text, però també en la lectura i la llegibilitat (fer la lectura fàcil, agradable o amena) per part del destinatari: *èmfasi comunicatiu*.
- D) *Disposició d'idees*: en aquest grup incloem les funcions relacionades amb la conformació i gestió de la informació dins al text. S'hi troben funcions com l'aportació d'informació o l'arranjament intratextual dels segments, les parts o les idees des d'una perspectiva local: *èmfasi microtextual*.⁶⁴

⁶⁴ Quan els grups d'alumnes expressen les funcions amb complements verbals escrits com *organitzar* o *ordenar*, hem considerat que es refereixen al *text*, responen a l'enunciat de la P5 de la PTMD, que també recull la paraula *text* ("construcció d'un text"), i, per tant, corresponen al tipus A), sobre l'elaboració macrotexual. En canvi, quan en les intervencions els alumnes expliciten un altre complement diferent de *text*, com per exemple *idees*, *parts* o *elements*, hem considerat que les intervencions s'han d'incloure al tipus D), sobre l'elaboració microtextual.

- E) *Categories de MD*: en aquest grup incloem les funcions relacionades amb les categories incloses a la TMD, però també a d'altres categories que no hi surten però que hi estan molt relacionades, que es refereixen a funcions molt concretes que poden desenvolupar els MD: *èmfasi en funcions concretes*.

En les línies que segueixen, mostrarem l'anàlisi dels 8 episodis en què els alumnes discuteixen sobre la funció del concepte de MD. Les funcions finals que declara cada grup les podem trobar a l'Annex 13.5. Després d'aquesta anàlisi detallada, mostrarem la classificació general de les funcions basada en les aportacions dels alumnes.

G1	HG-AT
-----------	--------------

A l'episodi que presentem a continuació, el G1 reflexiona sobre la funció principal dels MD. HG (370) expressa que la funció principal és organitzar (tipus A), però després (372) afegeix que també faciliten la lectura (tipus C). AT (371, 373) mostra acord amb la companya i repeteix que la funció principal és la d'organitzar. Després d'un seguit d'intervencions, tornen a discutir sobre aquesta P5 de la PTMD i AT (432) afegeix la funció d'ordenar a la d'organitzar, i sembla voler concloure el debat (*ja està*). HG (433), però, insisteix en les funcions d'organitzar i facilitar la lectura que havia mencionat anteriorment (370, 372). I just a continuació, AT (434) accepta la funció de facilitar la lectura que proposa HG i afegeix, a més, que fa menys feixuga la lectura. Es palesa, doncs, que és HG qui introdueix les dues funcions d'aquest grup (organitzar i facilitar la lectura) i és AT qui revesteix aquestes funcions amb altres de semblants (ordenar i fer la lectura menys feixuga). En conseqüència, sembla que és AT (434) qui, en certa manera, va a remolc de HG, quan HG (433) expressa les funcions de comprensió del text:

Exemple 28 (G1 (HG-AT))

370. **HG**: “Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?” | Home, principalment organitzar.
371. **AT**: Sí.
372. **HG**: Fer que la lectura sigui més- més fàcil, no?
373. **AT**: Sí. O sigui, és:: això. Organitzar. Bàsicament, organitzar.
-
431. **HG**: Ah. “Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?” Bueno, ja ho hem comentat, no?
432. **AT**: Ja ho hem dit. Organitzar. Ordenar. Ja està.
433. **HG**: Organitzar i facilitar la lectura.
434. **AT**: Sí. Facilitar la lectura, fer-la menys feixuga. | Aquest però el trauria. Sí.
435. **HG**: Clar, però d'una banda, la fa- | És a dir, si abuses...

436. **AT:** Ja. També. | O sea:: sí.
437. **HG:** Clar, per això era lo que et deia, que no sabia fins quin punt havíem de ficar 'En primer lloc, la gramàtica tal...'
438. **AT:** Ja, ja, ja, ja.
439. **HG:** 'En segon lloc..' 'En tercer lloc...' || (13) *Suara*, què deu voler dir *suara*?

G2	SG-AS
-----------	--------------

El G2 discuteix sobre la funció principal dels MD i esmenta fins a 17 funcions, cosa que el fa el grup que més funcions declara. Observem com SG menciona funcions lligades a l'aspecte macrotextual sobre la configuració de l'estructura del text que desenvolupen els MD (tipus A) (799, 819) però també a la configuració del sentit i l'entramat discursiu (tipus B) (807, 809) i lligades a l'aspecte microtextual (tipus D) (793, 817, 840). Al contrari, AS ressalta sobretot les funcions lligades a la TMD (tipus E) (798, 804, 814, 816). No obstant això, trobem també que SG (795, 797, 845) fa referència a la recepció del text per part del destinatari (agilitar i facilitar la lectura) i AS (806) destaca la contribució dels MD a la intel·ligibilitat del text (tipus C). A més a més, les alumnes (806-809) expressen que sense MD el text seria sintètic, literal i poc natural, de manera que podem interpretar que, segons les estudiants, els MD ajuden a desenvolupar o expandir la informació. De fet, i en la línia d'aquestes declaracions, més endavant, les alumnes (835, 836) comenten que els MD són necessaris en qualsevol tipus de text, tot i que a l'antepenúltima intervenció (852) especifiquen que són sobretot necessaris en determinats tipus de gènere en què s'hagi de redactar i elaborar la informació i, per tant, que no tinguin el format d'una llista:

Exemple 29 (G2 (SG-AS))

791. **P:** (a tota la classe) I:: també el que comentàvem aquí ara és eh:: per exemple aquests marcadors com *puix que* o *car*, si els podríeu utilitzar com a sinònims, o no, i per què. Tingueu en compte, doncs, aquests aspectes. I ara el- dos minuts, si podeu passar a fer aquesta última pregunta, la 5. No? Quina funció- Discussiu-ho en dos minuts, per grups. D'acord?
792. **AS:** Sí. Doncs...
793. **SG:** Encadenen les idees. No?
794. **AS:** "Quina funció tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?"
795. **SG:** I fan que...
796. **AS:** Sí.
797. **SG:** ...la lectura sigui més àgil. No?
798. **AS:** Fan la lectura més àgil. Introdueixen el tema del que vas a parlar.
799. **SG:** Ordenen el text.
800. **AS:** Ordenen.

801. **SG:** I permeten...
802. **AS:** Permeten...
803. **SG:** ...fer matisos.
804. **AS:** ...matisos, exemples... Em:: com es diu. Tornar a explicar una cosa que- O sigui, reformular.
805. **SG:** Vale.
806. **AS:** O sigui, jo crec que sí, en general- la funció bàsica, no? O sigui, dins un text, si no hi hagués marcadors discursius, no s'entendria.
807. **SG:** Seria- seria com molt sintètic, no? O sigui queda- és més-...
808. **AS:** Poc natural.
809. **SG:** ...és més literal- Sí.
810. **AS:** No?
811. **SG:** És poc natural i a més un text- un text amb connectors és més... és més fluid, és...
812. **AS:** Sí.
813. **SG:** No sé.
814. **AS:** Sí, sí, sí. | I això, també permet | oposar idees.
815. **SG:** Sí.
816. **AS:** És que tot- =totes les funcions d'aquí-
817. **SG:** =Bueno, és que relacion- relacionar tot tipus d'idees.
818. **AS:** Sí.
819. **SG:** I estructurar el text.
820. **AS:** Sí.
821. **SG:** Ja està.
822. **AS:** Vale. |
823. **P:** (es dirigeix a la parella) Sí, ja esteu?
824. **AS:** Mhm. || (15)
825. **P:** Val, i com els- És a dir, ja ho heu discutit, no/, quina funció tenen?
826. **AS:** Sí.
827. **SG:** Sí.
828. **P:** D'acord. I com els valoreu?
829. **AS:** Són...
830. **SG:** Com els valoreu?
831. **P:** Sí.
832. **SG:** O sigui, si són:: realment necessaris?
833. **P:** Sí.
834. **SG:** Sí.
835. **AS:** Són totalment necessaris.
836. **SG:** Són necessaris. En tot tipus de text.
837. **P:** Val. I havia sentit que dèieu les funcions que tenen, però quina és la funció principal? Què creieu? Tenen una funció principal o no?
838. **SG:** Per mi...
839. **AS:** Sí.
840. **SG:** ...és enllaçar les idees en un text, que sigui fluid.
841. **AS:** Que tingui com un- com un fil conductor, no?

842. **SG:** Sí.
843. **AS:** Algo així.
844. **P:** D'acord.
845. **SG:** I facilitar la lectura, o sigui-
846. **P:** Facilitar la lectura.
847. **SG:** No encallar- No quedar-se encallat en-
848. **P:** Val.
849. **AS:** Perquè si no serien oracions com...
850. **SG:** Sí.
851. **AS:** ...jo què sé...
852. **SG:** I en- en un text redactat en- n'hi han d'haver perquè... Si és una llista, no, però en un text redactat són necessaris.
853. **AS:** Exacte.
854. **P:** Val. Val, val. Perfecte.

G3	BM-CS
-----------	--------------

En aquest episodi veiem com CS (467) expressa que la funció dels MD és de facilitar la construcció del text, però en aquesta mateixa intervenció, a més d'especificar-ne la funció des de la perspectiva de l'autor, de fer el text fàcil, també fa referència a la contribució d'aquestes unitats a facilitar la lectura. CS (467) afegeix la funció de facilitar la comprensió del text. Finalment, CS (469) afegeix que els MD també contribueixen o ajuden a expressar d'idees. Veiem, doncs, com BM remarca les funcions relacionades amb l'elaboració del text per part de l'autor (tipus A) i la unió d'idees (tipus D), ambdós tipus manifestats als materials, mentre que CS incorpora altres funcions relacionades amb el significat del text i la contribució dels MD en la lectura (tipus B i C):

Exemple 30 (G3 (BM-CS))

460. **BM:** "Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?"
461. **CS:** Doncs-
462. **BM:** Ordenar-lo.
463. **CS:** Ordenar el text. =Que-
464. **BM:** =Enllaçar les idees.
465. **CS:** Que tinga més claredat. I::
466. **BM:** Cohesió, en general.
467. **CS:** Sí. | Fer-lo més fàcil. Tant de- tant de fer el text com de llegir-los. Més fàcil d'entendre.
468. **BM:** Mhm.
469. **CS:** Perquè expressar un- expressar una idea sense fer servir marcadors

discursius és com més difícil.

470. **BM:** I que no s'entendria tampoc.
 471. **CS:** I això, no? Bàsicament.
 472. **BM:** Mhm. || (9) Bueno, i llavors lo de relacionar idees depèn si són contràries o no/ O si una idea és com una- expressa finalitat d'una altra, llavors s'utilitzarien uns o uns altres...
 473. **CS:** Clar.

G4 AG-FG

En aquest episodi, el G4 expressa que els MD desenvolupen les funcions de relacionar les idees, segons AG (490), i d'estructurar el text i fer-lo entenedor, segons FG (493, 495). Al final de l'episodi, AG (496) torna a repetir la funció que havia mencionat i recull les dues funcions que havia esmentat FG, centrant-se en l'elaboració de la informació localment (tipus D) i la comprensió del text (tipus C). Observem, doncs, que les funcions lligades a la relació, estructuració i ordenació del discurs són properes a les que es troben als materials didàctics:

Exemple 31 (G4 (AG-FG))

489. **FG:** “Quina funció creieu que tenen els marcadors...”
 490. **AG:** Mm relacionar les idees.
 491. **FG:** Sí.
 492. **AG:** La funció dels marcadors-
 493. **FG:** Tenir un text ben estructurat...
 494. **AG:** Sí.
 495. **FG:** ...i entenedor.
 496. **AG:** Relacionar les idees que vulgui donar el text i ordenar-les perquè:: això- perquè s'entengui bé. I ja està.
 497. **FG:** Sí. Bueno xxx

G6 VP-MS-JT

L'episodi següent del G6 és un exemple clar de la construcció del coneixement del concepte de MD i d'elaboració de significats més complexos dels que es preveuen d'acord amb els materials emprats i la perspectiva textual adoptada. En aquest cas, veiem que en la primera part de l'episodi, els membres del grup, en concret, VP (1163) i MS (1164), responen a la pregunta amb funcions que remetent al temari de l'assignatura (cohesionar), d'una banda, i als materials, la PTMD i la TMD (organitzar el text), de l'altra (totes del tipus A). Són interessants, també, les aportacions d'aquestes dues

alumnes: VP i MS. VP (1167) afegeix que els MD contribueixen a evidenciar la carcassa d'un text (fer el text més visual), com a metàfora de les marques superficials que indiquen els diferents apartats i les diferents relacions d'un text. MS (1168, 1359, 1361, 1363), per la seva banda, esmenta que expliciten les relacions entre idees i, per tant, destaca que la funció no és establir relacions entre les idees de l'escrit, tal com s'esmenta a la TMD, sinó fer evident la relació preexistent que ja hi havia entre elles (tipus D). A més, observem que és VP (1169, 1364, 1367) qui expressa totes les funcions dels MD que van orientades a considerar el lector i a situar-lo (tipus C) que no són als materials didàctics ("fer més visual el text", a 1167). En la segona part, les alumnes repeteixen les funcions expressades en la primera part i JT (1362) n'afegeix una altra que també remet a la TMD ("relacionar els elements"). A mode de resum, veiem, doncs, com és VP qui afegeix funcions dels MD relacionades amb la implicació del destinatari en la lectura-escritura i la voluntat de fer-lo partícip mitjançant aquest ús de MD (tipus C), tal com havia fet en la primera part, que les dues companyes accepten i, fins i tot, una d'elles, JT (1366), s'engresca a col·laborar-hi afegint una altra funció, la de fer més agradable el text:

Exemple 32 (G6 (VP-MS-JT))

-
1159. **MS:** Sí. A vere, pregunta 5, "Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?"
1160. **VP:** Doncs això que estàvem dient, no?
1161. **MS:** Sí.
1162. **JT:** xxx
1163. **VP:** Donar-li coherència i cohesió.
1164. **MS:** Sí. Organitzar-lo.
1165. **VP:** I organitzar-lo.
1166. **JT:** Sí.
1167. **VP:** =I fer-ho més visual, també/, no?
1168. **MS:** =Explicitar les idees. Explicitar les relacions entre les idees.
1169. **VP:** Exacte. I ficar més en situació també el lector.
1170. **MS:** Sí.
1171. **VP:** Perquè a vegades potser si no sortís cap connector/ (fa un so nasal) |
-
1350. **P:** La pregunta 5. Quina funció creieu que tenen? D'acord? Com els valoreu?
1351. **VP:** Ja ho hem dit, no?
1352. **MS:** Sí. Tornem a repetir.
1353. **VP:** Tornem a repetir?
1354. **MS:** Sí, no?
1355. **MS:** Jo crec- Les principals funcions que hem dit són d'organitzar el text/...
1356. **VP:** =Organitzar el text/...
1357. **MS:** ...donar =coherència i cohesió/...
1358. **JT:** =Coherència i cohesió:: eh::

1359. **MS:** =I explicar...
1360. **VP:** =Fer-ho-
1361. **MS:** ...les relacions entre els diferents...
1362. **JT:** =Relacionar els elements que apareixen.
1363. **MS:** =...les diferents unitats.
1364. **VP:** I fer-ho més clar pel lector, jo també crec.
1365. **MS:** Sí.
1366. **JT:** Sí. Més agradable.
1367. **VP:** I més lleuger a l'hora de llegir, també/
1368. **MS:** Sí.
1369. **VP:** I: i és que ja està, no? (riu)
1370. **JT:** Sí, és que bàsicament és això.
1371. **MS:** Sí. Bueno, pos continuem amb lo nostre.

G7 DP-CV

El G7 comenta les funcions que poden desenvolupar els MD de manera molt breu, també, com el G4. Tanmateix, al final de l'episodi esmenten una sèrie de preceptes sobre el bon ús dels MD als escrits, com ara la utilitat, la cerca de variació per evitar repeticions dels MD o la disposició espaiada dins al discurs. Però si ens centrem en les funcions que aporta el grup, observem que totes elles pertanyen als tipus D i E, i que, per tant, són funcions relacionades amb l'elaboració del discurs en el marc local o microtextual i també per desenvolupar determinades funcions, moltes d'elles coincidents amb les proposades a la classificació dels MD dins la TMD. Els alumnes també comenten les funcions dels MD de ressaltar, destacar o posar èmfasi, primer esmentades per DP (540) i després per CV (541, 543):

Exemple 33 (G7 (DP-CV))

537. **CV:** El 5. “Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?” Doncs són fonament- són- són- Bueno, són necessaris per organitzar les idees.
538. **DP:** Mhm.
539. **CV:** I pe::r-
540. **DP:** Per ressaltar elements determinats o fer-los d'enllaç entre una part del =text i altra.
541. **CV:** =Exacte. O si es vol destacar una part, pues...
542. **DP:** Mhm.
543. **CV:** ...el marcador l'ajuda a posar-li més èmfasi. O per finalitzar un text, per acabar-lo, per iniciar-lo, també.
544. **DP:** Mhm.
545. **CV:** Són útils.

546. **DP:** I lo bo és que hi hagi una varietat d'aquests.
547. **CV:** Exacte. Que no siguin molt- molt repetitius.
548. **DP:** Mhm.
549. **CV:** És que com que estem acostumats a fer servir sempre els mateixos, pues... doncs... Això. Ja està. || (8) Pel que fa a la nostra pràctica, n'hi han alguns que es repeteixen molt. Com hem dit, el *ja que*, el *però*, el *perquè* que es podrien canviar i així millorar | el discurs.
550. **DP:** Lo bo és que dins del text no surten com el de:: del primer punt, que:: surten molt seguits, en un mateix paràgraf potser dos o tres, repetits.
551. **CV:** Ja, ja, ja.
552. **DP:** Que els hem separat bé.
553. **CV:** Sí, això sí.

G8	NP-AS
-----------	--------------

L'episodi del G8 també evidencia funcions sobre els MD. NP (894) comenta que la funció que tenen els MD és d'organitzar i de cohesionar el text. AS (895) reprèn la funció de cohesionar que esmenta la companya i afegeix que els MD que marquen ordre s'empren per situar el lector. Ambdues van afegint altres funcions a més a més de la de cohesionar. AS (903, 905, 907, 909, 911, 913) prova de desenvolupar el discurs, fa intents per expressar-se i afegir altres funcions, mentre que NP (906, 908) considera que ja n'han dit prou i no cal continuar expressant més funcions, tot i que acaba per col·laborar amb la companya (910, 912). En aquest sentit, observem com AS fa l'esforç de construir el discurs, amb l'ajuda de la companya, qui, a través d'afirmacions i mostres d'acord (896, 898, 900, 902, 904), crea situacions favorables perquè AS continuï elaborant les intervencions (895, 897, 899, 901, 903, 909, 911, 913). Veiem aquest esforç d'AS per innovar i construir nou coneixement sobre la funció principal dels MD i de quina manera malda per elaborar-lo, sobretot servint-se d'exemples (899) o mostrant inseguretats amb expressions com *d'una manera* (895), *no sé* (901, 905, 913), *és com que* (901) o *crec jo* (913). Cal notar que aquestes expressions les trobem en les intervencions que esmenten funcions que no apareixen als materials, sinó que van lligades amb la recepció del text per part del lector (895, 913), cosa que evidencia una certa incertesa per part de l'estudiant (AS) sobre aquests tipus de funcions. A l'últim, AS (913) esmenta una funció semblant a les que apareixen a la TMD, posar èmfasi, encara que verbalitza que és l'autor qui el crea amb la finalitat que el lector se n'adoni. Per tant, servint-se d'una de les funcions de la TMD, veiem com AS és molt conscient del paper dels MD tant en l'etapa d'escriptura, per part de l'autor, com en la de lectura, per part del lector. De fet, observem que si bé NP (894, 908, 912) focalitza molt en les funcions relacionades amb l'elaboració global i estructural del text (tipus A), AS (895, 897, 913) se centra més en la configuració del sentit de l'escrit, que equipara a

l'atribució de cohesió al text, i, sobretot, la rellevància de situar el lector posant en pràctica determinades operacions discursives mitjançant els MD:

Exemple 34 (G8 (NP-AS))

894. **NP:** Vale. “Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d’un text?” Organitzar. O sigui- Bueno, més que organitzar és | cohesionar el text.
895. **AS:** Clar, cohesionen perquè ja- els que marquen l’ordre és com per situar el lector, no/, d’una manera.
896. **NP:** Sí.
897. **AS:** En veritat, és això, és donar-li sentit al- =o sigui, cohesió.
898. **NP:** =Sí, donar-li- Sí, jo crec que a part de cohesionar-lo li dones una riquesa lèxica i gramatical...
899. **AS:** Mhm. Clar, perquè si tu estàs, per exemple, explicant una cos- si, per exemple, aquest cas que estàvem tractant “...de manera positiva, és a dir, no ens ha resultat difícil...”
900. **NP:** Mhm.
901. **AS:** ...és com que... no sé, amplies informació...
902. **NP:** Sí.
903. **AS:** I sempre necessites un marcador per fer aquestes coses.
904. **NP:** Sí.
905. **AS:** Si no, no... No sé.
906. **NP:** Doncs ja està discutit.
907. **AS:** Sí, és que en veritat-
908. **NP:** No hi ha molt a discutir. Estem d’acord en que cohesiona el text i aporta riquesa i varietat lèxica.
909. **AS:** Que necessita marcadors perquè si no no...
910. **NP:** Mhm. No té sentit.
911. **AS:** No pots reformular, no pots...
912. **NP:** Ordenar, tampoc.
913. **AS:** ...crear èmfasi perquè el lector ho vegi. No sé. Crec jo. Val. “Revisen els marcadors discursius de la vostra pràctica...”

G9 CG-AH-RS

El G9 discuteix sobre la funció principal dels MD als escrits. AH (801, 803, 805) i RS (802, 804) debaten sobre la necessitat dels MD per establir uns paràmetres macrotextuals d’ordre i estructura discursiva (tipus A). Seguidament, CG (807) sosté que els MD atorguen sentit al text, introduint la perspectiva sobre la implicació dels MD en la configuració del significat al discurs (tipus B). Llavors, RS (809) estableix una relació amb els plantejaments de la companya sobre la significació del text i afegeix que

els MD contribuirien a fer més comprensible l'escrit (tipus C). D'altra banda, CG (810) incorpora altres funcions relacionades amb els paràmetres microtextuals (tipus D) que efectuen els MD i afegeix que una de les funcions és assistir a la relació de les idees dins el text, tot i que reformula les paraules i expressa que els MD, directament, relacionen les idees. Per tant, tot i que al principi sembla apuntar que els MD ajuden que es produeixi o s'expliciti aquesta relació entre idees, reformula el discurs i argumenta la necessitat d'usar els MD per saber quina classe de relacions mantenen les parts del discurs. A partir d'aquesta reflexió, AH (813, 815) inclou les funcions relacionades amb la conformació del discurs des del punt de vista local: permeten l'addició d'idees i l'argumentació. RS (814) torna a expressar la funció del tipus B, sobre la comprensió del text i, en últim terme, CG (816), agafant l'observació anterior de RS, fa una reflexió sobre la necessitat de fer comprensible el text per al lector i de fer-lo, també, amè. Observem, doncs, que és CG qui adopta un paper de mediador, guiant les reflexions dels dos companys, primer cap a l'aspecte macrotextual, després cap al microtextual, i tancant, finalment, l'episodi amb l'accent posat en el paper del lector:

Exemple 35 (G9 (CG-AH-RS))

800. **RS:** Llavors, la 5. =“Quina funció creieu que tenen...”
801. **AH:** =“Quina funció creieu que tenen els marcadors discursius en la construcció d'un text?” “...tenen els marcadors...” Home, és que si no hi haguessin marcadors discursius =tampoc-
802. **RS:** =No pots seguir...
803. **AH:** =...seguir...
804. **RS:** =...l'ordre.
805. **AH:** No tindria una estructura.
806. **RS:** Sí.
807. **CG:** Bueno, i tampoc tindria sentit el text perquè::
808. **AH:** No tindria sentit ni estructura ni- ni res.
809. **RS:** Perquè els marcadors lo que aporten és un- O sigui, és per =entendre millor el text.
810. **CG:** =Ajuden la relació entre- O sigui, relacionen les idees. Per tant, tu no saps quina relació hi ha entre una cosa que dius ara i el- la que has dit abans. No saps si és la causa, la conseqüència... si no hi ha el marcador.
811. **AH:** Mhm.
812. **RS:** Sí.
813. **AH:** Ajuden a afegir i a- a argumentar...
814. **RS:** Ajuden a entendre el text.
815. **AH:** ...idees i a estructurar el text, sobretot. || (5)
816. **CG:** Clar, i el fan més- més | amè, més comprensible pel lector, no? | Bueno, jo- jo penso...
817. **AH:** Sí.

Globalment, i tenint present l'anàlisi d'aquests episodis que hem desenvolupat i de la síntesi que recollim a l'Annex 13.5, volem subratllar els aspectes següents abans de passar a les conclusions sobre aquest apartat:

- El G1 esmenta 4 funcions, les quals corresponen al tipus A, sobre la construcció del text, i C, sobre la contribució dels MD a facilitar la lectura.
- El G2 esmenta 17 funcions, de les quals en destaquen 5 del tipus E, fetes majoritàriament per un dels membres (AS). L'altre membre, SG, expressa sobretot funcions macro (2 de tipus A) i microtextuals (3 de tipus D). Totes dues, en canvi, esmenten funcions de tipus B i C sobre la configuració temàtica del text i la recepció per part del destinatari.
- El G3 esmenta 8 funcions, 2 per a cadascun dels tipus d'A a D. L'alumna BM se centra en les funcions macro i microtextuals (A i D), mentre que l'alumna CS posa èmfasi en les funcions relacionades amb la llegibilitat i la comprensió del text per part del lector (B i C). Equànimement, consideren que els MD intervenen tant en el procés d'escriptura com de lectura.
- El G4 esmenta 4 funcions, centrades sobretot en l'elaboració discursiva macro i microtextual (tipus D), però especificant en un cas la necessitat dels MD en la intel·ligibilitat de l'escrit (tipus C).
- El G6 esmenta 10 funcions, 6 de les quals expressades per VP. Aquesta alumna, tenint present el destinatari, emfasitza en les funcions sobre la macroestructura i la llegibilitat dirigides al lector (tipus B i C). Juntament amb MS, menciona les funcions relacionades amb la configuració del text des de la perspectiva macrotextual (tipus A). MS i JT comenten les funcions sobre l'elaboració de les idees (tipus D), de les quals en destaca l'explicitació d'aquestes relacions que diu MS.
- El G7 esmenta 4 funcions, totes elles lligades a l'aspecte microtextual de l'entramat discursiu (tipus D) i a les categories de la TMD (tipus E).
- El G8 esmenta 9 funcions, de les quals NP destaca les relacionades amb el tipus A, mentre que AS posa èmfasi al tipus C, i també, en certa manera, E, adreçades al lector.

- El G9 esmenta 7 funcions, de les quals en destaquen 2 del tipus A, sobre la construcció del discurs, que comenten AH i RS; i les del tipus C i D, sobre la macroestructura i la intel·ligibilitat del text enfocada al lector, i les relacions intratextuals, respectivament, que introdueix CG.⁶⁵

10.3.1.6 Conclusions sobre la funció dels MD

En aquesta anàlisi de la categoria sobre la funció dels MD hem vist les respostes de 8 grups d'alumnes a la P5 de la PTMD (Annex 6), que els interrogava sobre la funció principal dels MD en la construcció d'un text. Hem vist com determinats grups aporten més o menys funcions, i com aquestes funcions que donen tenen més o menys semblances entre els diversos grups segons el focus que posen als diferents elements que intervenen en el procés d'escriptura-lectura. Hem recollit a l'Annex 13.6 totes aquestes funcions que esmenten els aprenents classificades en els 5 tipus que hem presentat al principi de l'apartat (vegeu § 10.3.1.5). Sobre l'anàlisi dels diferents episodis en què els estudiants reflexionen a l'entorn de la funció principal dels MD, cal destacar les qüestions següents:

- 1) L'ÈMFASI MACROTEXTUAL (tipus A): La P5 de la PTMD interroga sobre la funció principal dels MD en la construcció d'un text ("Quina és la funció principal dels MD en la construcció d'un text?"). Per això, moltes de les funcions dels MD que donen els alumnes relacionades amb la producció de l'escrit provenen de la idea que transmet aquesta formulació de la P5 de la PTMD, la qual posa èmfasi en la perspectiva d'elaboració del discurs per part de l'autor. De fet, tots els grups menys el G7, que es concentra en les funcions d'organització de les idees i no del text, expressen aquestes funcions (organitzar, ordenar, estructurar i cohesionar) i considerem consegüentment que són funcions que desenvolupen els MD que romanen molt arrelades en la concepció dels alumnes i que s'evidencien, també, als materials didàctics que hem usat en aquesta intervenció. En aquest sentit, esdevé també que els estudiants atorguen validesa a les informacions recollides per aquests materials perquè provenen d'algú més expert. A més, el discurs amb què els alumnes expressen aquestes funcions és diàfan i precís; no usen expressions diferents per referir-se a aquestes funcions, atès que són funcions compartides per tots els grups.
- 2) L'ÈMFASI MACROTEXTUAL I MICROTÈXTEXTUAL (tipus A i D): A la TMD (Annex 7), els MD es divideixen en dues parts: els MD que estructuraven el text (estableixen un ordre o relacions semàntiques) i els MD que relacionen les idees (afecten

⁶⁵ Tant el G9 com el G2, usen verbs com *ajudar* (G9) o *permetre* (G2) a l'hora de descriure les funcions que realitzen els MD, sobretot les de caràcter microtextual (tipus D), remarcant que la contribució dels MD de vehicular determinades funcions va més enllà de la simple representació d'aquestes mateixes funcions per emfasitzar en la naturalesa cooperativa i assistencial d'aquestes unitats.

fragments més breus i connectes les idees). Com veiem, en el primer cas, s'esmenta la paraula *text*, focalitzant en l'àmbit textual, i, en el segon cas, s'esmenta la paraula *idees*, focalitzant en els segments de text. Un grup que menciona vastament les funcions del tipus D seria el G4. Així com passa en la classificació macrotexual, en la microtextual els estudiants demostren molt convenciment a l'hora d'expressar les funcions lligades a les relacions intratextuals. No obstant això, sí que observem que tots els grups menys el G6 coincideixen a considerar-los necessaris per establir aquestes relacions entre idees, mentre que el G6 concreta que la funció és explicitar unes relacions que ja es produeixen.

- 3) L'ÈMFASI EN FUNCIONS CONCRETES (tipus E): Hi ha determinades funcions de la TMD que esmenten els grups (Introduir o Iniciar el tema, Acabar, Posar èmfasi o Reformular). Considerem que les raons per les quals els discents destaquen aquestes funcions i no unes altres és, en gran part, per l'accent que es posa en aquestes operacions discursives des dels materials emprats (vegeu la P3 de la PTMD, Annex 6). Els grups que mencionen a balquena funcions d'aquest tipus són el G2 i, en menor mesura, el G7.
- 4) L'ÈMFASI SEMANTICOCOGNITIU I COMUNICATIU (tipus B i C): A diferència dels casos anteriors, en els tipus B i C els alumnes, en general, es mostren més dubitatius alhora d'anomenar les funcions relacionades amb la configuració del sentit, la intel·ligibilitat i la llegibilitat del text per part del lector. La incertesa dels estudiants pel que fa a aquests tipus de funcions pot ésser deguda a la baixa difusió que sovint tenen les qüestions semàntiques i pragmàtiques relacionades amb el concepte de MD als diversos materials, així com el tractament que en fa el professor, també en aquesta sessió. Tot i això, cal destacar els tres grups (G6, G8, G9) que comenten explícitament la relació entre els MD i el lector (tipus B), desviant-se del cànon establert pels materials, així com altres grups (G1, G2, G3), a més dels anteriors, que constaten la presència del lector de manera implícita, comentant la funció que desenvolupen els MD en lectura o en la comprensió o llegibilitat del text.

En conjunt, l'anàlisi demostra també de quina manera els membres del grup insisteixen en unes o altres funcions. N'hi ha alguns que se centren en les funcions del tipus A i D (macro i microtextuals), que podríem considerar més accessibles per als alumnes gràcies als materials que tenen a l'abast, i n'hi ha d'altres que s'allunyen dels materials i evoquen altres funcions del tipus B i C (semanticocognitiva i comunicativa), que són fruit d'una exploració per part dels alumnes. En el cas del G1, HG es refereix a les funcions de comprensió del text (372, 433) i és AT qui mostra acord amb el que diu la companya repetint aquestes funcions (343). En el cas del G3, és CS (465, 467, 469) qui

al·ludeix a aquestes funcions, mentre que BM (462, 464, 466, 472) expressa les funcions que veu als materials (ordenar, enllaçar idees, cohesionar). Del G6, és VP qui apel·la a les funcions dels MD que tenen més en compte el lector i el fan partícip de la situació comunicativa. Del G8, NP es refereix a les funcions macrotextuals (organitzar, ordenar, cohesionar; 894, 898, 908, 912), però és AS qui explora altres funcions dirigides a millorar la comprensió del text per part del lector o la contribució dels MD d'emplaçar-lo en un context determinat (895, 901, 911, 913). En el cas del G9, és sobretot CG qui posa especial èmfasi en la necessitat de tenir en compte el lector, discernint de les funcions que anomenen els companys.

Tot plegat, si ens fixem en el discurs dels estudiants a l'hora de determinar les funcions que vehiculen els MD, podem veure com se situen en algun punt del procés contextualitzat d'escriptura-lectura en la configuració del concepte de MD, ja sigui en els agents implicats en aquest procés, l'autor o el lector, com en la situació mateixa d'escriptura i, evidentment, el text que s'hi emplaça.

D'aquesta manera, la representació que mostrem tot seguit vol posar de manifest les relacions que es produeixen entre els diferents actors de la comunicació; unes relacions que són dinàmiques i actives, com ocorre en tota pràctica d'escriptura, i que involucren tant l'autor, com el lector i evidentment els textos o enunciats:

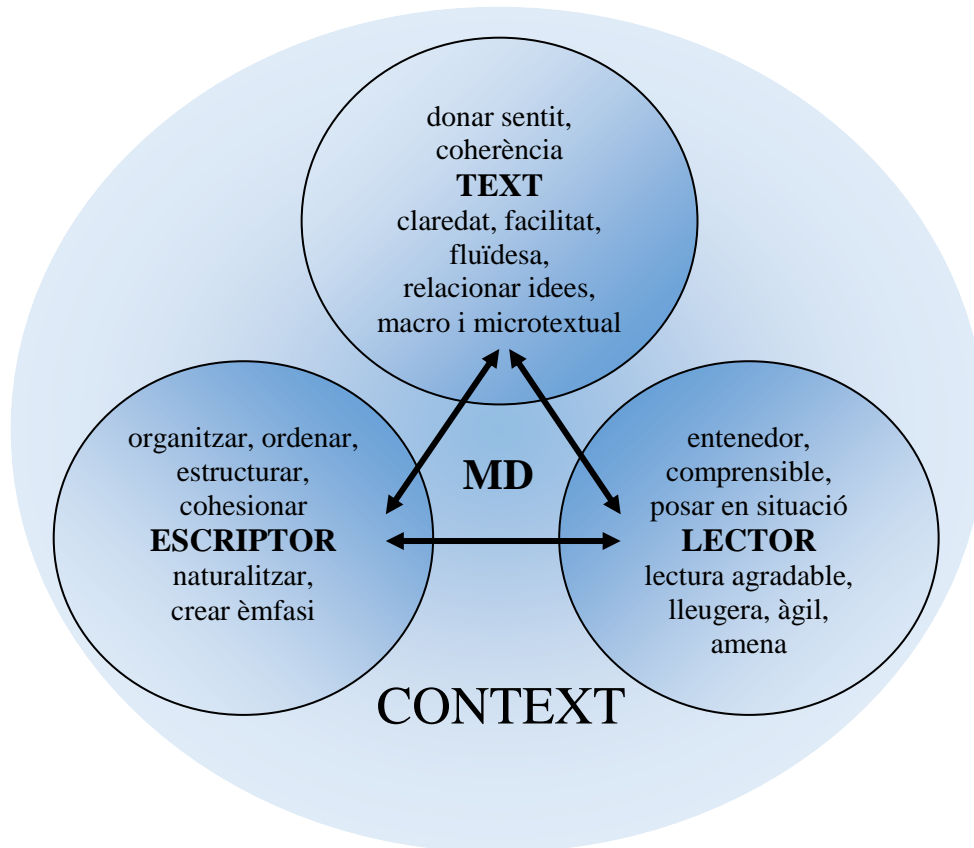


Figura 18. Funcions dels MD focalitzades en l'escriptor, el lector o el text

Així doncs, els conceptes que posen en funcionament els alumnes a l'hora d'explicar les funcions discursives dels MD involucren diferents actors de la comunicació que es relacionen entre si. L'escriptor, que construeix un discurs i el gestiona, projectant-lo a la resposta del lector; un text amb unes propietats determinades, que no són aleatòries sinó que venen determinades per un context, i el lector, el qual participa activament en la comprensió i interpretació del text, que pot ser compartida o no amb la de l'escriptor, però que en tot cas ressortirà en discursos posteriors o repercutirà en el comportament del lector (Bakhtin, 1984: 271). La connexió dels diferents conceptes es va construint per part dels alumnes durant la interacció en la mesura que cadascun dels membres del grup aporta la seva visió, que és considerada i discutida per la resta de membres, creant un concepte conjunt de MD complex. Així mateix, aquesta construcció del significat passa per la construcció de xarxes conceptuals entre el concepte de MD i altres conceptes que s'hi vinculen, com el gènere, el registre, l'estructura, etc. (Negueruela, 2013a: 61), en els quals els estudiants tan sols s'hi inicien sense arribar a generalitzar les reflexions que desenvolupen sobre casos i usos concrets.

10.3.2 Conclusions sobre l'anàlisi de les interaccions

L'anàlisi del corpus de les interaccions que hem dut a terme des del mètode microgenètic ens ha permès observar no només la diversitat de temes que emergeixen, sinó també la manera com els alumnes construeixen els significats entre iguals. Així podem concloure que:

- 1) Els alumnes relacionen els MD amb altres conceptes del discurs, com el *gènere*, les *seqüències discursives*, l'*estructura*, el *contingut*, el *registre*. En la majoria de casos, aquests vincles no s'argumenten extensament, sinó que s'expliciten tímidament. En aquest sentit, molts alumnes barregen termes que formen part dels camps semàntics que evoquen aquests conceptes, com és el cas de *tipus de text*, *text d'opinió* o *text col·loquial*. Malgrat això, les relacions que aconseguen bastir entre uns i altres conceptes demostren el coneixement dels paràmetres discursius de les situacions comunicatives i els gèneres que es treballen i que determinen les pràctiques d'escriptura i els usos dels MD.
- 2) Les relacions que estableixen els alumnes entre aquests conceptes es produeixen perquè discuteixen sobre el concepte de MD, una categoria que es manifesta a diversos nivells del discurs, des del gramatical fins al pragmàtic. Quan els alumnes fan reflexions sobre la puntuació, la composició, el significat, l'oralitat, la formalitat o els usos de determinats MD, en moltes ocasions necessiten contextualitzar aquests sabers. Així doncs, quan comenten aquests temes cercant la *delimitació* del concepte de MD, sorgeixen aquests lligams entre els MD i determinades operacions discursives que repercuteixen inevitablement a les característiques concretes del gènere acadèmic *informe de recerca* que tractem en aquesta tesi. Aquest fet es palesa, per exemple, quan els alumnes expressen que certs MD que organitzen el text apareixen a la introducció de l'escrit, evidenciant la relació amb l'*estructura* del gènere; o que certs MD que reformulen informació no són necessaris a l'escrit si aquest conté abundants citacions textuais, evidenciant la relació amb el *contingut* del gènere.
- 3) Molts alumnes, en qüestionar-se si certes expressions constitueixen o no MD i en definir les característiques que tenen, desenvolupen una *construcció del coneixement sobre el concepte*. Aquest coneixement sobre el concepte de MD es construeix, sobretot, en termes pragmàtics, i això evidencia un cop més el lligam d'aquesta categoria temàtica amb la de *delimitació*. Les discussions entre els alumnes sobre les propietats de MD concrets i sobre les propietats generals del concepte conformen aquestes reflexions metalingüístiques i metadiscursives. Aquestes reflexions, així com la construcció del coneixement amb els companys, els duen a la presa de consciència de la complexitat del concepte, que esdevé necessària si es vol desenvolupar el control sobre el propi procés d'aprenentatge.

- 4) Finalment, si tenim en compte les respostes que proporcionen els diferents grups a la P5 de la PTMD, podem observar que la majoria evoquen la informació que han obtingut a partir dels materials de la sessió (PTMD i TMD), atorgant majoritàriament als MD les funcions d'organitzar el text i relacionar les idees. Només alguns membres de determinats grups comenten altres funcions que no es reflecteixen als materials, com la presència del destinatari, la llegibilitat o la claredat. Per tant, podríem concloure que els materials influeixen en la reflexió que es construeix sobre les qüestions relacionades amb els MD.

10.4 Conclusions sobre l'activitat d'exploració dels MD als textos

En aquest capítol hem analitzat tres corpus de dades: les respostes a la TMD, els MD als escrits i les interaccions, amb el propòsit general d'observar els coneixements i usos del concepte de MD per part dels alumnes, la reflexió metalingüística i metadiscursiva, i la construcció conjunta de significats entre iguals. En aquesta línia, presentem algunes conclusions que extraiem de l'anàlisi de l'Activitat 7.

En primer lloc, l'Activitat 7 es planteja com una exploració i reflexió entorn dels MD i als usos que en fan els alumnes als escrits que han elaborat, amb l'objectiu de millorar els textos. Per assolir aquest objectiu, se'ls convida a canviar o modificar tot allò que considerin oportú. Aquesta proposta, però, és reinterpretada en la fase d'anàlisi en veure que les reflexions dels alumnes vencien aquest objectiu inicial i es desenvolupaven entorn del concepte de MD i a altres conceptes discursius, fent-los fixar i reconsiderar determinats coneixements que no s'havien plantejat abans, com és el cas de la delimitació de certs marcadors lèxics, com els marcadors metadiscursius endofòrics (MME), més enllà de justificar la realització d'uns o altres canvis a l'escrit.

En segon lloc, la reconducció del plantejament inicial no es produeix només per la iniciativa dels alumnes, sinó que gran part de les reflexions metalingüístiques i metadiscursives que tenen lloc durant l'activitat provenen de la manera com estan elaborats els materials i les idees que s'hi plasmen. En efecte, els materials que emprem en aquesta activitat, com la PTMD i la TMD, promouen aquesta reflexió. La PTMD orienta de manera més o menys clara la interacció que desenvolupen els alumnes. D'una banda, hi ha preguntes que interroguen els alumnes sobre el coneixement i els usos de manera general, cosa que provoca en alguns casos que hagin d'explicitar els paràmetres del context per situar les seves reflexions. D'altra banda, hi ha preguntes que es formulen basant-se en la classificació de la TMD, en la qual hi ha MD que actuen en un terreny macrotexual i d'altres que ho fan en un terreny microtextual. A més,

determinades preguntes de la PTMD sobre els usos dels MD als escrits (P3 i P4) s'organitzen a partir de l'estructura del gènere. Això condiciona determinades reflexions sobre els MD que fan els alumnes sobre la part del text en què poden aparèixer o les relacions que poden vehicular.

Així doncs, podem concloure que els materials promouen la reflexió, però també l'encotillen. Ara bé, segurament, el fet de no haver especificat en les preguntes de la PTMD la necessitat de focalitzar en aquest gènere acadèmic no hagi encotillat les respostes sinó que, ben al contrari, que hagi fomentat la reflexió sobre altres aspectes relacionats amb els MD i hagi evidenciat uns coneixements dels alumnes que d'altra manera haguessin quedat ocults. Sigui com sigui, cal, d'una banda que els materials permetin tot tipus d'expressió i construcció de coneixement amb preguntes adequades i, de l'altra, que aquestes preguntes que comprenen siguin prou específiques per dirigir les reflexions dels alumnes i aprofundir en un coneixement més abstracte dels conceptes que es treballen.

11. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En aquest capítol, assenyalarem les qüestions principals que es desprenen de l'anàlisi dels diferents corpus de dades obtinguts mitjançant la realització de la seqüència didàctica (les respostes a la GR i a la TMD, els usos dels MD als escrits, les reflexions a les interaccions) i en discutirem les relacions que mantenen. En determinades ocasions, recorrem a l'anàlisi d'un dels corpus complementaris, els qüestionaris metacognitius (QM), per tal de sostenir la nostra argumentació.

11.1 La transferència de coneixements entre activitats

Un dels aspectes que ens sembla especialment interessant és la continuïtat d'alguns processos cognitius de presa de consciència durant l'Activitat 4 i que es transfereixen a l'Activitat 7. Tal com hem vist a l'anàlisi de l'Activitat 4 (vegeu § 9), a les respostes dels grups d'alumnes a la GR (vegeu la taula 38, § 9.2), una de les preguntes, la 2.2 sobre la comparació, genera controvèrsia en les respostes de 4 grups (G4, G6, G7, G8), els quals discuteixen sobre el fet que aquesta comparació es pot donar entre les gramàtiques consultades o entre la informació que aporta cadascuna. Aquesta presa de consciència sobre la necessitat de comparar, ja sigui els continguts de les gramàtiques relacionats amb la qüestió gramatical conflictiva de la frase que han de resoldre, com les mateixes obres en funció de la claredat, la fiabilitat i l'autoritat, queda palesa, també, a la interacció, en la qual dos grups, el G8 i el G6, manifesten la relació de l'operació discursiva de la comparació amb les particularitats del gènere.

D'una banda, el G8, durant la interacció, estableix un lligam entre l'Activitat 7 i l'Activitat 4 en relació amb aquesta operació discursiva de la comparació. Aquest grup s'adona durant l'Activitat 7 que usen a l'escrit MD per comparar i recorden que a l'Activitat 4 van respondre a la GR que no havien comparat les gramàtiques perquè les exposaven una per una i, en conseqüència, la comparació restava implícita (Annex 10.7). A l'exemple de sota, veiem com AS (551, 553) identifica la locució *així com* a l'escrit i l'avalua positivament. Després, AS (555) pregunta a la companya NP si hi ha alguna categoria on es pugui incloure aquest MD i, després d'una pausa, verbalitza la presa de consciència sobre el fet que efectivament les alumnes estableixen comparacions a l'escrit. AS (557) constata, doncs, que sí que usen mecanismes per comparar explícitament les gramàtiques, cosa que contradueix el que van respondre a la GR (vegeu la taula 38, § 9.2). NP (558) prova de justificar l'ús d'aquest MD dient que en aquest cas la comparació és explícita i no implícita, tal com havien respost a la GR, sense entrar a comentar la contradicció entre els usos i les respostes a la GR, i AS (559), en veure que la crítica és lleu i que la comparació és pertinent, resol que en qualsevol cas el MD està ben usat:

Exemple 36 (G8 (NP-AS))

551. AS: (riu) Val. “Així com la de Badia i Margarit...” Així com. No?
552. NP: Sí.
553. AS: Però està bé perquè és com:: comparant, no? “Així com la de Badia i Margarit...”
554. NP: Sí. Sí, sí, sí, sí.
555. AS: “...es basa en altres...” Hi ha alguna que- de comparar? || (5) Llavors en veritat sí que comparem una mica però, bueno, només aquí.
556. NP: Ja.
557. AS: Allò que vam posar que no comparàvem... (es refereix a les respostes que van donar de la Guia de revisió del text; van posar que no comparaven, sinó que explicaven la informació que contenien les gramàtiques successivament)
558. NP: No, però és que- Sí, perquè era explícit, o sigui-
559. AS: Ja... “Així com la de Badia i Margarit...” Bueno, però igualment està bé.
560. NP: Mhm. || (8)

En conseqüència, encara que les alumnes no aprofundeixin en la qüestió sobre quin tipus de comparació es duu a terme a l'escrit ni desenvolupin una construcció d'aquest coneixement, AS demostra ser conscient de les activitats plantejades i també de les característiques del gènere.

D'altra banda, el G6 mostra, també, un domini evident de la informació inclosa al text i de les relacions que s'hi estableixen, tal com hem explicat a l'anàlisi (vegeu § 10.3.1.2). El G6, i sobretot VP (1134, 1136, 1138), pren consciència que no han usat MD de determinades categories com la comparació o Indicar oposició perquè l'entramat discursiu que han elaborat no ho requeria. Sembla, però, que pel que fa a determinades categories com Posar èmfasi, el grup expressa que poden no ser escaients en aquest tipus de gènere. Sigui com sigui, el fet més rellevant és la presa de consciència que la disposició de la informació a l'escrit té a veure amb el contingut que es vol transmetre i que s'expressa, en molts casos, mitjançant l'ús de determinats MD.

Les reflexions emergides durant la interacció d'aquests grups a l'Activitat 7 demostren un control més acèrrim de les característiques de l'escrit, de la informació que acull i de les relacions discursives que s'hi donen, en molts casos, via els MD. A més, els alumnes demostren un control sobre el procés d'aprenentatge atesa la capacitat d'interrelacionar el coneixement, interioritzar-lo i fer-lo avançar per justificar altres coneixements adquirits a l'entorn del concepte de MD.

En general, i a banda d'aquests dos casos, l'anàlisi posa de manifest tant els procediments que realitzen els grups com els graus de consciència que desenvolupen, i

els resultats demostren que cap dels grups desenvolupa completament el cicle continu que hauria de suposar l'aprenentatge i la presa de control sobre l'activitat i els coneixements treballats durant l'activitat. Al seu lloc, trobem que els grups assoleixen diferents graus de consciència però que aquests resulten inconnexos si el grup no verbalitza de quina manera realitza tot el procés i justifica no només les decisions que pren per als canvis que realitza, sinó també per les planificacions que fa per tal de fomentar el desenvolupament metacognitiu (vegeu la figura 16, § 9.5).

Malgrat tot, es fa palès que el procés de revisió, mediat per la GR, contribueix al desenvolupament de la consciència dels estudiants sobre les característiques del gènere ateses les reflexions que es produeixen sobre les resolucions que adopten. En tres casos (G2, G8 i G9) aquestes decisions impliquen, fins i tot, la reestructuració de les idees prèvies i la necessitat de modificar l'escrit. Per dirigir aquest aprenentatge gradualment des d'aquests estadis de control i presa de consciència fins a processos cognitius superiors, com per exemple els desenvolupats per determinats alumnes dels grups G6 i G8 a les activitats successives, cal reestructurar el plantejament de la tasca, les instruccions donades i incrementar la mediació del docent per tal que aquest procés d'autoregulació s'efectuï de manera cíclica i contínua. L'adaptació que se'n faci ha de preveure fer explícita la reflexió dels alumnes en totes les activitats per tal que es desenvolupi l'autoregulació i perquè els alumnes puguin traslladar a altres camps de treball els diferents aprenentatges (Monereo, 1995).

11.2 La presa de consciència sobre els coneixements i els usos dels MD

Els resultats de l'anàlisi de les respostes dels 7 grups d'alumnes a la TMD sobre el coneixement i usos declarats demostren que els alumnes coneixen molts MD de la TMD i que, com era d'esperar, coneixen més MD de la TMD dels que utilitzen. Això és deu al fet constatat que el coneixement passiu és superior a l'actiu. Aquesta diferència entre els dos tipus de coneixement sovint duu a una escassa variació dels MD usats. De fet, observem en l'anàlisi de la TMD que els estudiants declaren que usen només alguns MD de determinades categories malgrat les diverses opcions que s'hi brinden per vehicular una o altra funció discursiva. Aquest és el cas de categories com Reformular (*és a dir*), Donar detalls (*per exemple*) i Resumir (*en resum*), els MD de les quals constituïrien els més prototípics. De fet, en la categoria de Reformular, el contrast entre el coneixement i l'ús es fa especialment més patent, atès que dels 14 MD que s'hi inclouen i que tots els estudiants declaren conèixer, la majoria només revela que usa *és a dir*. A més, tal com efectivament comprovem a l'anàlisi dels MD als escrits, l'exigu ventall d'opcions que declaren usar els estudiants pot comportar la reiteració de certs MD, concretament dels que estableixen relacions lògiques entre idees (les categories d'Indicar causa, Indicar conseqüència, Indicar oposició i Indicar concessió). L'exemple

més significatiu de MD que declaren usar més són els MD *ja que* i *perquè*, seguits de *a causa de* i *com que*, de la categoria d'Indicar causa, la qual recull un total de 14 MD.

La relació de les respostes a la TMD i els usos reals als TI i TF dels 9 grups d'alumnes ens aporta informació valuosa sobre les consideracions entorn del coneixement i usos que declaren tenir, i la materialització real als escrits que realitzen. D'aquesta manera, si contrastem els resultats de la TMD a propòsit del fet que els grups d'alumnes declaren usar molts MD, observem que certament identifiquen moltes ocurrències de MD tant al TI (493 ocurrències) com al TF (503 ocurrències). També en relació amb les unitats de MD, destaca sobretot el fet que augmenten considerablement del TI (162 unitats) al TF (193 unitats), evidenciant un esforç dels alumnes per atorgar variació a l'escrit introduint unitats als TF que no havien usat als TI. Ressaltem, en aquest sentit, el G3 (BM-CS), que dobla les unitats de MD del TI (23 unitats) al TF (44 unitats) (vegeu la taula 53, § 10.2.1). Aquesta voluntat per construir un text més variat es demostra sobretot en l'ús de dos MD d'Indicar causa *vist que* i *atès que*, els quals, malgrat no ser usats en cap dels TI dels alumnes i ser reconeguts com a MD coneguts però no usats pels estudiants a la TMD, després de la seqüència didàctica, s'empren als TF fins a 6 i 10 vegades, respectivament.

Així i tot, cal recordar que l'anàlisi que fem dels MD als escrits dels estudiants se centra en les unitats que identifiquen els alumnes, sense entrar a considerar-ne la viabilitat com a MD. Hem optat per aquesta decisió perquè la introducció a la TMD d'unitats poc o gens fixades, algunes de les quals considerades marcadors lèxics, hauria pogut induir els alumnes a identificar expressions semblants als textos. Per tant, si haguéssim estat fidels als MD de la TMD no hauríem pogut donar compte de totes les reflexions dels alumnes. Ens referim, doncs, a MD que es recullen a la TMD de les categories d'Introduir el tema del text (*l'objectiu principal de, aquest escrit tracta de, ens proposem exposar*), Encetar un tema nou (*el punt següent tracta de*), Posar èmfasi (*convé destacar, val la pena dir, s'ha de tenir en compte*), Indicar conseqüència (*per aquest fet*) o Indicar finalitat (*amb l'objectiu/la finalitat de/que*). En efecte, a l'estudi dels MD als textos, comprovem que moltes de les unitats identificades pels alumnes als escrits mantenen una relació de semblança de forma o significat amb aquets marcadors lèxics de la TMD (*l'objectiu d'aquesta pràctica* (G9), *insistim que* (G5), *podem concloure* (G5), *cal recordar* (G5)) i d'altres que inclouen díctics (*en aquest punt* (G5), *per aquest motiu* (G8), *per aquesta raó* (G2, G4, G5, G6), *en aquest cas* (G1, G8)). També pel que fa a la relació entre els MD de la TMD i els identificats pels estudiants als seus escrits, notem que coneixen i usen molts MD que no són a la TMD (*en general, d'aquesta manera, seguidament, així que*) i molts altres que són variants dels MD de la TMD (*a més, tot i això, tot i així*) (Annex 12).

D'altra banda, l'aspecte més rellevant de l'anàlisi dels usos reals als textos és l'ús nombrós de MD que relacionen les idees i, en especial, del MD *ja que* d'Indicar causa. Aquest MD és usat pels 9 grups d'alumnes 56 vegades als TI. D'aquesta categoria, també el *perquè* és usat força vegades (19 ocurrences). Tanmateix, als TF aquesta diferència entre ambdós MD s'equipara fins a usos semblants dels dos MD *ja que* (26 ocurrences) i *perquè* (22 ocurrences). A aquests usos segueixen la resta de categories: *per tant* (Indicar conseqüència), *però* (Indicar oposició) i *tot i que* (Indicar concessió).

Entre els MD més usats als escrits, a més dels que acabem d'anomenar, hi ha els MD que entre 5 i 6 grups d'estudiants declaren usar a la TMD (Annex 11.6). Aquests desenvolupen operacions discursives relacionades amb les categories d'Encetar un tema nou, Marcar ordre, Distingir, Continuar sobre el mateix punt i Donar detalls. Totes aquestes categories es caracteritzen per organitzar la informació de l'escrit, introduir tòpics relacionats o no amb el mateix tema, establir una jerarquia o afegir exemples il·lustratius per reforçar les tesis (Garcés, 2008). D'altra banda, hi ha categories de les quals declaren usar a la TMD però no apareixen als escrits, com les de Posar èmfasi, Especificar o Resumir, o les d'Indicar condició i Indicar finalitat, de les quals no s'usen gaires MD. Al contrari del que declaren els alumnes a la TMD, les categories de Reformular i Acabar tampoc s'usen. En el cas de la reformulació, trobem que si bé els estudiants declaren que usen sobretot el MD *és a dir*, aquest MD s'usa només 6 vegades als textos escrits (TI i TF) de només 4 dels 9 grups (G3 (1 ocurrencia), G5 (2 ocurrences), G8 (2 ocurrences) i G9 (1 ocurrencia)), malgrat la seva funció per identificar aspectes rellevants de l'escrit (Bach, 2005). Quant als MD d'Acabar, certament en destaca l'ús de *finalment*, amb 8 i 9 ocurrences als TI i TF, respectivament (G1 (1 ocurrencia), G5 (5 ocurrences), G6 (1 ocurrencia), G8 (2 ocurrences)). Ara bé, aquest MD s'usa majoritàriament per introduir l'última tesi en un mateix paràgraf, en comptes d'encapçalar el darrer paràgraf del text.

Quant a aquestes últimes categories, així com les de Posar èmfasi, Especificar o Resumir, creiem que és important destacar-ne la dificultat que comporta usar-les al discurs. En realitat, no es tracta de l'ús de MD d'aquestes categories específiques, sinó de la complexitat que suposen les operacions discursives que vehiculen, que resulten ser abundants en discursos expositius d'aquest tipus de gènere (Domínguez García, 2010; Nogueira da Silva, 2011). De fet, aprendre a usar-los comporta que l'autor ha de ser conscient de les relacions que vol plasmar entre les idees per saber distingir quan cal remarcar la informació, quan cal concretar-la i quan cal sintetitzar-la perquè el lector pugui copsar-ne tots els matisos. Caldria, doncs, dedicar més mediació per part dels professors en l'aprenentatge d'aquestes funcions discursives dins els processos d'escriptura.

En la interacció observem com els alumnes prenen consciència de molts dels aspectes que hem remarcat a les conclusions dels capítols sobre l'anàlisi de les respostes a la TMD a través de les preguntes de la PTMD. També observem com intenten justificar determinats coneixements o desconeixements i determinades afirmacions que fan. A més, miren de raonar la posició que adopten en relació amb el tipus de coneixement que declaren tenir dels MD i expressen motius que justifiquen les seves afirmacions. Ocorre el mateix a mesura que examinen els MD usats a l'escrit i s'aperceben de particularitats, les verbalitzen i construeixen conjuntament amb el grup significats al voltant del concepte i a aspectes que s'hi relacionen. En aquest sentit, veiem com l'alumna MS del G5 pren consciència d'aquesta interrelació entre el coneixement i l'ús quan només començar la interacció formula la hipòtesi que els MD que considerin usar a la TMD seran els que trobaran a l'escrit que han elaborat elles mateixes:

Exemple 37 (G5 (IC-MS))

1. **MS:** Vale. Jo faria:: subratllem primer les- les que:: utilitzem normalment, que són les que segurament hi han més en el nostre text.

L'exploració dels MD durant la interacció permet, doncs, l'activació del coneixement dels grups d'alumnes sobre el concepte i la confrontació d'aquest coneixement amb els usos reals. En uns casos, aquesta confrontació comporta o bé una confirmació, quan els alumnes no només s'adonen de la seva pràctica, sinó que la justifiquen i la raonen, o bé una reconsideració dels sabers, quan els alumnes s'adonen de determinades pràctiques i les discuteixen amb la voluntat de modificar-les. D'aquesta manera, tal com mostra la taula 50 (vegeu § 10.1.4.2), els estudiants no només prenen consciència de certs aspectes, sinó que en cerquen una explicació. En aquesta línia, trobem que els alumnes s'adonen que coneixen molts MD, però alhora que en desconeixen alguns perquè han quedat en desús o s'usen en un registre elevat al qual no estan avesats a escriure. Així mateix, s'adonen que usen determinats MD per preferències d'estil, per simplicitat en la forma, per la normalització en l'ús en diferents registres i gèneres, etc., però s'adonen que no n'usen perquè els atribueixen a un registre o bé formal o bé informal —i és en aquest moment en què especifiquen no només el to sinó també el mode (oral o escrit) en què els usen—, perquè no encaixen amb els paràmetres dels gèneres amb els quals estan familiaritzats o no es troben en els discursos que els envolten.

Pel que fa a la presa de consciència sobre els usos, una de les qüestions que aflora en tots els grups és la falta de variació en d'ús de determinats MD que recau en el fenomen de la repetició. En la majoria de casos, a més, aquesta detecció implica també propostes de canvi, tal com hem vist a l'exemple 17 (vegeu § 10.2.4). Certament, molts grups d'estudiants mostren aquesta consciència per la repetició de MD, la qual es trasllada també a les respostes que donen als qüestionaris metacognitius (QM) (Annex 8)

DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

analitzats. Com a mostra, l'alumne AH (G9) palesa aquesta presa de consciència sobre l'ús dels mateixos MD que es desenvolupa durant l'Activitat 7:

“Amb els companys vam parlar de quins marcadors utilitzàvem més freqüentment i quins no. Això ens va ajudar a conèixer més [sic.] i a adonar-nos que molts estudiants solem utilitzar els mateixos connectors.”
(AH (G9); QM, 2.1)

A més a més, els alumnes també s'adonen durant la interacció que usen recurrentment un MD concret per al qual tenen predilecció. Així ho veiem tot seguit a les interaccions de tres grups (G2, G5 i G6), els membres dels quals expliciten la inclinació per un MD específic:

Grup	MD	Intervencions
G2 (SG-AS)	<i>pel que fa a</i> (SG i AS)	781. AS: <i>‘Malgrat que Fabra fa...’ Pel que fa a. És el nostre <prefe>, eh? (AS abrevia preferit)</i>
G5 (IC-MS)	<i>doncs bé</i> (MS)	50. IC: <i>A més a més, després, tot seguit, a continuació, doncs bé.</i> 51. MS: <i>Aquest és el que faig servir jo. (riu)</i> 52. IC: <i>Aqu- (riu) Endemés, no.</i>
G6 (VP-MS-JT)	<i>així doncs</i> (VP) <i>pel que fa a</i> (MS) <i>ja que</i> (JT)	296. JT: <i>Això em passa molt amb el ja que a mi. Perquè fico el ja que a tot arreu, sats?</i> 297. MS: <i>Ja.</i> 298. VP: <i>Jo amb l'així doncs. Sempre, a tot arreu ficaria així doncs, així doncs.</i> 299. JT: <i>(riu)</i> 300. VP: <i>=No ho sé.</i> 301. MS: <i>=Bueno.</i> 302. VP: <i>Doncs perquè es queden viciats, una mica, no?</i> 303. MS: <i>Sí.</i> 304. JT: <i>Sí. Què més?</i> 971. MS: <i>=Sí. Jo crec que el que fem servir més és el pel que fa a, no?</i> 972. VP: <i>Mm. No hi és. (riu)</i> 973. MS: <i>(riu)</i> 974. JT: <i>(riu)</i> 975. MS: <i>(rient) Sí, si l'hem marcat.</i> 976. VP: <i>Ah, sí?</i> 977. JT: <i>En serio?</i> 978. MS: <i>L'hem marcat aquí, no?</i> 979. VP: <i>No em sona.</i> 980. JT: <i>No ho sé.</i> 981. MS: <i>A vere?</i>

	<p>982. VP: Jo no ho faig servir mai això. Ah, aquí, un!</p> <p>983. JT: Ah, jo sí. <i>Pel que fa a.</i></p> <p>984. VP: Un cop!</p> <p>985. MS: Ah, mira.</p> <p>986. VP: (rient) Però un cop!, eh?</p> <p>987. MS: <u>Bueno, sí, jo el faig servir sempre!</u></p> <p>988. VP: Jo faig servir més <i>així doncs</i>. Llavors, n'hi ha un de cada. Tu què fas servir, JT? (riu)</p> <p>989. JT: Pues ara mateix no ho sé! (riu)</p>
	<p>1106. MS: Mira! Un altre <i>pel que fa a</i>. Ho sabia! Ho sabia! (riuen totes en acabar les exclamacions de MS)</p> <p>1107. JT: Havia d'estar!</p>

Taula 62. Preferències de MD dels grups G2, G5 i G6

Aquesta presa de consciència sobre la tendència a usar abundantment un determinat MD i la cerca d'una explicació que ho justifiqui, com la predilecció, es manifesta, també, als qüestionaris metacognitius (QM). Així, en algunes de les respostes que donen els alumnes trobem que valoren de manera molt avantatjosa la sessió d'exploració dels MD per adonar-se d'aquestes qüestions. Però hi ha una alumna, SG (G2), que va més enllà i s'aventura a generalitzar aquest coneixement sobre la propensió en l'ús de certs MD en funció de la persona, tal com veiem a sota:

“[la interacció] *M'ha servit per veure que cadascú té una predisposició amb marcadors discursius diferents i que de vegades l'ús que fem d'un mateix marcador varia segons qui l'utilitza.*” (SG (G2); QM, 2.1)

Pel que fa als MD que no usen (vegeu la taula 50, § 10.1.4.2), els alumnes no només declaren que no usen MD de determinades categories, sinó que també justifiquen per què no els usen. En aquest sentit, veiem la justificació que dona AH (G9), que expressa que no usa MD de la categoria de Posar èmfasi perquè no desenvolupa les funcions discursives d'emfatitzar o remarcar informació al discurs com veiem a l'exemple de sota:

Exemple 38 (G9 (CG-AH-RS))

-
131. **AH:** No. =*En efecte*.
132. **RS:** =*En efecte, no. | Convé destacar!*
133. **AH:** Val, jo d'aquests d'èmfasi no faig servir cap.
134. **RS:** =Jo potser-
135. **AH:** =No emfatitzo mai.
136. **RS:** *S'ha de tenir en compte, sí que el faig servir.*
137. **CG:** Jo s'ha de tenir en compte tam::BÉ crec que el faig servir.
138. **AH:** Jo és que no emfatitzo mai. (riu)

139. **CG:** (amb veu infantil) Pues no pots::
 140. **RS:** =Pues noi, no pots anar així per la vida.
 141. **CG:** =(amb veu infantil) No pots no emfatitzar. (riu)

Aquestes reflexions proporcionen informació sobre les raons per les quals la majoria de grups declara no usar els MD de determinades categories de la TMD, no només la de Posar èmfasi, sinó també les d'Especificar o Resumir. Considerem que aquesta escassetat d'usos de determinades categories que al cap i a la fi responen a operacions discursives que es desenvolupen als escrits pot ser degut a un problema de falta d'hàbits d'escriptura. Una de les opcions per revertir aquestes pràctiques és dur a terme un treball sistemàtic i planificat sobre els conceptes d'aprenentatge i focalitzar en aquells temes que esdevinguin més complexos de desenvolupar. Mitjançant la incorporació d'estratègies de mediació adequades, es promouria no només l'atenció reflexiva i la consciència dels alumnes respecte d'aquests temes, sinó també l'aprenentatge de destreses per encarar-los.

En aquesta línia, observem com els propis aprenents ja s'impliquen en la transformació conscient de determinats hàbits per progressar en l'aprenentatge, tal com demostra HG (G1) en l'ús deliberat d'un MD, *nogensmenys*, que no acostumen a usar a raó del registre elevat en què s'inscriu:

Exemple 39 (G1 (HG-AT))

97. **HG:** *Si, a condició de/que.* || (6) *Perquè, per tal de, a fi de.* Aquests sí. | *Tanmateix, nogensmenys.*
 98. **AT:** *Utilitzes nogensmenys?*
 99. **HG:** *Mm algun cop, però:: obligant-me.* (riu)
 100. **AT:** Aix. (riu) *En canvi, ara bé. En- al contrari? En contra?* |

Així doncs, la seqüència didàctica desenvolupada en aquesta investigació ha contribuït modestament al procés d'aprenentatge i autoregulació dels alumnes. D'una banda, ha promogut la capacitat de reflexió metalingüística conscient de determinats coneixements que restaven automatitzats, fent-los "opacs" (Trévisse, 1996, 2009); de l'altra, ha fet que els estudiants detectin mancances i assoliments no només sobre el concepte d'aprenentatge sinó sobre la necessitat d'incorporar nous mètodes per aconseguir-los i planificar nous reptes. Així ho veiem en aquestes reflexions d'IC (G5) al qüestionari metacognitiu (QM):

"Hi ha alguns connectors que, tot i que a partir de la taula puc conèixer la nova funció, encara em costa saber si són adequats o no dins d'una oració en concret, com nogensmenys, baldament o confere." (IC (G5); QM, 1.2)

“Estic satisfeta perquè hem millorat la nostra pràctica i hem pres consciència d’alguns connectors que solem fer servir de forma repetitiva. No obstant això, crec que encara no tinc assimilats alguns dels connectors que hem corregit a la pràctica. Penso que hauré de fer-los servir més sovint perquè els utilitzi, a partir d’ara, de forma “natural”.” (IC, G5; QM, 2.3)

En aquests passatges d’IC (G5), veiem com es desenvolupa la capacitat reflexiva de l’alumna, la qual no només demostra la presa de consciència sobre els continguts apresos (millora de la pràctica i repetició de MD) i de les mancances que encara persisteixen (adequació al context de determinats MD), sinó que sobretot evidencia la planificació explícita d’un procediment (ús reflexiu i continuat de determinats MD) per assolir els objectius que es planteja (usar els MD de forma natural). Aquesta reflexió conscient de l’alumna evidencia la intervenció explícita en el seu aprenentatge i en promou el desenvolupament de l’autonomia (Arumí i Cañada, 2004).

Finalment, cal comentar que moltes de les reflexions que emergeixen a les interaccions no es manifesten de manera espontània, sinó que hi ha evidentment una mediació dels materials emprats i de la professora. En el cas dels diversos materials de la seqüència, l’estructuració en preguntes que se’n fa afavoreix la construcció d’un espai de pensament conjunt adaptat a la seva ZDP per tal de promoure la reflexió i poder establir relacions entre els sabers i entre les activitats (Donato, 2004). Així, moltes de les reflexions que fan els alumnes per explicar determinats usos, com el registre, la repetició de MD o les preferències d’estil són mediats per la configuració d’aquests materials usats (PTMD, TMD, GR i QM) i de l’activitat, però també per la professora. Observem, en el cas de la professora, que al final de la sessió del seminari A, durant l’Activitat 7, recopila els elements que ha anat copsant de les diferents intervencions dels grups i fa extenses aquestes consideracions a la resta d’estudiants perquè ponderin si han discutit sobre aquests aspectes:

Exemple 40 (G3 (BM-CS))

447. **P:** (a tota la classe) Val. Una pregunta. No sé si heu pogut mirar tot el text o no o:: us heu quedat una mica... Val. Em, tingueu en compte això, no? El que hem vist als exercicis i el que comentàvem ara. Si es repeteixen uns marcadors què- Què fem si trobeu molts- per exemple, molts *ja que* que es repeteixin. Si és millor buscar varietat o no. I, després, de la categoria que són, si realment estan ben utilitzats. I:: també el que comentàvem aquí ara és eh:: per exemple aquests marcadors com *puix que* o *car*, si els podríeu utilitzar com a sinònims, o no, i per què. Tingueu en compte, doncs, aquests aspectes. I ara el- dos minuts, si podeu passar a fer ara aquesta última pregunta, la 5. No? Quina funció- Discutiu-ho en dos minuts, per grups. D’acord? || (6)

Tanmateix, hi ha reflexions sorgides durant la interacció que no estaven previstes al plantejament de la tasca i que poden esdevenir oportunitats d'aprenentatge per construir el coneixement (van Lier, 2004: 149; Swain i Lapkin, 1998: 320). En són exemples les relacions que efectuen els grups d'alumnes dels MD amb el concepte de gènere i de seqüència discursiva, determinats aspectes sobre el contingut però, sobretot, la delimitació de certs MD que no apareixen a la TMD i de marcadors lèxics, com els marcadors metadiscursius endofòrics (MME) (vegeu § 10.3.1.4). Aquests episodis sobre la construcció del coneixement sobre els MME és especialment rellevant perquè esdevé un cas d'aprenentatge potencial inesperat (van Lier, 2007), en el qual l'alumne no té control epistèmic sobre aquest tipus de MD i no pot desenvolupar-ne la reflexió perquè no disposa d'una orientació clara del professor ni d'instruments que li facilitin la construcció del significat. En aquests casos, la intervenció del professor proporciona sovint el bastiment necessari per fer front a les qüestions que considera que poden ser més adequades a les capacitats dels alumnes, tot i que en altres ocasions les demandes d'ajuda dels grups i la gran quantitat d'unitats que es tracten durant la sessió fa difícil una mediació apropiada.

11.3 La reflexió metadiscursiva i la construcció del coneixement

L'anàlisi de les interaccions ens ha ofert molts exemples de reflexions sobre els MD i, en concret, la relació que mantenen amb el context en què s'usen. Tots aquests temes del context discursiu que responen a les característiques del text que treballen els alumnes expliquen també els coneixements que tenen i usos que fan de determinats MD. A més, en molts dels episodis analitzats conflueixen diversos temes, cosa que fa evident la xarxa de relacions internes que mantenen aquestes unitats amb els diferents aspectes de discurs, tal com hem vist al marc teòric.

D'una banda, els lligams que estableixen els grups d'estudiants entre els MD i el gènere i les seqüències didàctiques es produeix, en molts casos, en el moment que identifiquen els coneixements que tenen dels MD de la TMD, en especial, quan mencionen els MD de les categories d'Indicar espai i d'Indicar temps. El G1 (85-89) i el G8 (120-130) (vegeu § 10.3.1.1), per exemple, posen com a exemple altres escrits que han hagut d'elaborar en l'assignatura de Llengua Catalana, sobre la descripció d'un objecte, i els confronten. Aquest contrast els permet evidenciar que les característiques del gènere *informe de recerca*, com l'àmbit acadèmic, el to formal, el mode escrit o la finalitat ensems acadèmica i de recerca, condicionen l'ús de certs MD. En conseqüència, els estudiants s'adonen que les dimensions espacial i temporal del llenguatge sorgeixen en determinats contextos diferents al treballat, però, en canvi, no evidencien traces de reflexions en el fet que els MD que estableixen relacions lògiques entre idees, com els d'Indicar causa, Indicar conseqüència, Indicar oposició, etc., són els que s'usen més a

l'hora d'exposar i comparar la informació de les gramàtiques o de justificar-ne la interpretació que en fan. Malgrat que no tots aconsegueixen articular aquestes reflexions al discurs, observem que els estudiants situen implícitament la tasca i el gènere en un situació concreta i amb unes particularitats determinades.

Aquestes particularitats constitueixen també l'estructura i el contingut del gènere. Pel que fa a l'estructura, observem que els grups d'alumnes focalitzen l'atenció a la introducció, el desenvolupament i la conclusió de l'escrit i s'interroguen sobre els MD que hi usen seguint les indicacions de la PTMD. En aquests casos, trobem com determinats estudiants s'adonen que no introdueixen el text sinó que passen directament a l'explicació de la informació (G1, 308-322) (vegeu § 10.3.1.2); d'altres observem que la conclusió conté una part de recapitulació i una altra de conclusió que no es veuen explicitades per cap MD (G8, 613-766), i altres grups s'interroguen sobre la necessitat d'usar MD per introduir les diferents idees que constitueixen els paràgrafs del desenvolupament (G6, 962-989).

Quant al contingut de l'escrit, alguns grups vinculen els MD de certes categories, com la de Reformular, amb la necessitat d'aclarir una o altra informació determinada (G4, 463-466) o de justificar que no usen determinades categories perquè la informació aportada al text no ho facilita (G7, 514-527). Al voltant de les implicacions que tenen els MD en l'elaboració del contingut, resulta interessant observar una de les reflexions de CS (G3) al QM, la qual atribueix una importància relativa dels MD a l'hora d'expressar la informació en benefici del coneixement sobre el contingut que es vol transmetre, relegant els MD a un pla secundari:

“Crec que relacionar idees és una qüestió més de tenir les idees clares i entendre el tema que de saber utilitzar els marcadors.” (CS (G3); QM, 1.2)

Així ho subratlla en la següent reflexió, en la qual especifica la importància relativa que atorga als MD de manera general, però en detalla l'interès de conèixer-los per part d'estudiants del Grau en Traducció i Interpretació, com és el cas dels alumnes investigats:

“Els marcadors discursius serveixen per a poder escriure i entendre més fàcilment un text. Tanmateix, crec que és important saber explicar un tema sense fer servir massa marcadors discursius. Els estudiants, però, és important que els sàpiguen utilitzar.” (CS (G3); QM, 1.3)

En relació amb el registre, són molts els grups que relacionen determinats MD amb el to (formal o informal) i el mode (oral i escrit) quan observen certs MD de la TMD. Així, a les interaccions noten diferències de registre sobretot en els MD de la categoria de

Reformular (*o sigui, vull dir, vaja*) (G2, G4, G6, G8), però també en les d'Especificar (*fet i fet*) (G3) o Acabar (*al cap i a la fi*) (G1, G8) (Annex 13.4). De fet, molts d'aquests episodis sobre el mode o el to, dins del registre, incorporen també qüestions sobre el gènere.

Una altra de les categories temàtiques establertes és la delimitació de MD, la qual es manifesta a les interaccions sobretot quan els alumnes comencen a identificar MD als escrits. En aquest procés d'exploració, els alumnes s'interroguen sobre les particularitats del concepte de MD en relació amb criteris gràfics, gramaticals, semàntics i pragmàtics. Per tal de confirmar o refutar les característiques de les unitats que troben als escrits, activen el coneixement previ d'aspectes formals (el caràcter parentètic, la situació a l'enunciat, l'accentuació, la substitució, etc.) i funcionals (el significat, les alternances d'ús, les analogies, la funció al discurs, etc.) i, en alguns casos, l'entonació. Donada la gran quantitat d'unitats analitzades als escrits, hem acordat filtrar-les i concentrar-nos en una classe de marcadors lèxics, els MME, que són objecte de reflexions molt interessants a les interaccions de la majoria de grups. Algunes d'aquestes intervencions es veuen motivades per certs MD classificats a la TMD, amb els quals mantenen una semblança (categories d'Indicar temps i Indicar espai). Així, MME del tipus *com hem explicat anteriorment* que usen els alumnes a l'escrit són identificats perquè observen que a la categoria d'Indicar temps hi ha el MD *anteriorment*. La delimitació dels MD resulta un aspecte clau perquè posa en entredit les definicions i caracteritzacions de les diferents aproximacions teòriques que estudien aquest concepte i que els alumnes tenen més interioritzades. En aquesta línia, determinats estudiants fan paleses aquestes consideracions i expliciten dubtes sobre la delimitació dels MD al QM, com és el cas de MS (G6):

“En alguns casos em costa decidir si una paraula o frase és un marcador discursiu o no. No tinc clar si tot allò que estableix una relació o guia la interpretació del text és un marcador.” (MS (G6); QM, 1.2)

En aquest fragment, observem com l'alumna pren consciència sobre el propi aprenentatge expressant dubtes (*em costa*) entorn de la delimitació pragmàtica dels MD i, en particular, es pregunta si tot allò que orienta la interpretació del text es considera MD. Aquesta reflexió suposa una mostra del reconeixement dels sabers apresos i per aprendre, que és el primer pas en el procés d'autoregulació (Arumí, 2006). Però sobretot suposa qüestionar-se aspectes teòrics que s'usen per definir el concepte (en aquest cas, pragmàtics i discursius) i encetar un procés d'indagació sobre altres elements que poden influir en aquesta caracterització dels MD. En conjunt, suposa un inici en el procés de conceptualització i creació de significats que, de produir-se, requeriria la mediació del professor expert per tal de fer possible l'aprenentatge, tal com hem explicat abans.

A més d'aquestes categories, hem cregut oportú tractar de manera diferenciada les reflexions dels grups d'estudiants respecte de la funció que vehiculen els MD. Per això, hem analitzat de quina manera els grups coconstruïen el discurs al voltant d'aquest concepte (vegeu § 10.3.1.6) i hem observat com cadascun dels grups emfasitza en un aspecte o altre (Annex 13.6). Els G4 i G7 mantenen que la funció dels MD tenen a veure amb l'estructura macro i micro-textuals (tipus A i D); els G1, G2 i G3 defensen que la funció dels MD està lligada a l'elaboració d'un text intel·ligible i llegible (tipus B), i els G6, G8 i G9 destaquen un vessant més aviat pragmàtic i cognitiu en la mesura que els MD resulten rellevants per a la interpretació del discurs perquè expliciten les relacions entre enunciats (tipus C). Aquestes consideracions a què fan referència els estudiants en molts casos es corresponen a les diverses perspectives teòriques que estudien els MD. Aquest procés de reflexió metadiscursiva que es desenvolupa a les interaccions forma part de la conceptualització dels MD per part dels alumnes. Les traces d'activitat metalingüística i metacognitiva en la descripció d'aquest objecte discursiu mitjançant la verbalització que despleguen els alumnes ens permet observar el grau d'especificitat en la descripció d'aquest objecte (Fontich, 2010) i alhora ens permet donar compte dels processos d'aprenentatge que es produeixen en l'individu (Esteve et al., 2003).

A mode de conclusió, en aquestes dues activitats, l'Activitat 4 i l'Activitat 7, hem vist que els estudiants prenen consciència del coneixement que tenen sobre els MD, el contrasten amb els usos als escrits i amb el coneixement de la resta de companys del grup, i busquen respostes per explicar els usos. Entre les reflexions que es generen trobem l'encaix dels MD en un context discursiu concret, que tingui en compte les particularitats del gènere, com les seqüències textuals, l'estructura, el contingut i el registre. Aquesta contextualització dels MD en una situació determinada es produeix, en part, gràcies al treball sobre el gènere efectuat en la primera activitat analitzada, l'Activitat 4, en el qual els alumnes es familiaritzen amb les propietats de l'escrit que han elaborat. Per altra banda, les activitats de la seqüència didàctica han promogut la possibilitat d'usar el llenguatge amb una funció reguladora en una situació d'interacció entre iguals, mediada pel professor i pels materials usats (GR, PTMD, TMD, QM) (vegeu la figura 11). En aquest context, els alumnes han verbalitzat el coneixement sobre el concepte de MD i n'han construït conjuntament reflexions al voltant, facilitant-ne la interiorització. Es tracta, doncs, del primer pas en el llarg camí de l'autoregulació que emprenen els alumnes.

11.4 El treball cooperatiu

Si ens centrem en la col·laboració que mantenen els discents i el bastiment que es proporcionen els uns als altres, podem destacar els següents aspectes:

- Hi ha determinats grups que mantenen una relació de proximitat (G1, G2, G3, G6, G8, G9), mentre que d'altres manifesten una relació més aviat formal i cordial (G4, G7). La tendència cap a una relació o altra es fa notar a partir de la complicitat que manifesten en relació amb actes com les rialles, les bromes, el llenguatge col·loquial, les exclamacions, l'èmfasi tonal en determinats enunciats, etc.
- Hi ha alumnes dins dels grups que mostren més disposició a la reflexió metadiscursiva que d'altres (G1 HG; G6 VP i MS; G8 AS; G9 CG i RS); ans al contrari, n'hi ha d'altres que es mostren més preocupats per enllestir la tasca (G1 AT; G8 NP; G9 AH).

Centrant-nos en la interacció del G6 (VP-MS-JT), per exemple, MS i VP, es troben en moltes ocasions en desacords en els quals necessiten argumentar i defensar les propostes respectives. Quan això ocorre, es produeixen converses exploratòries (en les quals cadascuna aporta de manera crítica diferents justificacions i es qüestionen conjuntament i arriben a un acord compartit (com la de l'episodi 349-371, en el qual debaten sobre si han de marcar una unitat no recollida a la TMD, *en gran part*, a l'escrit) (Mercer, 1997). En uns casos, MS accepta la majoria de contribucions de VP, però en altres casos, les rebutja i en dona els arguments.

D'altra banda, MS és qui sembla dominar la conversa, atès que dirigeix el debat en moltes ocasions (651, 827, 917, 1044, en les quals MS usa el MD *a veure* per centrar l'atenció en algun tema o punt de la PTMD). MS també adopta aquesta postura perquè recull comentaris o afirmacions de les companyes a mode de recapitulació (1355). En canvi, VP adopta un paper més crític amb certes decisions de MS que sovint són acceptades per la tercera companya, JT. Així, VP és qui encapçala preguntes més incisives, es mostra insistent a resoldre els conflictes que apareixen (com la introducció d'un MD a l'escrit, 1076, 1080) i elabora reflexions sobre aspectes que sovint sorprenen les companyes (323), però que provoquen debats profunds i rellevants. Pel que fa a JT, en moltes ocasions, el diàleg que emprenen MS i VP eclipsa les intervencions de la companya i provoca que la participació d'aquesta alumna acabi essent escassa. A més, tret de comptades ocasions, JT accepta la majoria de comentaris de les companyes o les repeteix, conformant així una conversa acumulativa.

Hi ha altres casos, però, com el del G8 (578-597), en què sovint es manifesta desacord sobre algun aspecte de l'escrit i un dels alumnes es mostra distant, espolsant-se la responsabilitat d'un escrit que han redactat cooperativament i que revisen de manera conjunta. En aquests casos un dels alumnes, NP, nega la resolució d'algun aspecte amb poca empatia i proporciona arguments breus per convèncer la companya, AS, de la inadequació d'aquell aspecte fent servir una actitud allisonadora. Sortosament, aquests exemples en que es produeix una conversa disputativa resulten gairebé inexistents en tots els grups.

Fet i debatut, la majoria d'estudiants valora positivament el treball cooperatiu i mediat durant la interacció, tal com evidencien aquestes consideracions les dues alumnes del G5, MS i IC, que comentem tot seguit. Resulta interessant observar com MS atorga el rol d'experta a la companya i destaca de quina manera la poden ajudar els coneixements que li transmet:

“Crec que m'aportarà molt tenir en compte tots els aspectes que m'ha aportat la meua companya, ja que crec que té molts coneixements i molta experiència redactant.” (MS (G5); QM, 2.3)

La companya, IC respon a la pregunta sobre si ha sabut acceptar i integrar els comentaris de la resta de membres del grup expressant que ha pres consciència de les mancances que té, cosa que demostra la predisposició a aprendre mitjançant la interacció mediada. Aquesta predisposició es fa palesa en el segon comentari, en què admet la participació en l'activitat conjunta per part de totes dues alumnes, la qual ha permès verbalitzar diferents qüestions i resoldre-les conjuntament:

“Sí, sóc conscient que encara tinc mancances i, per això, no dubto a preguntar quan no tinc clar qualsevol punt i a acceptar comentaris.” (IC (G5); QM, 2.1)

“El valoro [el treball cooperatiu] de forma molt positiva perquè considero que ens hem ajudat l'una a l'altra i hem posat dubtes en comú i entre les dues els hem resolt.” (IC (G5); QM, 2.3)

Així doncs, en aquest procés els alumnes treballen cooperativament per resoldre la tasca de forma explícita i conscient, valorant les ajudes dels companys i el els progressos que han fet. Un cop analitzades les pràctiques hem pogut conformar una mirada global del procés d'aprenentatge d'aquests alumnes.

Aquest treball dels alumnes en les diferents activitats de la seqüència didàctica dedicat a analitzar, manipular i conèixer les característiques del concepte de MD demostra la necessitat que l'ensenyament i aprenentatge es produeixi de manera explícita i continuada per tal que conceptes que demostren ser complexos puguin ser apresos mitjançant la mediació de diferents instruments (Vygotsky, 1986: 192). L'objectiu d'aquesta mediació és que pugui fomentar la construcció d'esquemes conceptuals que ajudin els alumnes a interrelacionar els conceptes (Negueruela, 2013a). Així ho veiem en l'alumne AH (G9), que evidencia de quina manera la col·laboració amb els companys com una altra forma de mediació afavoreix la conceptualització:

“Al comentar amb els companys i discutir, algunes idees s'aclareixen i és més bona manera d'assolir nous conceptes.” (AH (G9); QM, 2.3)

Per això, cal fomentar que els alumnes treballin de manera reflexiva i verbalitzin constantment els sabers per construir aquest procés de conceptualització, el qual requereix funcions intel·lectuals superiors, com l'atenció deliberada, o habilitats, com la comparació, l'associació i la diferenciació. Aquests processos que mostrem en aquesta tesi no deixen de ser petites mostres de la conceptualització dels alumnes a partir de la interrelació de conceptes, que, per esdevenir rellevant en l'aprenentatge, caldrà una pràctica sistemàtica sobre diferents aspectes del discurs i en diferents gèneres i contextos educatius.

PART V. CONSIDERACIONS FINALS

Research is an educative process, not only for what one discovers about others,
but from what one discovers about oneself.

Peter Woods (1992: 380)

12. CONCLUSIONS

Aquest capítol constitueix la cloenda de la investigació i comprèn les consideracions més rellevants que fem sobre la recerca que hem dut a terme. Per encetar el capítol, introduïm les conclusions que extraïem de l'anàlisi en relació amb els objectius que ens havíem plantejat. A continuació, fem una recapitulació de les contribucions de la tesi i assenyallem algunes de les aportacions a la investigació a l'ensenyament i aprenentatge de conceptes. Acabem el capítol amb les limitacions del treball i les perspectives futures de recerca que ens proposem explorar.

12.1 Conclusions de la recerca

En aquesta tesi, hem dut a terme una anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius en llengua catalana com a primera llengua, d'un grup d'estudiants universitaris de 1r del Grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, mitjançant l'estudi de les activitats integrades en una seqüència didàctica amb un gènere discursiu acadèmic com a element central, anomenat *informe de recerca* (vegeu la figura 11). Concretament, hem observat en aquest procés la construcció compartida del coneixement sobre el concepte que desenvolupen els alumnes, l'activitat reflexiva que hi té lloc i la influència dels instruments didàctics. Per fer-ho, hem aplicat una metodologia qualitativa-interpretativa i hem recorregut a la quantificació en determinats casos.

En les línies següents, exposarem les conclusions que hem obtingut després d'analitzar les dades i d'interpretar-ne els resultats. Esmentarem aquestes conclusions donant resposta als objectius i les preguntes d'investigació plantejats a la presentació de la tesi (Part I).

1. Determinar el coneixement sobre els marcadors discursius que té un grup d'estudiants universitaris i l'ús que en fan als escrits, així com la consciència que desenvolupa.

a) Quin coneixement té aquest grup d'estudiants universitaris dels marcadors discursius i com els usa a les seves produccions acadèmiques?

En aquesta investigació hem constatat que els grups d'estudiants analitzats demostren un coneixement vast dels MD. No obstant això, com en molts altres àmbits, el coneixement passiu és més extens que el coneixement actiu, que implica l'ús real. Molts d'aquests estudiants són conscients d'aquesta desproporció, vist que, el conjunt de grups analitzats declara usar al voltant de 30 MD del total de 175 MD recollits a la taula de marcadors discursius (TMD) (Annex 7). Aquest ús limitat de MD suposa inevitablement la repetició de determinades unitats als escrits, que es corresponen amb els que usen més.

Així mateix, confirmant les investigacions anteriors sobre els usos dels MD als escrits acadèmics d'estudiants novells (Obis, 2014), els MD que declaren usar els estudiants, i que efectivament usen, són els que estableixen relacions lògiques entre idees. D'entre aquests, els més usats són els que es corresponen amb les categories d'Indicar causa (*ja que, perquè*), Indicar conseqüència (*per tant*), Indicar oposició (*però*) i Indicar concessió (*tot i que*), mentre que els menys usats es troben a les categories d'Indicar condició o Indicar finalitat.

Altres categories que intervenen en l'organització de les idees al text, com les categories de Marcar ordre, Distingir, Continuar sobre el mateix punt, etc. són usades amb destresa i d'una manera natural. En canvi, els MD de categories com Reformular, Posar èmfasi o Especificar resulten gairebé inexistents. Considerem, en tot cas, que el debat que es planteja aquí no recau sobre els MD d'aquestes categories sinó sobre les funcions que vehiculen aquests MD, les quals es manifesten escassament als escrits tot i ser pròpies de discursos acadèmics. En certa manera, això es pot deure a una relativa falta de control de la situació de comunicació i de l'interlocutor a què s'adrecen (Hyland, 2005) a l'hora de treballar l'elaboració i l'estructura informativa del discurs (Portolés, 2010).

Aquesta última qüestió ens duu a considerar que, a més de disposar del recurs de la TMD per obtenir un repertori ampliat de MD, seria necessària la focalització sobre determinades funcions que intervenen en el procés d'escriptura i que impliquen tenir un coneixement profund del discurs que s'elabora i de la gestió de la informació que s'hi fa. Per això, seria pertinent que l'ensenyament d'aquestes funcions que poden vehicular es fes mitjançant la mediació amb eines que incloguin més informació sobre l'ús i les funcions d'aquests MD. Això permetria mostrar els matisos de significat entre els MD, contrastar-los amb altres mecanismes i associar-los a les seqüències textuais i als gèneres en què es puguin emprar més recurrentment, tal com ja subratllen actualment els investigadors (Fuentes Rodríguez, 2010; Domínguez García, 2010; Nogueira da Silva, 2011; López Ferrero i Martín Peris, 2013).

b) Quina consciència desenvolupa aquest grup d'estudiants sobre els coneixements que tenen i els usos que posen en pràctica?

L'estudi ha evidenciat que aquest conjunt de grups d'alumnes prenen consciència del coneixement que tenen i dels usos que fan dels MD. En aquesta presa de consciència gradual, que abraça les diverses activitats de la seqüència, destaca la cerca de respostes per explicar els motius pels quals coneixen o desconeixen determinats MD (el registre, la difusió i freqüència d'ús, l'anacronisme), els motius que els duen a usar uns MD més que d'altres (l'estil, la simplicitat, el gènere, el desús) o els motius que els duen a usar-ne recurrentment un (la predilecció). També prenen consciència de les diferències d'ús entre MD de la mateixa categoria i expliquen les raons per les quals usen més uns MD en detriment d'altres (l'extensió dels formants que els componen) o no usen MD de determinades categories (no desenvolupen al discurs les funcions que vehicula aquella categoria específica).

D'altra banda, els alumnes s'adonen de la repetició de determinades unitats als textos, que resulta significativa si ens fixem en els escrits inicials. No obstant això, la presa de consciència dels alumnes sobre aquest fet els duu a esforçar-se per atorgar variació als escrits finals. Justament, la presa de consciència es produeix sobre determinats temes de caràcter discursiu que segurament no s'haurien plantejat en cas de no haver-se dut a terme aquesta proposta didàctica. Així doncs, en l'anàlisi no només es palesa aquesta vacil·lació entre els coneixements i els usos dels alumnes abans i després de l'activitat, sinó que sobretot s'evidencia el procés d'aprenentatge i de conscienciació que els permet passar d'un ús espontani i instintiu dels MD als escrits (Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012), natural, d'altra banda, per tractar-se de la llengua pròpia, a un ús reflexiu i conscient.

2. Estudiar la reflexió metalingüística i metadiscursiva que es produeix durant una de les activitats de la seqüència didàctica, la interacció entre iguals, i la construcció del coneixement sobre el concepte de marcadors discursius.

c) Com es manifesta la reflexió metalingüística i metadiscursiva sobre els marcadors discursius en la interacció entre iguals?

L'anàlisi de les interaccions entre iguals evidencia que els alumnes recorren a propietats formals i funcionals com l'entonació, la composició, el significat o la funció per tal d'identificar i delimitar els MD als escrits. Aquesta reflexió metalingüística ve determinada, en el cas dels aspectes formals, pel fet que molts dels estudiants empen amb més facilitat criteris gramaticals i textuais per definir les particularitats d'aquestes unitats. Però la reflexió també es veu condicionada per l'enfocament basat en el significat que adoptem a la tesi, que divideix els MD en 19 categories funcionals (TMD) i indaga en les relacions semàntiques i pragmàtiques que desenvolupen aquestes unitats al discurs (PTMD).

Alhora, a les interaccions es fa palès de quina manera els alumnes activen coneixement i reflexionen conjuntament sobre determinats conceptes relacionats amb els MD. Aquesta reflexió metadiscursiva emergeix quan els alumnes estableixen relacions entre MD o categories de MD i altres aspectes del discurs, com el gènere discursiu, les seqüències textuais, l'estructura, el contingut i el registre. En aquesta línia, els alumnes expressen de quina manera l'ús dels MD està lligat a les particularitats del gènere fins al punt que la situació discursiva influeix en la tria de les unitats. Concretament, els alumnes reflexionen sobre el fet que les convencions discursives del gènere acadèmic no permeten, per exemple, la inclusió de certs MD que indiquen temps o espai; que l'estructura del text condiciona l'ús de MD que organitzen el discurs; que el contingut i els temes desenvolupats a l'escrit determinen l'ús de MD que estableixen operacions discursives com la reformulació o la comparació, o que els paràmetres de registre que caracteritzen el gènere, com el to estàndard-formal i el mode escrit, a grans trets, influeixen en l'ús de MD.

No obstant això, cal reconèixer també que el desenvolupament d'aquestes reflexions s'ha vist coartada en molts dels grups per dos motius. D'una banda, els alumnes han trobat dificultats per seleccionar el llenguatge més encertat per expressar determinats significats. D'altra banda, la relació de coautoria, i també de companyonia, entre els membres del grup, si bé ha transmès confiança per compartir coneixements, ha impedit el desenvolupament d'arguments elaborats i ha fet que alguns alumnes deixessin enunciats inacabats considerant que els companys podien inferir els significats que pretenien fer arribar.

d) *Quins coneixements i significats sobre el concepte de marcadors discursius construeix aquest grup d'alumnes?*

El conjunt d'alumnes estudiat en aquesta tesi construeix conjuntament el coneixement sobre el concepte de MD en un context d'interacció entre iguals gràcies a la col·laboració amb els companys. D'una banda, la majoria dels alumnes construeixen i negocien el coneixement amb els companys a l'hora de delimitar el concepte de MD. En aquesta negociació, s'evidencia la influència de determinats enfocaments teòrics, com la lingüística sistemicofuncional, entorn de la cohesió i la connexió, en el coneixement dels alumnes, els quals elaboren significats sobre el concepte posant èmfasi en la terminologia emprada en aquesta disciplina. Així, els alumnes construeixen el coneixement mitjançant la manipulació lingüística dels MD i recorrent a propietats com l'entonació, la puntuació, l'estructura sintàctica o l'abast semàntic dels formants per caracteritzar el concepte.

Hi ha, però, alguns alumnes que coconstrueixen nous significats sobre els MD al voltant d'aspectes que emfasitzen el caràcter semàntic i pragmàtic de les unitats, i que segurament han treballat escassament, com és el cas dels significats procedimentals que desenvolupen, l'adequació a les condicions del context comunicatiu i la participació dels interlocutors al gènere discursiu. Es tracta de significats que posen de relleu el fet d'usar els MD per explicitar la informació i no tant per relacionar-les; la necessitat que els MD s'adeqüin a la situació comunicativa; el fet que l'escriptor se serveixi dels MD per elaborar l'escrit; o el fet que els MD ajudin al lector a comprendre el discurs, a situar-lo, però, també, a complaure'l.

En últim terme, només certs alumnes arriben a verbalitzar connexions entre diferents coneixements sobre els MD, evidenciant el desenvolupament del *pensament verbal* (Vygotsky, 1986). Gràcies al bastiment col·lectiu que es proveeixen els uns als altres, aquests estudiants transformen nous significats entorn del concepte de MD. Aquest és el cas dels marcadors lèxics i altres expressions més complexes des del punt de vista discursiu, que obliguen als alumnes a treballar col·laborativament i a emprar recursos com el contrast, la substitució, l'entonació o les funcions per caracteritzar aquestes unitats. En conseqüència, només en determinats casos els estudiants transgredeixen coneixements culturalment acceptats (Negueruela, 2003: 464) gràcies a la interacció social, que esdevé un instrument de mediació que els permet assolir un control sobre l'objecte d'aprenentatge i el propi aprenentatge, necessari en tot procés d'autoregulació.

3. Observar la incidència de les activitats i els materials que integren la seqüència didàctica en el procés d'aprenentatge dels alumnes i els processos autoreguladors.

- e) *De quina manera les activitats de la seqüència didàctica i els materials emprats guien la reflexió metalingüística i metadiscursiva, i la construcció del coneixement?*

Cadascuna de les activitats que integren la seqüència didàctica posen a disposició dels alumnes diversos materials que poden esdevenir instruments de mediació, però n'hi ha un que és present en gairebé totes les fases: la interacció. En la nostra investigació, analitzem la interacció que es produeix a l'Activitat 7 com un instrument sociocultural i cognitiu que possibilita la regulació i interiorització dels coneixements. Aquesta interacció està mediada per una pauta de treball (PTMD) composta d'un seguit de preguntes que té el propòsit d'orientar la reflexió metalingüística i metadiscursiva dels alumnes i concentrar l'atenció en diversos aspectes durant l'exploració dels MD als escrits: els coneixements dels MD que tenen, els usos que desenvolupen, les relacions entre MD i categories de MD, la posició al text de determinats MD, la necessitat d'usar-los, etc.

Juntament amb aquesta PTMD, la taula amb la classificació de marcadors discursius (TMD) constitueix un suport per als alumnes a l'hora de realitzar l'activitat. Molts d'ells s'apropien d'aquesta eina per variar l'escrit amb MD de la TMD o per planificar accions més enllà de l'activitat concreta, tal com demostren les reflexions a les interaccions. Així mateix, la intervenció de la professora com a mediatra en algunes ocasions és clau per forçar o reconduir la verbalització dels alumnes i promoure el desenvolupament de processos cognitius superiors.

A banda dels materials emprats durant la interacció, cal destacar els materials de les altres activitats sense els quals el coneixement construït potser hauria resultat dispers. Així, la guia de revisió del gènere (GR), conjuntament amb la primera versió dels escrits, durant l'Activitat 4, i el qüestionari metacognitiu (QM), durant l'Activitat 9, constitueixen eines imprescindibles en dos sentits. En el primer cas, la GR promou el coneixement exhaustiu de les característiques del gènere acadèmic *informe de recerca* per tal de poder situar posteriorment les reflexions sobre els MD en aquest context determinat. En el segon cas, el QM referma els coneixements construïts en les diverses activitats i fomenta el control conscient sobre el propi aprenentatge mitjançant la interrogació sobre el treball col·laboratiu efectuat pels estudiants durant l'Activitat 7.

En definitiva, els materials i les activitats incloses a la seqüència didàctica i, en concret, la interacció mediada, constitueixen eines que promouen la construcció de significats

per part dels alumnes. Aquests materials condueixen i situen la reflexió, confronten els coneixements previs amb els activats i construïts durant el procés, permeten establir connexions entre les activitats, afavoreixen la compartició i negociació de coneixements, i assisteixen els alumnes en la resolució de problemes. Determinats grups (G5, G6 i G9) exploten aquests instruments i comparteixen coneixements o percepcions amb l'objectiu d'*interpensar* (Mercer, 2001) i reestructurar sabers, però d'altres (G1, G4 i el G7) l'aprofiten relativament i cada estudiant realitza la tasca individualment tot i estar acompanyat pel company.

f) En quina mesura aquesta seqüència didàctica contribueix al procés d'autoregulació i a l'assoliment de l'autonomia dels alumnes?

La seqüència didàctica planificada i organitzada d'acord amb les capacitats d'aquests alumnes universitaris busca la participació activa i l'aprenentatge reflexiu i conscient sobre els MD i el gènere discursiu en què apareixen. Dins el marc global de la seqüència didàctica, cada activitat constitueix un espai contextualitzat que permet focalitzar l'atenció en uns procediments i continguts concrets per tal de fer progressar els alumnes en el propi aprenentatge. Aquesta harmonització de les diferents activitats de la seqüència fomenta que els estudiants s'apropiïn no només dels materials sinó també dels processos i dinàmiques que s'hi desenvolupen amb la intenció de transferir-los el control sobre el propi aprenentatge.

Aquest control s'evidencia en l'Activitat 4 sobre la revisió del gènere, en la qual els alumnes prenen consciència dels aspectes més rellevants del gènere, com la formulació i el raonament del discurs o el tractament de citacions i referències provinents d'altres obres, que impliquen habilitats més complexes. Aquesta activitat també demostra que els grups internalitzen la guia de revisió (GR), implicant-se de manera desigual en la tasca, atès que tots desenvolupen la presa de consciència, però molts pocs arriben a justificar decisions, planificar accions, dur-les a terme, etc. Els alumnes que són capaços de justificar determinades accions o executar els objectius que es proposen demostren més autonomia en el propi aprenentatge i assolixen graus d'autoregulació més avançats.

L'autoregulació també es manifesta en l'establiment de connexions entre activitats i entre coneixements diversos. Així, hi ha determinats grups (G6 i G8) que vinculen característiques del gènere com la comparació d'informació amb l'ús de MD que vehiculen aquesta funció i ho fan en diferents activitats de la seqüència didàctica. Així mateix, els alumnes demostren als qüestionaris metacognitius ser conscients dels coneixements que tenen i de determinats usos que fan sobre els MD, com el fet que desconeixen MD d'un registre elevat, que en repeteixen al text o que tenen predilecció

per algun MD en concret. A més de prendre consciència dels propis coneixements, els alumnes també valoren positivament el treball conjunt durant la interacció i expressen de quina manera pensar conjuntament amb els companys, tinguin més o menys expertesa, els ha permès aclarir determinats conceptes.

Resumint, l'engranatge que conforma la seqüència didàctica que portem a l'aula fomenta la construcció de nous significats entorn dels MD des de la reflexió activa i conscient influïent en el procés d'aprenentatge dels alumnes i en el control del concepte que aprenen. La resposta individual als qüestionaris (QM) fa que els alumnes consolidin aquest coneixement i, alhora, valida moltes de les conclusions que hem extret no només en relació amb els MD sinó també amb el treball cooperatiu entre iguals. Així doncs, malgrat que en termes generals l'autoregulació esdevé escassa, la seqüència didàctica fa brotar mostres d'autonomia quan els alumnes prenen decisions, cerquen respostes i planifiquen accions. Aquestes actuacions permeten als alumnes iniciar aquest procés d'autoregulació que els ha d'ajudar a fer front a altres situacions d'ensenyament i aprenentatge de llengües i de conceptes.

12.2 Contribucions a l'ensenyament i aprenentatge de conceptes des de la teoria sociocultural

En aquesta investigació, hem pres diferents perspectives teòriques sobre l'estudi de la llengua que, al nostre entendre, focalitzen en major o menor mesura en el caràcter semàntic, pragmàtic i cognitiu dels MD i que ens ajuden a adoptar una mirada àmplia a l'hora de tractar les reflexions dels alumnes. Moltes d'aquestes aproximacions conceben la llengua com a sistema semiòtic, de manera que encaixen plenament amb els fonaments de la teoria sociocultural, els quals sostenen que la mediació del pensament humà i la construcció de significats resten sempre situats en un context social, que promou l'aprenentatge. Per tant, observem com l'ensenyament i aprenentatge de llengües sota el paraigua d'aquesta teoria sovint ocorre “aligned with meaning-based functional perspectives on language” (Lantolf i Poehner, 2014: 70). Inscriure's en aquest marc de referència obliga a centrar la proposta d'ensenyament i aprenentatge en el significat i la funció dels conceptes que s'estudien i, per tant, fer-los prevaldre davant dels criteris gramaticals.

Aquesta visió que adoptem aquí encaixa plenament amb els enfocaments actuals que estudien les pràctiques educatives de conceptes discursius. Aquestes aproximacions situen al centre la unitat bàsica d'aprenentatge, el gènere, concebut com una pràctica social d'una cultura determinada que comprèn unes característiques lingüístiques concretes d'acord amb les condicions en què se situa (Halliday, 1976; López Ferrero i Martín Peris, 2013; Esteve i Martín-Peris, 2013). D'aquesta manera, l'anàlisi d'un aspecte lingüístic com són els MD dins del gènere acadèmic *informe de recerca* que

treballem en aquesta investigació es veu condicionada per les particularitats contextuals que l'envolten.

Aquesta aproximació didàctica del concepte en les diferents activitats incloses dins la seqüència didàctica s'ha dut a terme seguint una perspectiva holística i promovent la participació dels estudiants en les diferents activitats que constitueixen la seqüència didàctica. El lligam d'aquesta concepció de l'aprenentatge amb la teoria de l'activitat (Leontiev, 2009) es fa palès, atès que es preveu que el desenvolupament de les habilitats dels alumnes es produeixi de manera global i interrelacionada. A més, des d'aquesta perspectiva es posa de manifest que el procés d'aprenentatge s'efectua de manera cíclica i inclou fenòmens com la formulació de preguntes, la recerca i la consolidació de nous sabers que poden aparèixer en cada etapa i en cada persona.

L'objectiu de la investigació, per tant, no ha estat la conformació d'una definició sistemàtica i ideal del concepte de MD seguint la descripció que se n'ha fet des de diverses teories i professionals de la llengua o a partir dels usos recollits en corpus de modalitats diferents, sinó justament estudiar les reflexions sobre aquest concepte que es generen des d'un altre angle: els aprenents universitaris. La finalitat de l'estudi ha estat posar de manifest els coneixements sobre els MD que expressen els alumnes i l'observació de com es construeixen gradualment i de manera col·lectiva nous significats entorn d'aquest concepte discursiu en el marc d'una seqüència didàctica.

Així, un dels plantejaments fonamentals de la teoria sociocultural de Vygotsky ha quedat palès en aquesta investigació, en la qual hem vist com la mediació desenvolupada entre els alumnes durant la interacció guiada pel professor a través dels materials (els exercicis, la PTMD i la TMD) fomenta la reflexió sobre els MD i posa en marxa processos cognitius superiors que afavoreixen l'aprenentatge i l'autoregulació dels propis alumnes. Sovint aquesta mediació també provoca situacions en què els alumnes prenen consciència sobre alguns aspectes relacionats amb el seu propi aprenentatge (expressen dubtes o dificultats, exploren alternatives, expliciten canvis d'actuacions, etc.). Aquestes situacions constitueixen la regulació dels estudiants en dos sentits: d'una banda, de l'aprenentatge de determinats conceptes que van interioritzant en les diferents activitats que realitzen i, de l'altra, la presa de consciència i la implicació envers el propi aprenentatge mitjançant l'adopció i el compliment de compromisos adquirits durant el procés d'aprenentatge.

En la nostra recerca, perquè es produís la reflexió sobre el concepte de MD dins del marc sociocultural, hem organitzat la proposta d'ensenyament del concepte a través de la seqüència didàctica que hem treballat amb la intenció de fomentar el bastiment col·lectiu i el desenvolupament creatiu dels alumnes sense traçar detalladament el camí. Però per aconseguir aquest objectiu transformador, ha calgut la participació activa i

conscient dels alumnes, així com la creació d'espais per a la interrogació sobre certes posicions i coneixements adquirits. Només, però, alguns alumnes han modulats determinats significats fins a assolir representacions singulars dels conceptes que es treballen, cosa que fa evident la necessitat d'incorporar més estratègies de mediació al procés d'aprenentatge que desenvolupen.

D'altra banda, la metodologia d'investigació formativa que hem aplicat en aquesta tesi és transferible a altres situacions d'aprenentatge de conceptes lingüístics i discursius. Això significa que el treball que s'ha dut a terme en les activitats que componen la seqüència didàctica sobre el concepte de MD en un gènere acadèmic discursiu poden ser de referència a l'hora d'adaptar-se a altres gèneres i situacions comunicatives en què el mateix concepte pugui esdevenir una eina d'aprenentatge. Aquesta metodologia permet la mediació externa i interna en el transcurs d'un procés formatiu que construeix la pròpia seqüència didàctica i que fa emergir la reflexió tant sobre el concepte mateix com sobre el propi aprenentatge que desenvolupa l'estudiant.

Per concloure, creiem que l'estudi d'aquest coneixement sobre els MD i els marcadors lèxics pot aportar informació interessant sobre la conformació d'aquesta categoria conceptual tan complexa. Però sobretot, la conjugació de les pràctiques d'aula amb els sabers dels estudiants que hem procurat investigar en aquesta tesi i contrastar amb l'anàlisi científica dels conceptes lingüístics contribueix a ampliar el coneixement dels docents sobre el procés d'aprenentatge que duen a terme els alumnes i els duu a explotar noves vies d'instrucció que puguin estimular-ne la reflexió i fer-los avançar en l'estudi d'aquests conceptes, tant en llengua primera com en llengües addicionals.

12.3 Limitacions i propostes de millora

A continuació, comentem algunes de les limitacions del nostre treball pel que fa al disseny de la recerca i a la metodologia de recollida i d'anàlisi de dades emprada, i les acompanyem d'algunes propostes de millora.

Limitacions sobre la metodologia d'ensenyament i aprenentatge basat en conceptes

En el desenvolupament d'aquesta tesi ens hem adonat que l'aplicació de la metodologia d'ensenyament i aprenentatge basat en conceptes requereix una mediació explícita i sistemàtica durant un període extens de temps per tal que l'alumne progressi des de l'expressió de significats concrets a l'establiment de relacions entre conceptes i significats abstractes. Per això, cal la intervenció constant del professor i d'instruments de mediació que facilitin aquest procés. En la nostra investigació, a banda d'executar-se en un termini curt de temps, el professor intervé ocasionalment mentre els alumnes

resolen les tasques guiats per la GR i la PTMD i això implica que el professor sovint no pot conèixer tot el procés i, en conseqüència, aportar l'ajuda necessària a tots els grups quan sorgeixen determinats dubtes. Per aquesta raó, creiem que seria molt pertinent eixamplar la instrucció i incorporar altres mètodes de recollida de dades com sessions de discussions grupals, diaris personals, videoblogs o gravacions de classe, així com pautes que focalitzin en estratègies d'aprenentatge centrades en els alumnes. Durant aquest procés, caldria anar adaptant continguts i revisant setmanalment les dades per incorporar noves orientacions en les sessions successives amb la intenció de fomentar una reconceptualització del concepte d'ensenyament i aprenentatge.

Limitacions sobre les opcions metodològiques de la seqüència didàctica aplicada

Considerem que algunes de les preguntes formulades als materials (GR i PTMD) de la seqüència didàctica per fomentar la reflexió entre els alumnes han resultat ser massa generals (per exemple, l'enunciat final de la GR en què es demana que es justifiquin els canvis efectuats al text o la pregunta 3 de la PTMD sobre l'organització del text). Això ha provocat que els alumnes destinessin molt de temps a concretar com procedir i no tant a la pròpia resolució de la tasca. Constatats aquests fets, pensem que seria responsabilitat de la docent-investigadora de reenfocar les preguntes per deixar clares les consignes i l'orientació de la tasca. Encara millor, i seguint el concepte d'*interpensar* (Mercer, 2001), seria més avantatjós i alhora transformador per al procés d'aprenentatge dels alumnes que es negociessin els objectius i procediments entre professora i discents per compartir el coneixement, consensuar percepcions i dissipar qualsevol dubte que pogués sorgir (Weiss, 1991: 178-181). Aquesta col·laboració implicaria que els alumnes es coresponsabilitzessin de la tasca i desenvolupessin l'autonomia. Per guiar aquesta construcció del significat conjunt entre professors i alumnes, hem elaborat una nova guia de revisió que pot servir de model en la construcció del concepte de gènere i que incloem als annexos (Annex 14). La nova guia de revisió que presentem és més exhaustiva i conté més preguntes per facilitar el treball sobre el gènere i altres conceptes que se'n deriven amb la intenció d'afavorir-ne l'apropiació per part dels alumnes. Per aprofitar aquest instrument, caldrà, doncs una bona preparació per part del docent i disposar de sessions d'aula extenses per poder donar veu a les diferents realitats dels aprenents.

Limitacions sobre la metodologia d'anàlisi de dades

Una altra de les limitacions d'aquesta tesi ha estat la necessitat de constrènyer l'anàlisi de determinats corpus, un cop vista la magnitud de dades de què disposàvem. Amb motiu del volum de dades, però també la naturalesa diversa dels corpus, hem decidit

concentrar l'anàlisi d'aquesta tesi a les activitats centrals, la revisió sobre el gènere (Activitat 4) i l'exploració dels MD als escrits (Activitat 7), per tal de poder contextualitzar la recerca i donar compte del procés d'aprenentatge del concepte de MD investigat al gènere acadèmic. Tot i així, la riquesa d'una part de les dades complementàries que hem analitzat, els qüestionaris metacognitius, ens ha dut a afegir-les puntualment a la discussió dels resultats (vegeu § 11) per confirmar algunes de les conclusions que extraiem. Per això, considerem que aquesta investigació és només una mostra de la potencialitat que ofereix la verbalització dels alumnes a l'entorn d'un concepte discursiu concret, i que per tal de fer una anàlisi més aprofundida caldria o bé reduir els objectius i escollir una activitat per dur-los a terme de manera aprofundida o bé aplicar una metodologia d'estudi de cas per descriure detalladament els processos de cada grup en totes les activitats de la seqüència.

Per altra banda, hi ha determinades activitats en les quals no van participar alguns grups i d'altres ho van fer sense seguir les instruccions. Es tracta del G1, que no va assistir a l'Activitat 4 de Revisió del gènere, però sí que va dur a terme la resta d'activitats de la seqüència didàctica, i dels grups G2 i G9, que durant l'Activitat 7, no van respondre adequadament els MD de la TMD que coneixien i usaven a la TMD. Arran d'aquest fet, ens vam plantejar de descartar aquests grups, però finalment, vam decidir incloure'ls perquè l'anàlisi de la resta d'activitats va demostrar que els alumnes oferien reflexions interessants sobre el concepte de MD i altres conceptes treballats. De fet, en una investigació de caràcter qualitatiu com aquesta aquest problema es pot resoldre perquè s'analitzen processos diversos i intrínsecs de l'aprenentatge dels alumnes. No obstant això, finalment vam decidir bandejar els grups G2 i G9 per a l'anàlisi quantitativa de les respostes a la TMD per tal de facilitar el recompte de MD i donar consistència a la recerca.

En relació amb els MD, vam considerar l'opció de limitar l'estudi a una categoria de MD per tal de poder incidir en l'anàlisi dels coneixements declarats i els usos específics dels alumnes al voltant d'un grup de MD concrets. Malgrat això, per la naturalesa holística de la recerca i la voluntat de fixar-nos en la construcció del coneixement sobre el concepte de MD, vam preferir aproximar-nos a totes les mirades i reflexions dels alumnes, fossin dels MD que fossin, per tal d'extreure una visió general de la representació que tenen aquests alumnes del concepte.

12.4 Línies futures de recerca

En aquest apartat final, volem destacar algunes de les línies futures de recerca que queden per recórrer una vegada hem realitzat aquesta investigació. Considerem que, encara que donem per acabat aquest estudi, les conclusions que extraïem obren nous camins per a la investigació, la qual és entesa com un procés formatiu i cíclic de descobriment de nous coneixements, tal com hem explicat a la metodologia d'investigació (vegeu § 6.1.2.2).

La primera línia d'investigació que ens plantejem inevitablement és finalitzar l'anàlisi interpretativa de les darreres dues activitats de la seqüència didàctica que constitueixen la fase de consolidació (fase D) (vegeu § 7.4.1.4): les respostes al qüestionari metacognitiu (Activitat 9) i les exposicions orals (Activitat 10). La triangulació dels resultats que hem obtingut de l'anàlisi de les diferents activitats ens permetria copsar íntegrament el procés d'aprenentatge desenvolupat en la seqüència didàctica per part de tots els grups. De fet, l'anàlisi d'aquestes darreres activitats desenvolupada fins al moment, tot i que encara està en procés de maduració, sembla ratificar algunes de les conclusions que hem apuntat. Sobre la primera activitat (Activitat 9), cal destacar que les reflexions plasmades als qüestionaris en relació amb els MD, el procés d'aprenentatge efectuat i la mediació en grup confirmen la capacitat de determinats estudiants per conceptualitzar (adequació dels MD al context, interiorització de certs MD), per autoregular-se (interrogació explícita sobre el propi coneixement, identificació de les mancances i els encerts, cerca de solucions) i per reconèixer les mediacions més apropiades (valoració de les activitats, reconeixement dels bastiments dels companys amb diferent grau d'expertesa i dels instruments usats). Sobre la segona activitat (Activitat 10), les exposicions orals, cal comentar que ens ofereix la possibilitat d'accedir a una altre tipus de destresa, la de la producció multimodal, que integra no només l'expressió oral dels alumnes sinó també la configuració de la informació mitjançant els materials digitals usats en les presentacions. Aquest corpus ens permetria estudiar les raons que aporten els alumnes per justificar determinats usos de MD als escrits i el consens que demostren els discursos dels aprenents en relació amb el concepte amb la finalitat de determinar la consolidació dels sabers.

La segona línia futura d'investigació que ens proposem és aprofundir en la delimitació de determinats grups de MD i altres estructures discursives dels textos que fan els alumnes durant les interaccions. Volem, d'entrada, estudiar detalladament aquelles unitats que generen més dubtes i incerteses en els alumnes —essent conscients que el total de MD identificats són vora 500— i analitzar les reflexions i explicacions que els mereixen. Paral·lelament, intentarem establir els trets morfològics, sintàctics, semàntics i pragmaticodiscursius que els caracteritzen revisant la bibliografia sobre cadascun dels grups. Contrastar ambdós aspectes no només ens proporcionaria informació sobre les

propietats formals i funcionals d'aquestes unitats, sinó que també ens permetria concretar les raons per les quals emergeixen dubtes o dificultats sobre determinades partícules entre els aprenents. Seguint aquesta línia, l'anàlisi en curs de diversos grups de marcadors lèxics, com els que inclouen díctics (*en aquest sentit, en aquest cas*), que presenten un grau baix de fixació i, en conseqüència, una gran variació de funcions discursives, ens esperona a seguir descrivint-los. En aquest sentit, la publicació sobre l'anàlisi discursiva d'un grup de MD, els marcadors metadiscursius endofòrics (Obis, 2017), evidencia algunes aportacions sobre aquest tipus d'unitats. A més, les anàlisis de les reflexions durant les interaccions entorn d'aquests MD lèxics fetes fins al moment demostren l'alta capacitat dels alumnes per a l'anàlisi discursiva tot i palesar-se en algunes ocasions la manca de llenguatge especialitzat per desenvolupar-la.

La tercera línia d'investigació gira al voltant d'una de les qüestions que hem observat a la tesi sobre el coneixement i ús de determinats MD. El repertori de MD sovint reduït que demostren i verbalitzen aquests alumnes no només pot ocasionar l'elaboració de textos monòtons i uniformes sinó que també pot influir en l'expressió de determinats significats. En aquest darrer terme, tot i que considerem que l'ús de MD no intervé en la selecció de les idees que es volen transmetre, sí que creiem que treballar-los a l'aula permet obrir noves vies de reflexió sobre la diversitat de matisos que vehiculen aquestes partícules, i això, de retruc, pot contribuir a donar riquesa al discurs. Així doncs, creiem necessari planificar i estructurar propostes didàctiques que en fomentin l'ús i, per fer-ho, cal, d'entrada, documentació sobre les característiques d'aquests MD per tal d'aprofundir en els motius —molts dels quals s'han presentat en aquest treball— que duen als usuaris a descartar-los de manera més o menys conscient.

Pel que fa a aquest ensenyament dels MD, certament, la investigació sobre la caracterització dels MD segueix essent ben viva, amb estudis que descriuen els MD d'una llengua o amb estudis contrastius entre diferents llengües, però sobretot amb treballs que adapten propostes teòriques a l'ensenyament dels MD en llengües addicionals (Fuentes Rodríguez, 2010; Corral Esteve, 2011). Observem que tots aquests estudis coincideixen a agrupar MD que comparteixen una instrucció de base però que mantenen restriccions en l'ús, com és el cas dels MD reformulatius (Bach, 2001) o els conclusions (Bach, 2009), per posar alguns exemples. Pensem que aquesta és una bona estratègia didàctica per aplicar a l'aula, ja que permet desplegar un ventall ampli de MD, treballar-ne els significats i contrastar-ne els usos en diferents gèneres, acadèmics o professionals (López-Ferrero i Bach, 2016), per tal de promoure la pràctica d'escriptura i la creativitat en situacions variades.

Per concloure, la recerca que hem dut a terme al voltant del procés de reflexió sobre els MD dins un gènere acadèmic en el marc d'una seqüència didàctica i en el context de la teoria sociocultural pot ser traslladada a la investigació en didàctica de la llengua materna o de llengües addicionals de qualsevol altre concepte lingüístic i discursiu que inclogui un fort component semàntic i pragmàtic (van Campernelle, 2012). En concret, creiem que els estudis universitaris són el context idoni per promoure la reconsideració d'aspectes que normalment es consideren assumits. Gràcies a la verbalització d'aquest coneixement en col·laboració amb els companys en una situació d'ensenyament i aprenentatge mediat, els alumnes poden desenvolupar gradualment la consciència lingüística i el coneixement conceptual que els permeti adaptar-se a cada situació i defensar —i transgredir— críticament i justificada determinades convencions. Esperem, doncs, amb aquesta investigació, haver contribuït a mostrar els processos d'aprenentatge dels MD d'un grup d'alumnes universitaris, però sobretot d'haver-los motivat a participar activament en el propi aprenentatge.

13. CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)

This final chapter summarises the main issues discussed in this PhD dissertation. We begin by introducing the conclusions drawn from our studies in relation to the objectives of the thesis. We then remark the contributions made by the thesis to research into teaching and learning concepts. Finally, we end by acknowledging the limitations of our work and pointing out some of the research lines that we seek to explore in the future.

13.1 Research conclusions

This dissertation analysed the process of teaching and learning of discourse markers (henceforth DMs) in Catalan as L1 among a group of students from the first year of the Translation and Interpreting degree at Pompeu Fabra University in Barcelona. Our work focused on the learning processes developed by these learners when performing the different activities of the didactic sequence organized around the academic discourse genre, the *research report* (see figure 11). We studied particularly the construction of shared knowledge about the concept of DMs, the metalinguistic reflection and the influence of the didactic tools provided. To accomplish this goal, we used a qualitative-interpretative research methodology and drew upon quantitative methods in some cases.

The following section is devoted to a description of the conclusions that we drew after analysing the data and interpreting the results. We comment on these findings *vis-à-vis* the objectives and research questions established in the introduction to the thesis (Part I).

1. To determine the knowledge of discourse markers among a group of university students, the use they make of these in their written work, and the development of language awareness.

a) What knowledge of discourse markers does this group of university students have and how do they use them in their writing?

The research confirmed that all groups of learners studied possess extensive knowledge of DMs. Notwithstanding this knowledge, as occurs in many other fields, passive knowledge is greater than active knowledge, which can be considered to generate “real” use. That most of these students are aware of this gap is demonstrated by the fact that all groups state that they use around 30 DMs of the total of 175 described in the table of discourse markers (TMD) (Annex 7). This limited use of DMs inevitably leads to repetition of certain units in the texts —those that the students use most frequently.

In addition, confirming earlier research into the use of DMs in novice students' academic texts (Obis, 2014), the DMs that they state that they use and actually use are those that establish logical relations between ideas. Among them, the most employed are those in the categories indicating "Cause" (*ja que* 'since', *perquè* 'because'), "Consequence" (*per tant* 'therefore'), "Opposition" (*però* 'but') and "Concession" (*tot i que* 'even though'), whereas those less used are in such categories as those indicating "Condition" and "Purpose".

Other categories of DMs that intervene in the organisation of the ideas in a text, such as categories as "Ordering", "Distinguishing" or "Continuing on the same point", are used spontaneously and skilfully. However, DMs from categories such as "Reformulate", "Emphasise" and "Specify" are barely used. In any case, we believe that the discussion raised by these findings has a bearing, not on the DMs themselves, but on the rhetorical functions conveyed by these markers, which are lacking in the writings despite their appropriateness in academic discourse. This may be due to a relative lack of control over the communicative situation and the interlocutor addressed (Hyland, 2005) when formulating the discourse and its informative structure (Portolés, 2010).

All these findings support the view that, besides the availability of the TMD in order to obtain a more extensive repertoire of DMs, it will also be necessary to focus on certain concrete functions that intervene in the writing process, and which imply more in-depth understanding of the discourse formulated and information managed. Accordingly, these functions should be taught through mediation using tools that contain more extensive information about the uses and functions of the DMs. This would enable us to evidence the nuances in the meanings conveyed by these markers, comparing them with other discourse mechanisms and linking them to textual sequences and genres in which they are deployed most frequently, in line with current research (Fuentes Rodríguez, 2010; Domínguez García, 2010; Nogueira da Silva, 2010; López Ferrero and Martín Peris, 2013).

b) What language awareness do the students develop regarding the knowledge and uses of discourse markers?

The study revealed that the group of students became aware of their knowledge and their use of DMs. In this gradually-reached awareness, which embraces the different activities in the didactic sequence, we can highlight, particularly, the reasons they provide to explain why they know or do not know certain DMs (due to register, dissemination, frequency of use, anachronism and so on); the reasons why they use some DMs more than others (due to style, simplicity, genre, disuse); what leads them to

use one repeatedly (because of preference); and so on. The students also become aware of the differences in use between DMs in the same category and explain why they use certain DMs more than others (because of the extension of the formants comprised in a DM) or why they do not use DMs from certain categories (as they do not develop the functions that a particular category performs in discourse).

Moreover, the students are conscious of the repetition of certain units in texts, a significant finding if we examine the initial versions of the text. Nevertheless, this conscious awareness encourages students to vary the use of DMs in their final versions of the text. Indeed, learners became aware of particular aspects of discourse that they would have not probably been considered if it had not been for this didactic sequence. Thus, the analysis shows this not only increased variation in the students' knowledge and use of DMs before and after the activity, but also the learning process and awareness-raising that enables them to advance from spontaneous and instinctive initial use to a more reflective and deliberate approach to employing DMs (Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012).

2. To study the metalinguistic and metadiscursive reflection generated during one of the activities in the didactic sequence, the peer interaction, and the construction of knowledge about the concept of discourse marker.

c) What type of metalinguistic and metadiscursive reflection on discourse markers occurs in the peer interaction context?

Analysis of peer interactions shows that the students draw upon formal and functional features such as intonation, composition, meaning and function in order to identify and delimit DMs in writing. This metalinguistic reflection is determined, in the case of formal features, by the fact that many students find it easier to employ grammatical and textual criteria to define the peculiarities of these units. However, the reflection is also conditioned by the meaning-based focus that we adopt in the thesis, classifying DMs into 19 functional categories (by using the TMD) and exploring the semantic and pragmatic relations that these units develop in discourse (with the help of a set of guidelines for working on discourse markers: the PTMD) (Annex 6).

The interactions show how the students activate knowledge and think together about certain concepts related to the DMs as well. This metadiscursive reflection emerges when the students establish relations between DMs or categories of DMs and other aspects of the discourse such as discourse genre, textual sequences, content and register. Here, the students note how the use of DMs is linked to the characteristics of the genre to the point where a given communicative situation influences the choice of these units.

More specifically, the students reflect on the fact that the discourse conventions derived from the genre do not permit, for example, the inclusion of certain DMs that indicate time or space; that the structure of the text conditions the use of DMs that organise the discourse; that the content and the topic discussed in the text determine the use of DMs that establish discourse operations such as reformulation and comparison; and that the parameters of register that define the academic genre, such as the formal tone or the written mode, broadly speaking, have an effect on the use of DMs.

Nonetheless, we must also recognise that these reflections failed to develop fully in some groups. This was due to two reasons. Firstly, learners found problems when searching for language accuracy in order to express certain meanings. Secondly, the relations between members of the group as co-authors and companions, while giving them confidence to share knowledge, also prevented the development of more elaborate discussions and led to some students leaving phrases unfinished, believing that their companions could infer the meanings that they sought to convey.

d) What knowledge and meanings of the concept of discourse marker does this group of learners construct?

The group of learners studied in this thesis jointly construct knowledge about the concept of DM in a context of interaction among equals thanks to cooperative work. On the one hand, most students construct and negotiate knowledge with their peers in order to delimit the DM concept. This negotiation reveals the influence of certain theoretical frameworks; for instance, the systemic functional linguistics —and its work on cohesion and connection— in the knowledge of the students, who formulate meanings of the concept, placing their emphasis on the terminology employed in this discipline. Accordingly, the students construct knowledge through linguistic manipulation of DMs and by recourse to features such as intonation, punctuation, syntactic structure and semantic scope of the forms in order to characterise the concept.

On the other hand, some students co-construct new meanings of DMs around aspects that emphasise the semantic and pragmatic nature of the units and which they have not mastered so fully. This is the case, for example, of the procedural meanings that DMs encode, the attributes triggered by the communicative context and the participation of interlocutors in the discourse genre. These are meanings that revolve around the fact of using DMs to make information explicit more than linking it; around the need for DMs to be adapted to the communicative situation; around the fact that the writer makes use of DMs to formulate the text; or around the fact that DMs help the reader to understand the discourse, to frame him/her in it, but also to delight him/her in reading.

In the final outcome, only a few students come to verbalise connections between different knowledge about DMs, showing the development of *verbal thought* (Vygotsky, 1986). Thanks to the collective scaffolding that they build up together, these students transform new meanings concerning the DM concept. This is the case of lexical items and other expressions that are more complex from the discourse standpoint, which engage some students in collaborative work in order to define these units by employing discourse resources such as contrast, substitution, intonation or functions. Hence, only in certain cases do the students transgress culturally accepted knowledge (Negueruela, 2003: 464) thanks to social interaction, which becomes a mediation tool that allows them to attain control over the concept of learning and over their own learning process, something that is relevant in all self-regulation processes.

3. To observe the incidence of activities and materials included in the didactic sequence in the students' learning and self-regulation processes.

e) In what way do the activities of the didactic sequence and the materials used guide metalinguistic and metadiscursive reflection, and the construction of knowledge?

Each of the activities that make up the didactic sequence provide the students with different material that may become mediation tools, but there is one that is present at almost all stages: interaction. In our research, we analyse the interaction that occurs in Activity 7 as a sociocultural and cognitive tool that makes it possible to regulate and internalise knowledge. This interaction is mediated by a guideline (PTMD) consisting of various questions aimed at orienting the students' metalinguistic and metadiscursive reflection and focus their attention on different aspects during the exploration of the DMs in the texts: their knowledge of DMs, their performance, the relationships between DMs and DMs categories, the position in the text of certain DMs, the need of DMs in the text, etc.

Along with this PTMD, the table with the classification of discourse markers (TMD) acts as a support for the students while they are conducting the activity. Many of them draw upon this instrument to introduce new DMs in the text from the TMD or to plan actions that go beyond the activity itself, as revealed by their reflections on the corpus of interactions. Additionally, the intervention of the teacher as mediator on certain occasions is key to forcing or redirecting the students' verbalisation and promoting the development of higher mental processes.

Besides the materials used during the interaction, mention should also be made of materials from the other activities without which the knowledge constructed might have

been more diffuse. For example, the revision guide for the academic genre (GR) (Annex 4), together with the first version of the texts, in Activity 4, and the metacognitive questionnaire (QM) (Annex 8), used in Activity 9, are indispensable tools in two ways. In the first case, the GR stimulates extensive knowledge of the characteristics of the academic genre *research report* in order to be able to subsequently frame reflections on the DM in this particular context. In the second case, the analysis of QM strengthens the knowledge built up in the various activities and affords conscious control over their learning by questioning on the collaborative work carried out by students during Activity 7.

In short, the materials and activities included in the didactic sequence and, more specifically, the mediated interaction, become tools that facilitate the construction of shared knowledge. These materials foster verbalized reflections among students by means of establishing comparisons between previous and newly created knowledge, facilitating connections to be made between activities, encouraging the negotiation of meaning, and assisting them in problem-solving. Some groups (G5, G6 and G9) benefit from these tools and share perceptions or stances with the aim of *interthinking* (Mercer, 2001) and restructuring knowledge, while others (G1, G4 and G7) use them only to a relative extent, and each student performs the task individually, in spite of being accompanied by a peer.

f) How does this didactic sequence contribute to the process of self-regulation and the development of learners' autonomy?

The didactic sequence planned and designed according to the capacities of these university students is aimed at ensuring active participation and reflective and conscious learning about DMs and the discourse genre in which they appear. Within the overall framework of the didactic sequence, each activity forms a contextualised space that focus learners' attention on specific procedures and content to make them progress in their learning. This harmonisation of the several activities unfolded in the sequence encourages the students to adopt as their own, not only the materials, but also the processes and dynamics that are generated, with the intention of transferring control over their own learning to them.

This increasing control over the learning process is clear in Activity 4, about the revision of the academic genre, in which the students develop consciousness of the most important characteristics of the genre, such as the reasoning of their discourse and how to deal with quotations from and references to other works, which implies more complex skills. This activity demonstrates that the groups internalise the revision guide (GR), involving themselves in the task to different degrees, since all are made aware of

the same issues, but very few actually explain their decisions, plan and implement actions, etc. The students who are capable of justifying certain actions or meeting the goals they propose show more autonomy over their own learning and achieve more advanced levels of self-regulation.

Self-regulation is also seen in the establishment of connections between activities and other knowledge. For instance, certain groups (G6 and G8) link genre features such as the comparison of information with the use of DMs that convey this function, and they do it in different activities in the didactic sequence. Similarly, in the metacognitive questionnaires (QM), we also evidence students' awareness of their knowledge and uses of DMs, for instance the fact that they do not know DMs employed in formal register, that they repeat the same ones in the text or that they have a predilection for some particular DM. Besides becoming more aware of their own knowledge, the students also greatly appreciate and benefit from the collaborative work during the interaction, noting that reflecting with their peers, whether they had more or less expertise than them, enables them to clarify certain concepts.

To sum up, the assemblage that forms the didactic sequence that we take into the classroom motivates the construction of new meanings about DMs through active and conscious reflection, enhancing the students' learning process and control of the concept they are learning. The individual responses to the questionnaires (MQ) allow the consolidation of students knowledge while also validate many of the conclusions that we reached, in relation not only to DMs but also to cooperative work among peers. Thus, although there is generally speaking a low degree of self-regulation, the didactic sequence displays signs of autonomy in which the students take decisions, search for answers and plan actions. These actions constitute the beginning of the process of self-regulation that will help the students to tackle other situations of teaching and learning languages and concepts.

13.2 Contributions to teaching and learning concepts from a sociocultural perspective

In this research, we took different theoretical approaches to the study of language that, in our opinion, focus to a greater or lesser extent on the semantic, pragmatic and cognitive nature of the DMs and provide us a broad view when considering the students' reflections. Many of these approaches conceive language as a semiotic system, evidencing their link to the principles of sociocultural theory, which sustain that the mediation of human thought and the construction of meaning must always be seen within a social context. We observe then how teaching and learning languages under the umbrella of the sociocultural theory mostly occurs "aligned with meaning-based functional perspectives on language" (Lantolf and Poehner, 2014: 70). Therefore,

adopting this framework of reference obliges us to focus the teaching and learning proposal on the meaning and function of the concepts that are studied and to give them prevalence over grammatical criteria.

This standpoint that we take into consideration here is thus clearly in line with current research involving concept-based teaching and learning practices. These approaches make central the basic unit of learning, the discourse genre, understood as a social practice in a given culture that includes certain specific linguistic features according to the conditions in which it is found (Halliday, 1976; López Ferrero and Martín Peris, 2013; Esteve and Martín-Peris, 2013). In this way, analysis of a linguistic aspect such as DMs within the academic genre studied in this research, the *research report*, is conditioned by the contextual settings that surround it.

The didactic approach to the concept in the various activities included in the sequence was conducted in accordance with a holistic perspective and by encouraging the participation of the students in the various activities that form the didactic sequence. The connection between this concept of learning and activity theory (Leontiev, 2009) becomes clear, since the students are expected to develop their skills in a global and interrelated manner. Moreover, this approach shows that the learning process takes place cyclically and includes such phenomena as the formulation of questions, research, and the consolidation of new knowledge that may come up at each stage and in each individual.

Hence, the objective of the research was not that of formulating an ideal, systematic definition of the concept of the DM according to the description made of it by several language theories or based on uses gathered in multimodal corpora. Rather, it was, precisely, to study the reflections of this concept that come from another angle: that of university students. The purpose of this thesis was to evidence the knowledge of DMs expressed by students and to observe how, gradually and collectively, new meanings are constructed around this discourse concept within the framework of a didactic sequence.

As a result, one of the basic approaches in Vygotsky's sociocultural theory has been proved in this research. In it, we see how mediation between students during the teacher-guided interaction with a range of materials (pre-task work, the PTMD and the TMD) motivates reflection on DMs and fosters higher cognitive processes that have an impact on students' learning and self-regulation. This mediation often also causes situations where the students become aware of aspects related to their own learning (they express doubts or difficulties, explore alternatives, present behavioural changes, etc.). These situations represent the regulation of students in two ways: firstly, in learning certain concepts that they internalise in the different activities they perform;

and, secondly, in raising awareness about and engagement in their own learning through the commitments they take on and fulfil during the learning process.

In our research, to promote reflection on the concept of DMs within the sociocultural framework, we designed a didactic sequence to teach the concept with the aim of encouraging the students' collective scaffolding and creative development without marking out the route in detail. In order to achieve this transformative goal, the students' active and conscious participation were needed, as was the provision of learning opportunities to question certain meanings and to reshape acquired knowledge. Nevertheless, the fact that only a few students modulated these meanings during the sequence to reach singular representations of the concepts we worked on may mean that more mediation strategies would have been required to enhance their learning process.

Furthermore, the formative intervention methodology that we applied in this thesis is transferable to other situations that involve teaching and learning linguistic and discourse concepts. This means that the work performed in the activities forming the didactic sequence on the concept of DM in an academic genre can be used as a reference and adapted to other genres and communicative situations in which the same concept is understood as a learning tool. Indeed, this methodology enables external and internal mediation in the course of a formative process built up by the didactic sequence itself, generating reflection on both the concept itself and the learning process, as noted above.

At heart, we claim that the study of this knowledge about DM and lexical items can shed light on the characterisation of this complex conceptual category. In this sense, the combination of classroom practices with the student knowledge that we have explored in this thesis, together with a scientific exploration of linguistic concepts, enrich specially the teachers' understanding of the learning process that students undergo, and prompt them to utilise new teaching methods that can stimulate learners' reflection and train them in the study of these concepts, both in their first language and in additional languages.

13.3 Limitations and suggested improvements

There follows comment on some of the weaknesses and hindering factors in our thesis regarding the research design and methodology, along with some suggestions to resolve them.

Limitations to the concept-based teaching and learning methodology

During the course of our work on this thesis, we realised that the application of the concept-based teaching and learning methodology requires explicit and systematic mediation over an extended period to observe fully the progress of the student from expressing concrete meanings to establishing interrelationships between abstract concepts and systems of meanings. For this reason, the constant intervention of the teacher and of mediation tools is crucial to facilitate this process. However, in our research, the learning process is developed over a short period and the teacher occasionally mediates in peers' work during the tasks, guided by the GR and the PTMD. This means that the teacher often does not know the whole process and does not provide the essential scaffolding to all groups when doubts arise. Therefore, we believe that it would be most appropriate to broaden the instruction over time and include other methods of data gathering, such as group discussion sessions, personal diaries, video blogs, class recordings and so forth, as well as guidelines focusing on student-centred learning strategies. During this process, content should be adapted and data should be weekly reviewed in order to establish new guidance for subsequent sessions with the aim of promoting a re-conceptualisation of the learning and teaching concept.

Limitations of the methodological options of the didactic sequence employed and data collection

We feel that some of the questions included in the materials (GR and PTMD) employed in the didactic sequence to encourage reflection among the students proved to be too general (for example, the final point in the GR asking them to explain the changes made to the text, or question 3 in the PTMD on the organisation of the text). This caused the students to spend a lot of time deciding how to proceed and less time actually resolving the task. Having noticed this, we consider that the teacher-researcher should rework the questions in order to make the instructions and guidelines for the task clear. Better yet, and as embodied in the concept of *interthinking* (Mercer, 2001), it would be even more useful and transformative for the students' learning process if the objectives and procedures were negotiated between teacher and students in order to share knowledge, achieve consensus and clear up any doubts that might arise (Weiss, 1991: 178-181).

This cooperation would imply that students take joint responsibility for the task and develop their autonomy. To guide this co-construction of meaning between teachers and students, we produced a new revision guide that can be used as a model in the construction of the concept of genre, which can be found in the annexes (Annex 14). This new revision guide is more exhaustive and contains specific questions and examples to facilitate work on genre and other concepts derived from it, and to allow its appropriation by the students. Using this tool will require thorough preparation by the teacher and extensive classroom sessions to give full voice to learners' different sets of circumstances.

Limitations of the data analysis methodology

Another limitation of this thesis was the need to constrain the corpora analysed in view of the magnitude of data we compiled. Due to this volume of data, but also to the diverse nature of the corpora available to us, we decided to concentrate the analysis in this thesis to core activities, the revision of the genre (Activity 4) and the exploration of DMs in the texts (Activity 7), in order to contextualise the research and give an account of the process of learning the concept of DMs within the academic genre. Nevertheless, interesting outcomes on the analysis of a high-value part of the complementary data, the metacognitive questionnaires (QM), forced us to add them to the discussion of the research findings on occasion (see § 11), in order to confirm some of the conclusions we arrive at. This is why we argue that this research provides only a sample of the potential in students' verbalisations about a specific discourse concept. To carry out a more in-depth study, it would be indispensable either to reduce the scope of the objectives and select an activity to meet them, or apply a case study methodology to describe, in detail, the processes followed by each group in all the activities comprising the sequence.

Moreover, there are certain activities in which some groups did not participate and others did so without following the instructions. These are: G1, which did not take part in Activity 4 about the revision of the genre, but did perform the rest of the activities in the didactic sequence; and groups G2 and G9, which, during Activity 7, did not respond appropriately to the DMs from the TMD that they knew and used. In light of this, we considered discarding these groups, but decided to include them because analysis of the remaining activities showed that the students suggested noteworthy reflections on the concept of DMs and other concepts studied. In fact, in qualitative research work like the present one we conducted this problem can be overcome if we take into consideration unequal and intrinsic particularities on the processes of students' learning. Nonetheless, we finally decided to remove groups G2 and G9 from the quantitative analysis of responses to TMD in order to give consistency to our research.

Lastly, concerning DMs, we contemplated the option of limiting the study to one category in order to analyse the students' stated knowledge and specific uses with regard to concrete DM class. However, due to the holistic nature of the research and our desire to focus on the construction of knowledge about the concept of DMs, we decided to investigate all the students' views and reflections on any DMs whatsoever, so as to form a general overview of the representational meanings that these students have of the concept.

13.4 Future research

In this final section, we seek to focus on some of the future lines of research that remain to be followed now that we have concluded this research. Although this particular study has come to an end, we consider that the conclusions we draw from it open up new paths for research, understood as a formative and cyclical process of discovering new knowledge, as we explain it in the research methodology (see § 6.1.2.2).

Inevitably, the first line of research that we suggest is to complete the interpretative analysis of the last two activities in the didactic sequence, which comprise the consolidation stage (fase D) (see § 7.4.1.4): the responses to the metacognitive questionnaire (Activity 9) and the oral presentations (Activity 10). Triangulation of the results obtained from the analysis of different activities would allow us to depict a well-defined picture of the context being studied and to fully understand the learning process undergone in the didactic sequence by all of the groups. Indeed, study of these last activities conducted so far, although still to be entirely brought to fruition, would appear to bolster some of the conclusions that we have pointed out. Regarding the first activity (Activity 9), it should be noted that the reflections expressed in the questionnaires about DMs, the learning process and group mediation confirm the ability of certain students to conceptualise (linkage of DMs with context or internalisation of certain DMs), to self-regulate (explicit questioning about their own knowledge, identification of successes and failures, search for solutions) and to recognise the most suitable mediations (evaluation of activities, acknowledgement of the support from peers with different degrees of expertise and tools used). About the second activity (Activity 10), the oral presentations give us the opportunity to access another type of skill, that of multimodal production, which includes not only the learners' oral expression but also their management of the information as seen in the digital materials used in the presentations. The study of this corpus would allow us to observe the reasons provided by students to explain certain uses of DMs in the texts and the consensus achieved by learners' discourses in relation to the concept in order to determine the consolidation of knowledge.

The second research direction that we propose is more in-depth work into learners' delimitation of certain DMs and other discourse expressions in the texts during the interactions. Initially, we would like to study in detail those units that generate the most uncertainties among learners —bearing in mind that the total number of DMs identified by them is close to 500— and to analyse the reflections and explanations they give. At the same time, we will try to establish the morphological, syntactic, semantic and discourse-pragmatic features that characterise these DMs by reviewing the bibliography on each group. Comparing both elements would not only provide us with information about the formal and functional properties of these units but would also enable us to specify the reasons for which doubts or difficulties arise among learners with regard to singular particles. On this point, our follow-up analysis of different groups of lexical items, such as those that include deictic expressions (*en aquest sentit* 'in this sense', *en aquest cas* 'in this case'), that have a low degree of fixation and therefore a large variation of discourse functions, causes our keenness to continue describing them. The publication of a discourse analysis of a group of DMs, endophoric metadiscourse markers (Obis, 2017), attempts as well to contribute to better understand this class of units. Moreover, analysis of the emerged reflections during the interactions about these lexical particles to date ratify the students' great capacity for analysing discourse, even though, at times, a lack of specialised language to do so is also displayed.

The third line of research revolves around one of the issues that we observed in the thesis on the knowledge and use of certain DMs. The often-reduced set of DMs that these learners use and verbalise can not only entail the formulation of monotonous texts with little variety but may also influence the expression of certain meanings. On this second salient point, although we consider that the use of DMs does not intervene in the selection of the ideas to be conveyed, we argue that working on them in the classroom may open up new paths for conscious reflection on the diversity of nuances that these particles articulate. This can, in turn, contribute to enriching learners' discourse. Accordingly, we think that it is substantial to plan and structure educational proposals that encourage their use. To this end, in our view, it is foremost necessary to document the functioning of these DMs in order to explore in greater depth the reasons —many of which are presented in this study— that lead users to discard them more or less consciously.

As regards teaching DMs, it is undeniable that a lot of research has been devoted to a characterisation of these units, with studies describing the DMs in one particular language or comparing them among different languages, but mostly with works that adapt theoretical proposals to teaching DMs in additional languages (Fuentes Rodríguez, 2010; Corral Esteve, 2011). We note that all these studies coincide in grouping together DMs that share a basic instruction or a primary meaning but have restrictions on use, as is the case, for example, with reformulative DMs (Bach, 2001) or

conclusive DMs (Bach, 2009). We claim that the directions headed by these studies can be perfectly applied in the classroom, as they enable the deployment of a wide range of DMs, working on their meanings and comparing their uses in several genres, whether academic or professional (López-Ferrero and Bach, 2016), to afford the writing practice and creativity in different types of situations.

To conclude, the research we conducted on the process of reflection on DMs in an academic genre settled in a didactic sequence under the sociocultural theory can be transferred to research into the didactics of L1 and L2 for any other linguistic or discourse concept that includes a notable semantic and pragmatic component (van Campenolle, 2012). We argue that university studies, particularly, are the ideal context in which to promote reconsideration of aspects that are normally considered as givens. Thanks to the cooperative verbalisation of this knowledge emerged on peer interactions in a situation of meditated teaching and learning, students can gradually develop language awareness and expand conceptual knowledge that enables them to deal with and overcome particular situations and, critically and in an argued way, defend —and transgress— certain conventions. We hope, then, through this research, to have contributed significantly to demonstrating the processes of learning DMs by a group of university students and mainly to have encouraged them to participate actively in their own learning process.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. (1985). «Quels types de textes?». *Le français dans le monde*, núm. 192. París: Hachette, p. 39-43.
- (1992). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- ÄDEL, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- AGUILAR, M. (2008). *Metadiscourse in Academic Speech. A Relevance-Theoretic Approach*. Berlín: Peter Lang.
- ALEXANDER, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4a ed.). Nova York: Dialogos.
- ALLWRIGHT, D. (1983). «Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview». *TESOL Quarterly*, vol. 17, núm. 2, p. 191-204.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984). «The importance of interaction in classroom language learning». *Applied Linguistics*, vol. 5, núm. 2, p. 156-171.
- ANSCOMBRE, J.-C. (ed.) (1995). *Théorie des topoï*. París: Éditions Kimé.
- (2001). «Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes». *Langages* [en línia], núm. 142, p. 57-76. <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_2001_num_35_142_883> [Consulta 22 gener 2018].
- (2013). *Opérateurs discursifs du français: Eléments de description sémantique et pragmatique*. Berna: Peter Lang.
- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Lieja/Brussel·les: Mardaga.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. (1999). «Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom». *The Modern Language Journal*, vol. 83, núm. 2, p. 233-247.

-
- ARUMÍ, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva* [en línia]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/7583>> [Consulta 22 gener 2018].
- ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D. (2004). «Dimensió metacognitiva i foment de l'autonomia de l'aprenent: una proposta pedagògica». A: DEPARTAMENT DE CULTURA (ed.). *IX Trobada de Centres d'Autoaprenentatge* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística, p. 41-52. <http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/publicacions_en_linia/arxius/ix_com1_dimensio.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- ATIENZA, E; ESTEVE, O. (2017). «Cómo desmenuzar las competencias comunicativas para 'hacerlas transparentes' y 'útiles' en un modelo de evaluación compartida». A: *Taula rodona sobre instruments d'avaluació de la competència discursiva en diferents disciplines*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955* [en línia]. Oxford: Oxford University Press. <http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2271128/component/escidoc:2271430/austin_1962_how-to-do-things-with-words.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- BACH, C. (2001). *Els connectors reformulatius catalans: Anàlisi i proposta d'aplicació lexicogràfica* [en línia]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/7487>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2005). «Los marcadores de reformulación como localizadores de zonas discursivas relevantes en el discurso especializado». *Debate Terminológico* [en línia], núm. 1. <<http://hdl.handle.net/10230/6164>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2009). «Al cap i a la fi, en fi i en definitiva: tres marcadors discursius vehiculadors de la reformulació conclusiva en català». *Revista de Llengües y Literatura Catalana, Gallega y Vasca* [en línia], núm. 14, p. 15-33. <<http://hdl.handle.net/10230/6179>> [Consulta 22 gener 2018].

-
- BACH, C.; BERNAL, E. (2015). «Percepció i realitat del (des)coneixement de la normativa de la llengua catalana en arribar a la universitat. Estudi sobre els alumnes de primer de traducció i de llengües aplicades a la UPF». *Revista de Llengua i Dret* [en línia], núm. 64, p. 156-170. <<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/viewFile/10.2436-20.8030.02.120/n64-Bach-Bernal-ca.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- BAKHTIN, M. (1981). «Le principe dialogique». A: TODOROV, T. (ed.). *Mikhail Bakhtin. Le principe dialogique. Suivi de: Écrits du Cercle de Bakhtine*. París: Seuil, p. 27-176.
- (1984). «Les genres du discours». A: *Esthétique de la création verbale*. París: Gallimard, p. 265-272.
- BARNES, D.; TODD, F. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1978). *Discussion and Learning in Small Groups*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1995). *Communication and Learning Revisited: Making Meaning Through Talk*. Portsmouth, Nou Hampshire: Boynton/Cook Publishers.
- BATTANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.; PUJOL, M. (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.
- BERRENDONNER, A. (1983). «‘Connecteurs pragmatiques’ et anaphore». *Cahiers de Linguistique* [en línia], núm. 5, p. 215-246. <http://clf.unige.ch/files/4614/4111/1823/10-Berrendonner_nclf5.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1990). «Pour une macro-syntaxe». *Travaux de Linguistique*, núm. 21, p. 25-36.
- BIBER, D. (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-linguistic Comparison*, Cambridge: Cambridge University Press.

- BLAKEMORE, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- (1992). *Understanding Utterances: An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2007). «Constraints, concepts and procedural encoding». A: BURTON-ROBERTS, N. (ed.). *Pragmatics*. Basingstoke, Londres: Palgrave Macmillan.
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé.
- BRONFENBRENNER, U. (1993). «The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings». A: WOZNIAK, R. H.; FISCHER, K. W. (ed.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum, p. 3-44.
- BRUNER, J. (1978). «The role of dialogue in language acquisition». A: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.; LEVELT, W. J. M. (ed.). *The Child's Conception of Language*. Nova York: Springer-Verlag, p. 241-256.
- (1985). «Vygotsky: An historical and conceptual perspective». *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 21-34.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

-
- CAÑADA, M. D. (2010). «El portafoli de l'aprenent com a eina d'interacció entre docent i aprenent: Estratègies discursives per al foment de l'autonomia». A: MORÓN PRIETO, R. *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València, p. 87-94.
- CAÑADA, M. D.; CAÑADA, M.; MAYAYO, M.; MOLINOS, L. (2001). «Incidence du type de tâche sur le degré de réflexion métalinguistique et métadiscursive chez des apprenants adultes de français et d'italien (langues étrangères)». A: COLLÈS, L.; DUFAYS, J.-L.; FABRY, G.; MAEDER, C. (ed.). *Didactique des langues romanes: Le développement des compétences chez l'apprenant*. Brussel·les: De Boeck-Duculot, p. 155-163.
- CAÑADA, M. D.; ESTEVE, O. (2010). «La acción tutorial como instrumento de orientación y mediación en contextos universitarios. Análisis de prácticas en asignaturas de lenguas extranjeras». A: *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona: Universitat de Girona.
- CARANDELL, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. A: ESTEVE, O.; MARTÍN-PERIS, E. (ed.). *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera*. Barcelona: ICE Horsori, p. 103-116.
- CAREL, M.; DUCROT, O. (2006). *La semántica argumentativa*. Buenos Aires: Colihue.
- CASADO VELARDE, M. (1998). «Lingüística del texto y marcadores del discurso». A: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (ed.). *Los marcadores del discurso: Teoría y anàlisis*. Madrid: Arco/Libros, p. 55-70.
- CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- (2007). *Esmolar l'eina: Guia de redacció per a professionals*. Barcelona: Empúries.

-
- CASTELLÀ, J. M. (1991). «Els connectors». A: ARTIGAS, R. (coord.). *A l'entorn de la gramàtica textual*. Suplement de *COM ensenyar català als adults*, núm. 8. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Gabinet de Didàctica, p. 59-65.
- (1992). *De la frase al text: Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- (1994). «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas». *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 2, p. 15-23.
- (2002). *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual* [en línia]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. <<http://hdl.handle.net/10803/7486>> [Consulta 22 gener 2018].
- CASTELLÓ, M. (coord.); (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- CHARAUDEAU P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Nova York: Cambridge University.
- CIAPUSCIO, G. (2007). «Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique». *Études de Linguistique Appliquée* [en línia], núm. 148: *L'écrit en contexte universitaire argentin: compréhension et production*, p. 405-416. <<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-405.htm>> [Consulta 22 gener 2018].
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1992). «Teoría de prototipos y funcionalidad semántica». *Estudios de Lingüística* [en línia], núm. 8, p. 133-177. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6495/1/ELUA_08_07.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2001). «Marcadores discursivos, topicalizadores y locuciones prepositivas en español». *Lingüística Española Actual*, vol. 23, núm. 2, p. 237-256.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (ed.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001). «Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos». *Investigación en la Escuela* [en línea], núm. 45, p. 21-31. <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60469/Estrategias%20discursivas%20y%20recursos%20semi%C3%B3ticos%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20sistemas%20de%20significados%20compartidos%20entre%20profesor%20y%20alumnos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Consulta 22 gener 2018].
- CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M. J.; LLUCH, G. (1998). *Text i gramàtica: Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CORRAL ESTEVE, C. (2011). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. Lleó: Universitat de Lleó.
- COSERIU, E. (1990). «Semántica estructural y semántica ‘cognitiva’». *Profesor Francisco Marsá: Jornadas de Filología*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 239-282.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousand Oaks, Califòrnia: Sage Publications.
- CRISMORE, A.; MARKKANEN R.; STEFFENSEN, M. S. (1993). «Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students». *Written Communication*, vol. 10, núm. 1, p. 39-71.
- CUENCA, M. J. (1991). *Les oracions adversatives*. València: Universitat de València.
- (1992-1993). «Sobre l’evolució dels nexes conjuntius en català». *Llengua i Literatura* [en línea], núm. 5, p. 171-213. <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000115%5C00000036.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (1995). «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 25, p. 23-40.
- (1998). «Sobre la interrelació del lèxic i la gramàtica: El concepte de connexió lèxica». A: CIFUENTES HONRUBIA, J. L. *Estudios de lingüística cognitiva*. Alacant: Universitat d'Alacant, p. 507-526.

-
- (2000a). «Definició i delimitació del concepte de ‘connector’». A: MACIÀ GUILÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari*. Barcelona: Graó, p. 77-90.
- (2000b). «L'estudi dels connectors en el marc de la lingüística cognitiva». A: CABRÉ, M. T.; GELPÍ, C. (ed.). *Lèxic, corpus i diccionaris. Cicle de conferències i seminaris 97-98*. Barcelona: Publicacions de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, p. 201-223.
- (2000c). «La lingüística cognitiva com a paradigma emergent». A: CABRÉ, M. T.; GELPÍ, C. (ed.). *Lèxic, corpus i diccionaris. Cicle de conferències i seminaris 97-98*. Barcelona: Publicacions de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, p. 225-237.
- (2001a). «Anàlisi contrastiva dels marcadors de reformulació i exemplificació». *Caplletra*, núm. 30, p. 47-72.
- (2001b). «Los conectores parentéticos como categoría gramatical». *Lingüística Española Actual*, vol. 23, núm. 2, p. 211-235.
- (2002a). *Els connectors textuels. Col. Articles de suport a la docència*. Barcelona: Santillana.
- (2002b). «Els connectors textuels i les interjeccions». A: SOLÀ, J.; LLORET, M. R.; MASCARÓ, J.; PÉREZ SALDANYA, M. (ed.). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, p. 3173-3237.
- (2006). *La connexió i els connectors: Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- (2017). «Connectors gramaticals i connectors lèxics en la construcció discursiva del debat parlamentari». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 30, p. 99-121.
- CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CUENCA, M. J.; MASSIP, M. A. (2005). «Connectors i processos de gramaticalització». *Caplletra*, núm. 38, p. 259-277.
- CUEVA, A. (2008). «Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español». *Forma y Función* [en línia], núm. 21, p.

- 87-106. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21911525005>> [Consulta 22 gener 2018].
- DAVIN, K. J.; DONATO, R. (2013). «Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing». *Foreign Language Annals*, vol. 46, núm. 1, p. 5-22.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. (2003). «Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique». *Les Cahiers Théodile* [en línia], núm. 3, p. 27-52. <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_03.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage Publications.
- [DIEC2]. INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007). *Diccionari de la llengua catalana* (2a ed.) [en línia]. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <<https://mdlc.iec.cat/>> [Consulta 22 gener 2018].
- DOLZ, J. (1994). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: Més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 2, p. 21-34.
- (2016). «[Entretien:] L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita: recerques sobre dificultats d'aprenentatge, pràctiques d'ensenyament i formació del professorat». A: CAMPS, N.; CASAS, M.; COMAJUAN, L.; PUNTÍ, T. (ed.). *L'Ensenyament del català als territoris de parla catalana: Estat de la qüestió i perspectives de futur* [en línia]. Vic, Catalunya: Universitat de Vic. <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:95577>> [Consulta 22 gener 2018].
- DOLZ, J.; GAGNON, R. (2008). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje* [en línia], vol. 38, núm. 2, p. 497-527. <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09497.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF éditeur.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2010). «Los marcadores del discurso y los tipos textuales». A: LOUREDA, Ó.; ACÍN-VILLA, E. (coord.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, p. 359-413.

- DONATO, R. (1994). «Collective scaffolding in second language learning». A: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Nova Jersey: Ablex, p. 33-56.
- (2004). «Aspects of collaboration in pedagogical discourse». *Annual Review of Applied Linguistics* [en línia], núm. 24, p. 284-302. <https://www.researchgate.net/profile/Richard_Donato/publication/231909907_Aspects_of_Collaboration_in_Pedagogical_Discourse/links/55ec870a08aeb6516268ca5a/Aspects-of-Collaboration-in-Pedagogical-Discourse.pdf?origin=publication_detail> [Consulta 22 gener 2018].
- DUCROT, O. (1979). «Les lois du discours». *Langue française* [en línia], núm. 42, p. 21-33. <[http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Ducrot%20\(Maximes,%20Discours\).pdf](http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Ducrot%20(Maximes,%20Discours).pdf)> [Consulta 22 gener 2018].
- (1983). «Opérateurs argumentatifs et visée argumentative». *Cahiers de linguistique française*, núm 5, p 7-36.
- (1984). *Le dire et le dit*. París: Éditions de Minuit.
- DUCROT, O.; BRUXELLES, S.; FOUQUIER, E.; GOUAZÉ, J.; DOS REIS, N. G.; RÉMIS, A.; DILLER, A. M.; SINDAR-ISKANDAR, C.; BOURCIER, D.; MAURY, L.; BINH, T.; RAGUNET, L. (1980). *Les mots du discours*. París: Minuit.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen/Routledge.
- (1989). «Reconstructing context: the conventionalization of classroom discourse». *Discourse Processes*, núm. 12, p. 91-104.
- ELALOUF, M.-L.; TRÉVISE, A. (2011). «Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2)», *Revue française de linguistique appliquée* [en línia], núm. 2, vol. 16, p. 121-140. <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2011-2-page-121.htm>> [Consulta 22 gener 2018].
- ENGSTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

-
- (1999a). «Activity Theory and Individual and Social Transformation». A: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI-GITAI, R.-L. (ed.). *Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-39.
- (1999b). «Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice». A: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI-GITAI, R.-L. (ed.). *Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 377-404.
- (2009). «The future of activity theory: A rough draft». A: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (ed.). *Learning and expanding with activity theory* [en línia]. Cambridge: Cambridge University Press, p. 303-328. <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2012_01.dir/pdfHqmCdPgVef.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2011). «From design experiments to formative interventions». *Theory and Psychology*, vol. 21, núm. 5, p. 598-628.
- ERICKSON, F. (1986). «Qualitative methods in research on teaching». A: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan, p. 172-213.
- ESTEVE, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/10803/286553>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2002). «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico». A: SALABERRI, S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, p. 61-82.
- (2004). «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el 'aprendizaje reflexivo' o 'aprender a través de la práctica'». A: ESTEVAN, N. (ed.). *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* [en línia]. Bremen, Alemanya. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa, p. 8-21. <<http://hdl.handle.net/10230/27283>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2007). «El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?». *La educación superior hacia la convergencia europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

-
- (2010). «Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Marcoele* [en línea], núm. 10, p. 69-82. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2013). «Enseñar la producción escrita». A: RUIZ DE ZAROBÉ, L.; RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (ed.). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. València: Portal Educación.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D. (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: El enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *Bells* [en línea], núm. 12. <<http://hdl.handle.net/10230/24751>> [Consulta 22 gener 2018].
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D.; FERNÁNDEZ, F.; MARTÍN, E.; TRENCHS, M.; KEIM, L.; PUJOLÁ, J.-T. (2008). «La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica». A: LINO, J. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas: Investigaciones en didáctica de la llengua*. Madrid: La Muralla, p. 135-167.
- ESTEVE, O.; CAÑADA, M. D. (2001). «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales». A: MUÑOZ, C. (coord.). *Trabajos en lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA/Univerbook, p. 73-83.
- ESTEVE, O.; FERNÁNDEZ, F. (2013). «Evaluación y autonomía. Caminos que convergen». A: ESTEVE, O.; MARTÍN-PERIS, E. (ed.). *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera*. Barcelona: ICE Horsori, p. 117-136.
- ESTEVE, O.; FERNÁNDEZ, F.; MARTÍN-PERIS, E.; ATIENZA, E. (2017). «The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages». *Language and Sociocultural Theory* [en línea], vol. 4, núm. 1, p. 1-24. <<http://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/Esteveetal.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- ESTEVE, O.; MARTÍN PERIS, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: ICE Horsori.
- FERREIRA, M. (2005). *A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance* [en línea]. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. <https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4244> [Consulta 22 gener 2018].

- FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. (2002). «The Geneva model of discourse analysis: An interactionist and modular approach to discourse organization». *Discourse Studies* [en línia], núm. 4, p. 369-393. <<https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/5814/2608/6879/Fillietaz-The-Geneva-Model.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- FISCHER, K. (ed.). (2006). *Approaches to discourse particles: Studies in pragmatics 1*. Amsterdam: Elsevier.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- (2010). *La construcció del saber metalingüístic: Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica* [en línia]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/10803/4684>> [Consulta 22 gener 2018].
- FONTICH, X.; VILÀ, M. (2015). «L'ensenyament de la llengua a l'educació secundària: Proposta d'un marc per a la reflexió». A: CASALS D.; FOGUET F. (ed.). *Raons de futur* [en línia]. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000006.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- FRASER, B. (1990). «An approach to discourse markers». *Journal of Pragmatics*, vol. 14, núm. 3, p. 383-398.
- (1999). «What are discourse markers?». *Journal of Pragmatics* [en línia], vol. 31, núm. 7, p. 931-952. <<https://pdfs.semanticscholar.org/df4b/4b4f9a41fced680c30e06dd9db3aff603b2b.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2006). «Towards a theory of discourse markers». A: FISHER, K. (ed.). *Approaches to discourse particles: Studies in pragmatics 1*. Amsterdam: Elsevier, p. 189-204.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987). «Enlaces extraoracionales». Sevilla: Alfar.
- (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros.

-
- (2001). «Los marcadores del discurso, ¿una categoría gramatical?». A: MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E.; MENDOZA, J.; CONGOSTO MARTÍN, Y. (coord.). *Indagaciones sobre la lengua: Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Sevilla: Universitat de Sevilla, p. 323-348.
- (2010). «Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada». A: LOUREDA, Ó.; ACÍN-VILLA, E. (coord.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, p. 689-746.
- (2012). «Sobre la gramaticalización de los operadores discursivos, como no podía ser de otra manera». A: *Lingüística Española Actual*, vol. 34, núm. 1, p. 27-58.
- GALLEGO, J. L.; GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes. Estrategias para la mejora*. Màlaga: Aljibe.
- GALPERIN, P. Y. (1969). «Stages in the development of mental acts». A: COLE, M.; MALTZMAN, I. (ed.). *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Nova York: Basic Books, p. 249-273.
- (1992). «Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation». *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, vol. 30, núm. 4, p. 60-80.
- GARACHANA CAMARERO, M. (1997). *Los procesos de gramaticalización: una aplicación a los conectores contraargumentativos* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/10803/1700>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2015). «Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión». A: GARCÍA MARTÍN, J. M. (ed.). *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Cádiz, 2012)*, p. 331-360.
- GARCÉS, M. P. (2008). *La organización del discurso: Marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- GARCIA ROMERO, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles* [en línia]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/10803/4877>> [Consulta 22 gener 2018].

-
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000). «Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: Argumentación y relevancia». A: FRANCO FIGUEROA, M.; SOLER CANTOS, C.; RUIZ, J. DE C.; RIVAS ZANCARRÓN, M.; RUIZ FERNÁNDEZ, F. (ed.). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* [en línea]. Cadis: Servei de Publicacions de la Universitat de Cadis, p. 323-330. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- GIBBS, R. (1996). «What's cognitive about cognitive linguistics?». A: CASAD, E. (ed.). *Cognitive linguistics in the redwoods*. Berlín/Nova York: Mouton de Gruyter, p. 27-54.
- [GIEC]. INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- GIVÓN, T. (1979). *On Understanding Grammar*. Nova York: Academic Press.
- (1984). *Syntax: A functional-typological introduction*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins, vol. 1.
- GOETZ, J.; LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDBERG, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- GÓMEZ-JORDANA S.; ANSCOMBRE, J.-C. (2015). «Introduction: Dire et ses marqueurs». *Langue Française* [en línea], vol. 2, núm. 186, p. 5-12. <<https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-2-page-5.htm>> [Consulta 22 gener 2018].
- GONZÁLEZ, M. (2004). *Pragmatic Markers in Oral Narrative. The Case of English and Catalan*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- GRICE, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. (1983). «Les marqueurs de reformulation paraphrastique». *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 5, p. 305-351.

-
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as social semiòtics: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- (1993). «Towards a language-based theory of learning». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 5, núm. 2, p. 93-116. <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- HEINE, B. (2003). «Grammaticalization». A: JOSEPH, B.; JANDA, R. (ed.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, p. 575-601.
- (2013). «On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else?». *Linguistics*, vol. 51, núm. 6, p. 1205-1247.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLGADO LAGE, A. (2009). *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera* [en línia]. Salamanca: Universidad de Salamanca. <<http://hdl.handle.net/10366/132282>> [Consulta 22 gener 2018].
- HOOPER, P. (1987). «Emergent grammar». *Berkeley Linguistic Society: Papers of the Thirteenth Annual Meeting*, p. 139-157.
- (1998). «Emergent grammar». A: TOMASELLO, M. (ed.). *The New psychology of language: cognitive and functional approaches*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 155-175.
- HOOPER, P.; TRAUGOTT, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Londres/Nova York: Continuum, p. 138-141.
- JIMENO, P. (2000). «La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua». A: CAMPS, A; FERRER, M. (coord.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, p. 155-164.

-
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. (1978). «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review* [en línia], vol. 85, núm. 5, p. 363-394. <<https://pdfs.semanticscholar.org/25aa/4e29fabefdcfab45ca33e7eddb469d1d28d3.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1: *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- (2002). «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural». A: SALABERRI, S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, p. 83-93.
- (2003). «Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom». A: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (ed.). *Vygotsky's Theory of Education in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 349-370.
- LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Londres: Equinox Publishing Ltd.
- (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. Nova York: Routledge.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second Language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. (1992). «Word Problems: A Microcosm of Theories of Learning». A: LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (ed.). *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*. Nova York: Harvester Wheatsheaf.

-
- LEFEBVRE, J. (2014). «'Nous le verrons plus bas', 'voir ci-dessus', 'je ne reviens pas ici' : retours sur les propriétés de la langue écrite». A: NEVEU, F.; BLUMENTHAL, P.; HRIBA, L.; GERSTENBERG, A.; MEINSCHAEFER, J.; PRÉVOST, S. (ed.). *Actes du 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française* [en línea]. Berlín: SHS Web of Conferences, p. 2805-2817. <<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801264>> [Consulta 22 gener 2018].
- LEONTIEV, A. N. (1974). «The problem of activity in psychology». *Soviet Psychology*, vol. 13, núm. 2, p. 4-33.
- (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon.
- (2009). *Activity and consciousness*. Pacifica, California: Marxists Internet Archive.
- LEWIS, D. (2011). «A discourse-constructional approach to the emergence of discourse connectives in English». *Linguistics*, vol. 49, núm. 2, p. 415-443.
- LITTLE, D. (1997). «Language awareness and the autonomous language learner». *Language Awareness*, vol. 6, núm. 2-3, p. 93-104.
- (2008). «Learner autonomy in practice: A challenge for university Language teaching». A: REINER, A.; BÄRBEL, K., (ed.). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS Verlag, p. 47-63.
- LITTLETON, K.,; MERCER, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2005). «Funciones retóricas en la comunicación académica: Formas léxicas de modalidad y evidencialidad». *Signo y Seña*, núm. 14, p. 115-139.
- LÓPEZ FERRERO, C.; BACH, C. (2016). «Discourse analysis of statements of purpose: Connecting academic and professional genre». *Discourse Studies* [en línea], vol. 18, núm. 3, p. 286-310. <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445616634553>> [Consulta 22 gener 2018].
- LÓPEZ FERRERO, C.; MARTÍN PERIS, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2014). *Las etiquetas discursivas: cohesión anafórica y categorización de entidades del discurso*. Pamplona: EUNSA.

-
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- LUSCHER, J.-M. (1989). «Connecteurs et marques de pertinence: l'exemple d'*ailleurs*», *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 10, p. 101-145. <http://clf.unige.ch/files/1814/4111/1643/06-Luscher_nclf10.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1993). «La marque de connexion complexe». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 14, p. 173-188. <http://clf.unige.ch/files/7614/4103/3043/10-Luscher_nclf14.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1994). «Les marques de connexion: Des guides pour l'interprétation». A: MOESCHLER, J.; REBOUL, A.; LUSCHER, J.-M.; JAYEZ, J. (ed.). *Langage et pertinence: Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, p. 175-227.
- LUSCHER, J.-M.; MOESCHLER, J. (1990). «Approches dérivationnelles et procédurales des opérateurs et connecteurs temporels: Les exemples de *et* et de *enfin*». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 11, p. 77-104. <http://clf.unige.ch/files/8514/4111/1586/05-Luscher_nclf11.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- MARÍN, M. J. (1998). «Una proposta gramatical per a la definició i la caracterització dels connectors». *Llengua & Literatura* [en línia], núm. 9, p. 207-234. <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000035/00000050.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2005). *Marcadors discursius procedents de verbs de percepció: Argumentació implícita en el debat electoral*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- MARTÍN PERIS, E. (2014). «Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de la lengua en la escuela». *Linguarum Arena*. vol. 5, p. 47-66.

-
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004). «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE». A: CASTILLO CARBALLO, M. A.; CRUZ MOYA, O.; GARCÍA PLATERO, J. M.; MORA GUTIÉRREZ, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* [en línea]. Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO, E. (coord.) (1998). *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, P. (1999). «Los marcadores del discurso». A: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, p. 4051-4213.
- MAXWELL, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3a ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- MCCORMICK, D. E.; DONATO, R. (2000). «Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom». A: HALL, J. K.; VERPLATSE, L. S. (ed.). *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* [en línea]. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 183-201. <http://www.personal.psu.edu/kej1/blogs/aplng_572_communication_in_12_classrooms/McCormick%20Donato_Ch9.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- (2004). «Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking». *Journal of Applied Linguistics* [en línea], vol. 1, núm. 2, p. 137-168. <http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL_2005.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2010). «The analysis of classroom talk: Methods and methodologies». *British Journal of Educational Psychology*, núm. 80, 1-14.

-
- MOESCHLER, J. (1983). «Contraintes structurelles et contraintes d'enchaînement dans la description des connecteurs concessifs en conversation». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 5, p. 131-152. <http://clf.unige.ch/files/7814/4111/1821/06-Moeschler_nclf5.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1985a). «Structure de la conversation et connecteurs pragmatiques». A: GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. (ed.). *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, p. 367-376.
- (1985b). *Argumentation et conversation: Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Ginebra/París: Hatier-Credif.
- (1986a). «Connecteurs pragmatiques et pertinence». *Feuillets*, núm. 9, p. 17-42.
- (1986b). «Connecteurs pragmatiques, lois de discours et stratégies interprétatives: *parce que* et la justification énonciative». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 7, p. 149-167. <http://clf.unige.ch/files/8214/4111/1752/09-Moeschler_nclf7.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1989). «Marques linguistiques, interprétation pragmatique et conversation». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 10, p. 43-76. <http://clf.unige.ch/files/6414/4111/1642/04-Moeschler_nclf10.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1993). «Relevance and conversation». *Lingua*, núm. 90, p. 149-171.
- (1994). «Structure et interprétabilité des textes argumentatifs». *Pratiques*, núm. 84, p. 93-111.
- (2000). «Le Modèle des Inférences Directionnelles», *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 22, p. 57-100. <http://clf.unige.ch/files/4514/4102/7766/03-Moeschler_nclf22.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2002). «Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 24, p. 265-292. <http://clf.unige.ch/files/4914/4102/7698/11-Moeschler_nclf24.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2005). «Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales». A: MOLENDIJK, A.; VET, C. (ed.). *Temporalité et attitude: Structuration du discours et expression de la modalité*. Amsterdam: Rodopi; Nova York: Birkelund, p. 35-50.

-
- (2011). «Causal, inferential and temporal connectives: Why *parce que* is the only causal connective in French». A: HANCIL, S. (ed.). *Marqueurs discursifs et subjectivité*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p. 125-149.
- (2015a). «Argumentation and Connective: How do discourse connectives constrain argumentation and utterance interpretations?». A: CAPONE, A.; MEY, J. (ed.). *Interdisciplinary Studies in Pragmatics, Culture and Society*. Cham: Springer.
- (2015b). «Discours en présence: Pragmatique du discours: Passé, présent, futur». A: *Analyse textuelle, pragmatique, didactique des langues: Colloque en l'honneur de Liana Pop* [en línea]. Cluj-Napoca, Romania. <https://www.unige.ch/lettres/linguistique/files/7914/3135/1834/Pragmatique_du_discours.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2016). «Where is procedural meaning?: Evidence from discourse connectives and tenses». *Lingua*, núm. 175-176, p. 122-138.
- MONEREO, C. (1995). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula*, núm. 34, p. 74-80.
- MONTOLÍO, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- MURILLO ORNAT, S. (2010). «Los marcadores discursivos y su semántica». A: LOUREDA, Ó.; ACÍN, E. (ed.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, p. 241-280.
- NÉE, E.; OGER, C.; SITRI, F. (2017). «Le rapport : opérativité d'un genre hétérogène». *Mots. Les langages du politique* [en línea], vol. 2, núm. 114, p. 9-24. <<https://www.cairn.info/revue-mots-2017-2-page-9.htm>> [Consulta 22 gener 2018].
- NEGUERUELA AZAROLA, E. (2003). *Systemic-theoretical instruction and L2 development: A Sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- (2008). «Revolutionary pedagogies: Learning that leads development in the second language classroom». LANTOLF, J.; POEHNER, M. (ed.). *Sociocultural theory and second language teaching*. Londres: Equinox Publishing Ltd, p. 189-227.
- (2011). «Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom». *System*, núm. 39, p. 359-369.

- (2013a). «Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: Un enfoque conceptual». *Miríada Hispánica*, núm. 6, p. 53-70.
- (2013b). «The being and becoming of metalinguistic knowledge: rules and categories of grammatical description as functional tools of the mind». A: ROEHR, K.; GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A. (ed.). *The metalinguistic dimension in instructed second language learning*. Londres: Bloomsbury, p. 221-242.
- NEGUERUELA, E.; LANTOLF, J. P. (2006). «A concept-based approach to teaching Spanish grammar». A: SALABERRY, R.; LAFFORD, B. (ed.). *Spanish second language acquisition: State of the art*. Washington: Georgetown University Press.
- NEGUERUELA AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N.; BUESCHER, K. (2015). «From interaction to intra-action: The internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom». A: MARKEE, N. (ed.). *The Handbook of Classroom Interaction*. Malden: Wiley-Blackwell, p. 233-249.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias: Prácticas de taller* (3a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2011). «La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea], núm. 9. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5dd742280.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- OBIS, A. (2014). «Incidencia de la interacción entre aprendices en el aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito académico universitario». *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* [en línea], núm. 1, p. 133-156. <<http://hdl.handle.net/10230/32657>> [Consulta 22 gener 2018].
- OBIS, A. (2017). «El grau de gramaticalització dels marcadors metadiscursius endofòrics: com hem explicat anteriorment i altres variants». *Zeitschrift für Katalanistik* [en línea], núm. 1, 30, p. 123-42. <<http://hdl.handle.net/10230/32659>> [Consulta 22 gener 2018].
- ONRUBIA, J. (1993). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir». A: COLL, C. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 192-193.

-
- PABLOS PONS, J. D.; REBOLLO CATALÁN, M. Á.; LEBRES AIRES, M. L. (1999). «Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa». *Revista de Educación*, núm. 320, p. 223-253.
- PAYRATÓ, L. (1998). «Variació funcional, llengua oral i registres». A: PAYRATÓ, L. (ed.). *Oralment: Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 9-33.
- PONS BORDERÍA, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la llengua* [en línia]. València: Universitat de València. <<https://www.uv.es/~ponss/PDFs/Conexion.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2000). «Los conectores». A: BRIZ, A.; GRUPO VAL.ES.CO (ed.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel, p. 193-218.
- (2008). «Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory». *Journal of Pragmatics*, vol. 40, núm. 8, p. 1411-1434.
- PORTOLÉS, J. (1993). «La distinción entre conectores y otros marcadores del discurso en español». *Verba* [en línia], núm. 20, p. 141-170. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3204/pg_146-175_verba20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta 22 gener 2018].
- (1998). «Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE». *Carabela*, núm. 46, p. 63-74.
- (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- (2010). «Los marcadores del discurso y la estructura informativa». A: LOUREDA, Ó.; ACÍN, E. (ed.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, p. 281-325.
- REDEKER, G. (1990). «Ideational and pragmatic markers of discourse structure». *Journal of Pragmatics*, vol. 14, núm. 3, p. 367-381.
- REBOUL, A.; MOESCHLER, J. (1998). *Pragmatique du discours: De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. París: Armand Colin.
- REY-DEBOVE, J. (1978). *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. París: Le Robert.

-
- RIBAS, T.; VERDAGUER, T. (2006). «Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos». A: CAMPS, A; ZAYAS, F. (coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, p. 49-62.
- RITCHIE, J.; LEWIS, J.; MCNAUGHTON NICHOLLS, C.; ORMSTON, R. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and reserchers* (2a ed.). Thousand Oaks, Califòrnia: Sage Publications.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2009). «L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 47, p. 26-50.
- (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria: Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática* [en línia]. València: Universitat de València. <<http://hdl.handle.net/10803/81311>> [Consulta 22 gener 2018].
- ROSCH, E. (1978). «Principles of Categorization». A: ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (ed.). *Cognition and Categorization* [en línia]. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 27-48. <https://www.academia.edu/24477440/Principles_of_Categorization> [Consulta 22 gener 2018].
- ROULET, E. (1981). «Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 44, p. 7-39.
- (1991). «Vers une approche modulaire de l'analyse du discours». *Cahiers de Linguistique Française* [en línia], núm. 12, p. 53-81. <http://clf.unige.ch/files/5614/4111/1552/02-Roulet_nclf12.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1997). «A modular approach to discourse structures». *Pragmatics* [en línia], vol. 7, núm 2, p. 125-146. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.662.4405&rep=rep1&type=pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2002a). «Le problème de la définition des unités à la frontière entre le syntaxique et le textuel». *Verbum*, núm. 24, p. 161-178.
- (2002b). «De la nécessité de distinguer des relations de discours sémantiques, textuelles et praxéologiques». A: ANDERSEN, H. L.; NØLKE, H. (ed.). *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Berna: Peter Lang, p. 141-165.

-
- (2006). «The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization». A: FISCHER, K. (ed.). *Approaches to discourse particles: Studies in pragmatics 1*. Amsterdam: Elsevier, p. 115-131.
- ROULET, E.; AUCLIN, A.; MOESCHLER, J.; RUBATTEL, C.; SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- SALDANA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage.
- SÁNCHEZ AVEDAÑO, C. (2005). «Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios». *Filología y Lingüística* [en línea], vol. 31, núm. 2, p. 169-199. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430>> [Consulta 22 gener 2018].
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (ed.) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.
- SITRI, F. (1995). «L'incise, un point d'hétérogénéité dans les interactions entre pairs». *Les Carnets du CEDISCOR* [en línea], núm. 3, p. 173-187. <<http://journals.openedition.org/cediscor/543>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2015). «Le genre comme principe de détermination du discours». A: *Parcours en analyse du discours: enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels* [en línea]. Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, p. 101-114. <https://www.researchgate.net/profile/Frederique_Sitri/publication/292604824_Parcours_en_analyse_du_discours_enjeux_et_methodes_Autour_d%27ecrits_professionnels_synthese_pour_1%27HDR/links/56af6dbf08ae7f87f56a9081/Parcours-en-analyse-du-discours-enjeux-et-methodes-Autour-decrits-professionnels-synthese-pour-lHDR.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- SLOBIN, D. I. (1996). «From “thought and language” to “thinking for speaking”». A: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 70-97.

- SPERBER, D.; WILSON, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition* (2a ed.) [en línia]. Oxford: Blackwell. <https://monoskop.org/images/e/e6/Sperber_Dan_Wilson_Deirdre_Relevance_Communicand_and_Cognition_2nd_edition_1996.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage Publications.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1998). «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together». *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 3, p. 320-337.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TONKISS, F. (2000). «Analysing discourse». A: Seale, C. (ed.). *Researching Society and Culture*. Londres: Sage.
- TRAUGOTT, E. C. (1982). «From propositional to textual and expressive meanings; some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization». A: WINFRED, P. L.; MALKIEL, Y. (ed.). *Perspectives on Historical Linguistics*, Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins, p. 245-271.
- (1995). «The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization». *XII International Conference on Historical Linguistics (ICHL)* [en línia], Manchester, Regne Unit. <<http://web.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2003). «Constructions in grammaticalization». A: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (ed.). *The Handbook of Historical Linguistics* [en línia]. Oxford: Blackwell, p. 624-647. <http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/WWW_Content/9780631195719/TAY33529%20HISTORICAL%20LINGUISTICS.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (2007). «Discussion article: Discourse markers, modal particles, and contrastive analysis, synchronic and diachronic». *Catalan Journal of Linguistics* [en línia], vol. 6, p. 139-157. <<http://revistes.uab.cat/catJL/issue/view/v6>> [Consulta 22 gener 2018].

-
- (2008). «Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English». A: ECKARDT, R.; JÄGER, G.; VEENSTRA, T. (ed.). *Variation, selection, development: Probing the evolutionary model of language change*. Berlín/Nova York: Mouton de Gruyter, p. 219-250.
- TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. (1991). «The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited». A: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins, vol. 1, p. 189-218.
- TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.) (1991). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- TRÉVISE, A. (1994). «Représentations metalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique». *Bulletin VALS-ASLA. Association suisse de linguistique appliquée* [en línia], vol. 59, p. 171-190. <https://doc.rero.ch/record/23104/files/Trevisse_Anne_-_Repr_sentations_m_talinguistiques_des_apprenants_20110527.pdf> [Consulta 22 gener 2018].
- (1996). «Réflexion, réflexivité et acquisition des langues». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en línia], núm. 8, p. 5-39. <<http://journals.openedition.org/aile/1223>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2009). «Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues». *Archive ÉduTice* [en línia]. <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/document>> [Consulta 22 gener 2018].
- (2010). «Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de llengües». A: GUASCH, O. (coord.). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó, p. 113-144.
- VAN CAMPERNOLLE, R. A. (2012). *Developing sociopragmatic capacity in a second language through concept-based instruction*. Pennsilvània: The Pennsylvania State University.

- VANDE KOPPLE, W. J. (1985). «Some exploratory discourse on metadiscourse». *College Composition and Communication*, vol. 36, p. 82-93.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario* [en línia]. Barcelona: Paidós. <<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- VAN LIER, L. (1984). «Discourse Analysis and Classroom Research: a Methodological Perspective». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 49, p. 111-113.
- (1991). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Londres: Longman.
- (2002). «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». A: COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, p. 33-53.
- (2004). *The ecology of language learning: A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- (2007). «Action-based teaching, autonomy and identity». *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, núm. 1, p. 46-65.
- VASSEUR, M.-T.; ARDITTY, J. (1996). «Les activités réflexives en situation de communication exo lingue: réflexions sur quinze ans de recherche». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, núm. 8. Publications Encrages, Université de Paris VIII, p. 57-87.
- VILÀ, M. (2000). *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal: Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe* [en línia]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/4678>> [Consulta 22 gener 2018].

- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [en línia]. Cambridge: Harvard University Press. <<http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- WEISS, J. (ed.) (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Cousset, Suïssa: DELVAL-IRD.
- WELLS, G. (1994). «The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “language-based theory of learning”». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 6, núm. 1, p. 41-90. <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/WellsonHallVyg.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2009). «Dialogic inquiry as collaborative action research». A: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. *The Handbook of Educational Action Research* [en línia]. Londres: Sage, p. 39-48. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.589.6273&rep=rep1&type=pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munic: Fink.
- WERTSCH, J. V. (1979). «From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory». *Human Development*, vol. 22, núm. 1, p. 1-22.
- (1984). «The zone of proximal development: Some conceptual issues». A: ROGOFF, A. B.; WERTSCH, J. V. (ed.). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco, Califòrnia: Jossey-Bass, p. 7-18.
- (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1994). «The primacy of mediated action in sociocultural studies». *Mind, culture and activity: An international journal*, vol. 1, núm. 4, p. 202-207.
- (1997). *Mind as Action*. Nova York: Oxford University Press.

-
- WILSON, D. (2011). «The conceptual-procedural distinction: Past, present and future». A: ESCANDELL-VIDAL, V.; LEONETTI, M.; AHERN, A. (ed.). *Procedural Meaning: Problems and Perspectives* [en línia]. Bingley, Regne Unit: Emerald Group Publishing, p. 3-31. <<https://pdfs.semanticscholar.org/4ffc/28bcb32d1c610c94360c46d838b47d9d235d.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- WILSON, D.; SPERBER, D. (1993). «Linguistic form and relevance». *Lingua*, núm. 90, p. 1-25.
- (2004). «Relevance Theory». A: HORN, L. R.; WARD, G. (ed.). *The Handbook of pragmatics* [en línia]. Oxford: Blackwell, p. 607-632. <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Horn-Laurence-R.-and-Ward-Gregory-Ed.-The-Handbook-of-Pragmatics.pdf>> [Consulta 22 gener 2018].
- WINNIPS, J. C. (2001). *Scaffolding-by-Design: A model for WWW-based learner support*. Països Baixos: University of Twente.
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, núm. 2, p. 89-100.
- WOODS, P. (1992). «Symbolic interactionism: theory and method». A: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, Califòrnia: Academic Press, p. 337-404.
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ, C. (1992). «Composició escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2, p. 13-16.